



Examensarbete

Examensarbete II för grundlärare åk F-3,
UV8034, 240 hp

Lärares val av metod i tidig läsinlärning

En intervjustudie av yrkesverksamma lärare i
årskurserna F-3

Halmstad 04062023
Louise Ekery
Matilda Boberg
Linda Eriksson

Sammanfattning

Studien belyser läsinlärningens betydande roll för varje elevs läsförmåga, med syfte att undersöka vilka metoder lärare använder i den tidiga läsinlärningen för att elever ska utveckla fonologisk medvetenhet i årskurserna F-3, samt vilka strategier som skapar motivation i läsinlärningen. Det resulterade i frågeställningarna: *Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet?*

Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning? Bakgrund och tidigare forskning presenterar olika läsinlärningsmetoder i syfte att ge läsaren goda kunskaper om forskningsområdet. Semistrukturerade intervjuer med 14 verksamma lågstadielärare ligger till grund för vår empiri. Empirin vägs samman med tidigare forskning i diskussionsdelen och utifrån ett pragmatiskt perspektiv och "lära genom görandet" som teoretiskt perspektiv. Via empirin framkom tre teman; arbete med elevaktiva övningar, lärares struktur på läsundervisningen och lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan. Resultatet visade att samtliga lärare använder olika läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment för att skapa kreativa och elevaktiva lektioner, där strategier som rim och ramsor, stavelseträning, kooperativa övningar, Bornholmsmodellen, Fonomix och andra språklekar innefattas. Genom att utveckla den fonologiska medvetenheten förbättrades elevernas läsflyt. Studien visade att lärarna inte använder endast en läsinlärningsmetod, utan valde ut delar av metoderna som de ansåg vara mest framgångsrika och givande för eleverna. Genom att lärarna arbetade varierat och använde mycket repetition i undervisningen skapades glädje och motivation, vilket ledde till att eleverna utvecklade ett intresse genom att de fick vara delaktiga i sin egen utveckling av den fonologiska medvetenheten.

Nyckelord: läsinlärningsmetoder, undervisningsmoment, interaktion med omgivningen, systematiskt arbetssätt, avkodningsförmåga, fonologisk medvetenhet, pragmatism.

Abstract

The purpose of this study was to highlight the significant role that learning how to read has in each pupil's life. This study aims to examine which methods teachers use in grades F-3, when the pupils are learning how to read, to get them to be skillful readers and form phonological awareness. The study also examines which strategies teachers use to motivate early reading. This resulted in the questions: *What methods and tools do teachers use in grades F-3, when pupils are learning to read and develop their phonological awareness? How teachers use strategies to aid and motivate pupils' early reading ability?* The study is based on semi-structured interviews with fourteen working primary school teachers. The study holds a pragmatic perspective, with “learning by doing” as a theoretical perspective. Through the analysis of the empirical data three themes emerged: teaching with pupil active exercises, teacher's structure of reading instruction and how teachers work and measure the progression of pupils' decoding skills. The study concluded that all teachers use different reading strategies and teaching tools to create creative and pupil engaged lessons, where work with rhymes, syllable training, cooperative exercises, the Bornholm model, Fonomix and other language games are included. When phonological awareness has developed, pupils showed better reading fluency and higher results in reading exercises. The study shows that the teachers do not only use one method when the pupils are learning to read. Instead, teachers selected parts of different methods that they consider to be the most successful, effective, and most rewarding exercises for the pupils. Because the teachers worked variedly and used a lot of repetition, joy and motivation were created, which led to the students developing an interest by being able to participate in their own development of phonological awareness.

Keywords: reading strategies, teaching tools, interaction with the environment, systematic way of working, decoding skills, phonological awareness, pragmatic perspective.

Förord

Examensarbete I skrevs inom ämnet svenska och vi valde att fortsätta våra studier om den fonologiska medvetenheten i Examensarbete II. Att skriva om läsinlärningsmetoder som används av lärare i årskurserna F-3 i vårt examensarbete var ett självklart val för oss, då den tidiga läsinlärningen och den fonologiska medvetenheten är viktiga i elevernas första skolor. Att vi har fått möjlighet till att få genomföra denna studie, där vi intervjuade verksamma lärare och har tagit del av deras val av metoder, har gett oss många nya lärdomar inom läsinlärning. Det har både varit lärorikt och intressant inför vår blivande lärarroll.

Vi har haft ett bra samarbete under hela arbetet. Genom att arbeta som ett team har vi kunnat diskutera och hjälpa varandra. Alla har hjälpt till och skrivit under varje kapitel. Vi har dock delat olika ansvarsområden, där Louise har haft huvudfokus på bakgrund, tidigare forskning och teoretiskt ramverk, medan Lindas och Matildas huvudfokus har varit på metod och analys av empirin. Vi har gemensamt skrivit fram diskussionen, konklusionen och implikationen.

Vi vill först och främst tacka vår handledare Andreas Lagerlöf. Tack för din rådgivning, som bidragit till att vi fått nya tankesätt och hjälpt oss att fokusera vidare. Vi vill också tacka varandra, för att vi funnits där. Framför allt tack för skratten och stödet som vi gett varandra i gruppen.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Problemområde.....	1
1.1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Bakgrund.....	3
1.2.1 Språklig medvetenhet.....	3
1.2.2 Fonologisk medvetenhet.....	3
1.3 Läsinlärningsmetoder.....	4
1.3.1 Syntetisk metod.....	5
1.3.2 Bornholmsmodellen.....	6
1.3.3 Analytisk metod.....	7
1.3.4 Läsning på Talets Grund-metoden.....	8
1.3.5 Att skriva sig till läsning.....	8
1.4 Tidigare forskning.....	9
1.4.1 Fonologisk träning.....	9
1.4.2 Tidig läsinlärning.....	10
1.4.3 Forskning kring läsinlärningsmetoder.....	11
1.4.4 Metoden "first reading".....	11
1.4.5 Skrivning till läsning.....	12
1.4.6 Undervisning inom fonologisk och fonemmedvetenhet.....	12
2. Teoretiska utgångspunkter.....	14
2.1 Pragmatismen.....	14
2.2 Hur pragmatismen har använts i forskning.....	15
2.3 Begrepp inom pragmatismen.....	16
3. Metod.....	18
3.1 Urval och avgränsningar.....	18
3.2 Insamlingsmetod.....	18
3.3 Intervjuade lärares bakgrund.....	19
3.4 Forskningsetiska principer.....	19
3.5 Metoddiskussion.....	20
3.6 Analysmetod.....	22
3.6.1 Analysbegrepp.....	22
3.7 Genomförande av analys.....	24
3.8 Analysdiskussion.....	24
4. Resultat & Analys.....	26
4.1 Arbete med elevaktiva övningar.....	26
4.1.1 Motivationshöjande undervisningsmoment.....	26
4.1.2 Laborerande och utforskande läsinlärningsmetoder.....	29
4.1.3 Kooperativa läsinlärningsmetoder.....	31
4.2 Lärares struktur på läsundervisningen.....	33

4.2.1 Metoder med strukturerat arbetssätt.....	33
4.2.2 Variation av läsinlärningsmetoder.....	37
4.3 Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan.....	41
4.4 Sammanfattning.....	42
4.4.1 Arbete med elevaktiva övningar.....	42
4.4.2 Lärares struktur på läsundervisningen.....	43
4.4.3 Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan.....	44
5. Resultatdiskussion.....	45
5.1 Arbete med elevaktiva övningar.....	45
5.2 Lärares struktur på läsundervisningen.....	46
5.3 Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan.....	48
6. Konklusion och didaktiska implikationer.....	50
6.1 Konklusion.....	50
6.2 Didaktiska implikationer.....	51
Referenser.....	52
Källmaterial.....	56
Bilagor.....	57
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	57
Bilaga 2 - Informationsbrev.....	58
Bilaga 3 - Samtyckesblankett.....	59
Bilaga 4 - Tabell 1. Beskrivning av medverkande lärare.....	60

1. Inledning

Denna studie fokuserar på läsinlärningen och de metoder som ofta används av verksamma lärare i årskurs F-3 för att lära elever att läsa. Det saknas forskning kring hur lärare i praktiken väljer att undervisa vid läsinlärning. Därav ämnar sig denna studie till att undersöka vilka läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment verksamma lärare använder, med syfte att skapa fonologisk medvetenhet. Läsning innefattar två faktorer, avkodning och förståelse, där avkodning består av de tekniska verktygen och förståelsen av de mentala verktygen i läsningen (Westlund, 2017, s. 130). Den språkliga medvetenheten består av fonologisk och fonemisk medvetenhet, där den fonologiska medvetenheten innebär att eleven har förståelse för att ord består av ljud, samt att förstå innebörden av bokstäver (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 11). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*¹ (Lgr22, 2022, s. 224) styrker att språk är människans främsta redskap för att lära, kommunicera och tänka. Genom att få en förståelse för sina egna, samt sina medmänniskors tankar och känslor, utvecklar språket individens identitet (Lgr22, 2022, s. 224). Ett rikt och varierat språk är därmed viktigt för att kunna vara en del i dagens mångkulturella samhälle. Vidare belyser Lgr22 (2022, s. 224) att eleverna ska utveckla sitt tal- och skriftspråk för att i sin tur utveckla tilltro till sin språkförmåga och att uttrycka sig i olika sammanhang. Undervisningen ska stimulera elevers intresse för att skriva och läsa (Lgr22, 2022, s. 224). Detta beskrivs vidare i kommentarmaterial till kursplanen i svenska (Skolverket, 2022, s. 5-6) att kunskaper i språket skall innebära lust och glädje.

1.1 Problemområde

Läsning har en betydande roll i varje individs liv och att få en god läsundervisning från start är avgörande för den fortsatta läsförmågan (Lgr22, 2022, s. 224). Att metoden är vetenskapligt beprövad och har en vetenskaplig grund ökar chanserna att få goda resultat. I den språkliga medvetenheten ingår den fonologiska medvetenheten, som innefattar den ljudmässiga sidan av språket (Häggström, 2018, s. 42). Den fonologiska medvetenheten är betydande för läsinlärningen, för att eleven ska kunna urskilja de olika fonemen (Häggström, 2018, s. 42). En stor mängd forskning har visat att fonologisk medvetenhet har en positiv effekt på läsinlärningen, samt att fortsatt forskning borde undersöka effektiviteten av olika former av fonologisk träning. Genom att undersöka vilka metoder och undervisningsmoment lärare väljer att använda sig av, kommer studien att ge en bättre inblick kring vilka delar av metoder och moment som lärare i praktiken anser framgångsrika, effektiva och användbara.

¹ Hädanefter förkortas *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* till Lgr22.

1.1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare väljer att arbeta med tidig läsinlärning för att eleverna skall utveckla en fonologisk medvetenhet och utveckla sin avkodningsförmåga. Vi syftar till att se vilka metoder, samt undervisningsmoment lärare inom årskurserna F-3 använder. Studien vill även undersöka hur lärare skapar strategier för att underlätta och motivera elevers läsinlärning.

Studiens frågeställningar är följande:

Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet?

Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning?

1.2 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras viktiga delar som krävs för att utveckla elevers läsförmåga. En del av den språkliga medvetenheten är den fonologiska medvetenheten, som har en betydande funktion för den tidiga läsinlärningen. I bakgrunden kommer de mest etablerade läsinlärningsmetoderna att presenteras, för att sedan kopplas och jämföras med den insamlade empirin. Gällande olika läsinlärningsmetoder finns två huvudkategorier, syntetisk och analytisk läsinlärningsmetod (Åkerblom, 1988, s. 100). De valda läsinlärningsmetoderna för vår studie är syntetisk metod, Bornholmsmodellen, analytisk metod, Läsning på Talets Grund-metoden² och Att Skriva sig till Läsning-metoden³.

1.2.1 Språklig medvetenhet

Under detta avsnitt kommer språklig medvetenhet beröras för att få en djupare förståelse för hur elever lär sig läsa. Det är när eleven är språkligt medveten som eleven har utvecklat en läsförmåga.

Att vara språkligt medveten innebär att kunna växla mellan att uppmärksamma språkets innehåll och funktion samt dess form. När eleverna är språkligt medvetna kan de bortse från ordens betydelse för att uppmärksamma språkets uppbyggnad (Fridolfsson, 2020, s. 34). I detta arbete kommer fokus ligga på fonologisk medvetenhet, som är en del av den språkliga medvetenheten och som fokuserar på den ljudmässiga sidan av språket som är i fokus under tidig läsinlärning.

1.2.2 Fonologisk medvetenhet

Den fonologiska medvetenheten är en del av den språkliga medvetenheten. Fonologisk medvetenhet kan sammanfattas med den medvetenhet som står för hela den ljudmässiga sidan av språket. God läsinlärning grundar sig i den språkliga medvetenheten med fokus på fonemisk medvetenhet, bokstavskunskap, ett gott ordförråd, motivation eller uppgiftsorientering (Lundberg m.fl., 2007, s. 7). Den fonologiska medvetenheten är en viktig förutsättning för att utveckla den tidiga läsningen (Wolff, 2017, s. 1). Det är möjligt att träna upp den fonologiska medvetenheten och träningen av den har en betydelse för den tidiga läsinlärningen (Wolff, 2017, s. 1). Det handlar om förmågan att bortse från betydelsen av det talade språket och istället iaktta formen av språket (Wolff, 2017, s. 1).

Den alfabetiska skriften baseras på samband mellan grafem (bokstäver) och fonem (språkljud) (Stadler, 1998, s. 18). Dessa samband är svåra att lära sig, och för att kunna läsa och skriva behöver man ha lärt sig dem (Stadler,

² Läsning på Talets Grund skrivs hädanefter som LTG.

³ Att skriva sig till Läsning skrivs hädanefter som ASL.

1998, s. 18). Att känna igen och komma ihåg språkljud har avgörande roll i utvecklingen av elevers läs- och skrivförmåga. I forskningen finns det olika åsikter angående huruvida fonologisk medvetenhet är nödvändigt i läs- och skrivutveckling eller om det utvecklas jämsides med skriftspråksinläringen (Stadler, 1998, s. 18). Om en elev endast lär sig känna igen ordbilder logografiskt betyder det inte att eleven kan läsa (Stadler, 1998, s. 18). Eleven kan inte skriva utan att vara medveten om att ord består av enskilda ljud (Stadler, 1998, s. 19). Genom bristande fonologisk medvetenhet riskerar barnet att utveckla svårigheter i förståelsen för kopplingen mellan bokstav och ljud, vilket i sin tur kan resultera i problem med att läsa och stava (Fridolfsson, 2020, s. 35).

1.3 Läsinlärningsmetoder

Det finns en mängd av läsinlärningsmetoder, däremot mindre forskning som granskar hur de olika metoderna fungerar i verksamheten. I denna studie har de vanligaste läsinlärningsmetoderna valts ut och presenteras nedan, i syfte att skapa förförståelse för forskningsområdet.

Barn är olika och i en skolklass är det mycket skiftande erfarenheter gällande uppväxtmiljöer (Stadler, 1998, s. 22). I en skolklass skiljer det sig mycket i språklig medvetenhet, ordkunskaper, språkvana och allmän mognad (Stadler, 1998, s. 22). Stadler (1998, s. 22) lyfter att det finns studier som visar att barn som kommer från hemförhållanden med vuxna som har ett läsintresse och prioriterar läsning, har betydelse för barnens språkliga medvetenhet. De elever som påbörjar sin läsinläring med bristande språklig medvetenhet i förhållande till sina andra klasskamrater har svårt att komma ikapp (Stadler, 1998, s. 22). Dessa barn är i stort behov av att möta böcker och skrift, och träna upp sin fonologiska medvetenhet (Stadler, 1998, s. 23). Fonologiska övningar och språklig stimulans har en positiv påverkan på den tidiga läs- och skrivinläringen (Stadler, 1998, s. 23).

De elever som inte knäckt läskoden i förskoleklassen behöver ha en mer strukturerad och lärarledd läsundervisning (Fridolfsson, 2020, s. 111). De behöver dels förstå den alfabetiska koden, alltså tillägna sig kunskap kring hur ord är uppbyggda, samt bilda sig en medvetenhet om fonemen i orden (Fridolfsson, 2020, s. 111). En nybörjarläsare behöver även ha en god läsförståelse och tyda olika sorters texter (Fridolfsson, 2020, s. 111). I läsinläringen menar forskare att elever använder både syntetiska och analytiska läsinlärningsmetoder, där de växlar mellan att ljuda ihop orden, samt söka mening med orden (Fridolfsson, 2020, s. 111). Syntetisk metod är en metod som används när elever ljudar varje fonem. Analytisk metod är en helordsmetod, som läsaren använder sig av för att uppfatta vad texten handlar om (Fridolfsson, 2020, s. 112). Elever har vid den analytiska metoden hjälp av sin tidigare förförståelse (Fridolfsson, 2020, s. 112). Enligt

Fridolfsson (2020, s. 112) behöver läsaren dock tillägna sig båda dessa metoder för att läsningen ska fungera adekvat för eleven. Framför allt är det viktigt med systematisk träning med fonologisk medvetenhet och avkodning för lässvaga elever. Helordsmetoden har inte tillräckligt med avkodningsträning, vilket kan påverka de lässvaga eleverna negativt (Fridolfsson, 2020, s. 110).

1.3.1 Syntetisk metod

Läsinlärningen enligt den syntetiska metoden utgår ifrån språkljud och bokstäver, genom att ljuda ihop ord och meningar lär sig eleverna läsa. Det är när eleverna befäst dessa kunskaper om att ljuda ihop ord och meningar, som uppmärksamheten riktas till ordens betydelse (Winlund m.fl., 2017, s. 8). Enligt Winlund m.fl. (2017, s. 8) och Taube (2007, s. 54) kallas syntetiska metoder för både "ljudmetoden" och "bottom-up-modellen". Det innebär att eleverna introduceras till ett ljud i taget med tillhörande bokstav. Läsningen börjar med att koppla ihop bokstäverna med motsvarande ljud (Taube, 2007, s. 54). När elever lär sig läsa analyseras orden via bokstäverna genom ljudning och när de lärt sig orden, samt bokstävernas ljud så sker denna analys per automatik (Taube, 2007, s. 56). Detta på grund av att människor lagrar minnesbilder av ordet i minnet som gör att vi inte behöver ljuda får att förstå ordets betydelse (Taube, 2007, s. 56). Genom att utveckla säkra associationer mellan grafem och fonem, kommer kopplingen att bli varaktig och stabil för eleven. Det här är den viktigaste teorin för den syntetiska metoden (Taube, 2007, s. 56). För att motverka misslyckanden är det av stor betydelse att avkodningen blir säker och automatiserad. Syntetiska metoden är mycket strukturerad, där eleverna lär sig en bokstav och dess bokstavsljud i taget. Bokstavsindelningen har på så sätt en central roll, då eleverna vid varje tillfälle lär sig en ny bokstav och dess samband mellan form och ljud. De vanligaste bokstäverna som introduceras för eleverna är vokalerna (a, i, o eller e) eller konsonanterna (l, r, v eller s) (Fridolfsson, 2020 s. 129).

För många elever kan processen vara komplicerad för att lära sig en ny bokstav. Läraren behöver vara lyhörd för de svårigheter som eleverna upplever och som kan uppstå. Lärare behöver vara medveten om att syntetiska metoden kan behöva användas under årskurserna 2 och 3 också (Fridolfsson, 2020, s. 130). När eleverna lärt sig bokstäverna och dess ljud blir det ett redskap för eleverna när de ska börja bygga nya ord. När eleven ska börja bygga nya ord kan de inte börja med vilka ord som helst. Ord som exempelvis tjej, den och bil är vanliga ord, som innehåller lästekniskt svåra ljud (Fridolfsson, 2020, s. 130). Det är fördelaktigt att börja med ord med två bokstäver, där den första bokstaven är en vokal, exempelvis is. Det är bra att utgå från enklare och kortare ord för att inte riskera att eleven känner sig misslyckad (Fridolfsson, 2020, s. 130). Tillsammans med läsinlärningen

sker skrivinlärning, då syntetiska metoden har starka kopplingar mellan bokstav och ljud. Styrkan i den syntetiska metoden är genom att arbeta systematiskt med bokstavs-inlärning och sammanljudning blir eleverna mer säkra på avkodning och stavning (Fridolfsson, 2020, s. 132). Kritiken som denna metod fått är att den kan bli alltför teknisk, vilket kan leda till en mekanisk läsning där eleverna inte ser syftet med att lära sig läsa eller ser läsning som något meningsfullt (Fridolfsson, 2020, s. 131). Det finns dock forskning som motsäger detta och menar att den tydliga strukturen kan bidra till ökad motivation (Fridolfsson, 2020, s. 132).

1.3.2 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen har sina grunder i den syntetiska läsinlärningsmetoden, där modellen utgår från att man börjar med delarna, alltså fonem och grafem, för att slutligen koppla samman dessa till en helhet (Liberg, 2006, s. 136).

Ett vanligt förekommande inslag i förskolor och skolor är Bornholmsmodellen, som innehåller begrepp och språklekar. Den språkliga medvetenheten når eleverna i lekens form (Häggström, 2020, s. 40). Häggström (2007, s. 238-239) beskriver Bornholmsmodellen som en trätt, som går från helheten i språket och ner till den svåråtkomliga abstrakta fonemen. Målet är att eleverna till slut ska behärska att lyssna efter de första fonem i ordet och kunna identifiera dem. När alla språklekar är genomförda sker en analys av två- och treljudsord (Häggström, 2007, s. 239). Orden delas upp och förs samman via fonemen (Häggström, 2007, s. 239). Bornholmsmodellen innehåller sex språkleksgrupper som rim och ramsor, meningar och ord, lyssnandelekar, fonem, dela upp och sätta ihop fonem och stavelser (Häggström, 2020, s. 40). I varje grupp ingår det olika svårighetsgrader, detsamma inom de olika lekarna (Häggström, 2007, s. 239). Dessa lekar repeteras många gånger i de olika grupperna, och medför många veckors arbete, där lekarna handlar om att identifiera ljud (Häggström 2020, s. 40).

Sannolikheten när man jobbar enligt Bornholmsmodellen är att det är enklare för eleverna att identifiera fler ord via arbetet med rim och ramsor (Häggström, 2020, s. 40). Häggström (2020, s. 41) nämner att med hjälp av dessa aktiviteter kommer elever tidigt igång med läsningen. Det är viktigt att det finns variation av lekar för att eleverna inte ska få en känsla av upprepning utan att språklekarna ska vara roliga och lustfyllda (Häggström, 2007, s. 239). Häggström (2007, s. 239) beskriver även att en lärare behöver vara engagerad och sprida det till eleverna för att de i sin tur ska vara aktiva. Elevernas nyfikenhet, funderingar och frågor bör tillvaratas och uppmärksammas (Häggström, 2020, s. 41). Utelekar kan också genomföras av Bornholmsmodellen. Eleverna kan skriva bokstäver på marken eller i sanden. Eleverna kan arbeta tillsammans och leta efter föremål som börjar

på en viss bokstav eller som har ett visst bokstavsljud (Häggström, 2020, s. 41). För att få ut bäst resultat av Bornholmsmodellen ska eleverna i mindre grupper delta i de olika språklekarna (Häggström, 2007, s. 239). Genom att låta eleverna tidigt höra hur bokstäverna låter och ljuda ord, bidrar det till en drivkraft och glädje att hitta fler ord och sedan kunna få ihop dem till en mening för att till sist kunna läsa (Häggström, 2020, s. 41).

1.3.3 Analytisk metod

När eleverna lär sig läsa genom analytiska metoder startar man med hela ord som är välkända för dem, exempelvis elevernas namn eller andra ord som är bekanta för dem (Winlund m.fl., 2017, s. 8). Analytiska metoden kan även kallas ”top-down-modellen”, vilket innebär att läsinlärning sker genom helheten, alltså förståelse av texten och sedan vidare till de mindre delarna, bokstavsidentifikationen (Taube, 2007, s. 54). Genom att ta ner beståndsdelarna i ordet, lär sig eleverna vilka ljud och bokstäver som finns med (Winlund m.fl., 2017, s. 8). Metoden innebär att först fokusera på förståelsen, exempelvis via högläsning och sedan rikta uppmärksamheten till vad som kan tänkas komma i den olästa texten. Genom att söka efter ord och dess betydelse skapas på så sätt en förståelse för hypotesen (Taube, 2007, s. 57-58). Läsningen startar genom högläsning och där eleverna sedan får diskutera och resonera kring texten muntligt. Kodknäckningsarbetet startas i högläsningen och fortsätter när man bearbetar texten (Winlund m.fl., 2017, s. 8).

Modellen ”top-down” har visat sig fungera väl för nybörjare eller för elever med lässvårigheter. Skickliga läsare gissar inte vilket ord som kommer komma närmast, då de direkt ser ordet och vet dess innebörd (Taube, 2007, s. 57-58). Via analytiska metoder lär sig eleverna läsa genom att gå igenom olika ord, exempelvis taxi, salt och hatt. Via orden lär sig eleverna att T låter likt i varje ord. Metoden lär eleverna bokstavsljudet och har då gett de insikten att bilda nya ord (Fridolfsson, 2020, s. 128). Fridolfsson (2020, s. 132) menar att man ska vara försiktig med att mata in färdiga ord och meningar, då eleverna själva istället ska skapa ord och meningar. Genom att låta eleverna få laborera med bokstäver och språkljud, utvecklas läran både inom läsning och skrivning. Att arbeta parallellt med läsning och skrivning gör att inlärningen blir mer effektiv (Fridolfsson, 2020, s. 132). Den analytiska metoden börjar med att arbeta med bokstavskort, talövningar, begreppsinlärning och läsriktning. Därefter påbörjas läsundervisningen som innehåller flera olika moment. En del utgår från att uppfatta varje enskilt fonem, en ljudanalys. En annan del utgår från att kunna producera varje enskilt ljud, det vill säga att uttala det korrekt (Fridolfsson, 2020, s. 133). Dessa analysövningar är betydande för denna metod. I ljudanalysen ingår bokstavsljuden för bokstäverna m, r, a, o, l och s, här används konkret material som bilder på sol, ros eller mos. Eleverna säger ordet och lyssnar

på samtliga ljud i ordet (Fridolfsson, 2020, s. 133). I nästa steg ska eleverna lyssna efter grafemen i orden och beskriva grafemens ordning, vilket uppmärksammar eleverna på ljudföljden (Fridolfsson, 2020, s. 133). Därefter introduceras en bokstav i taget som eleverna sätter samman och sedan sätts ihop till meningar. Slutligen används bokstavskort där eleven analyserar ljudet och skriver bokstäverna de hör i ordet, för att till sist läsa hela ordet. Detta övergår sedan till att läsa korta meningar (Fridolfsson, 2020, s. 134).

Den analytiska metoden har inflytande på den syntetiska metoden, då det eleven läst sedan tidigare påverkar hela tiden det läsande som pågår (Taube, 2007, s. 59). Via syntetisk läsinlärning lär eleverna de minsta enheterna först, det vill säga bokstäverna och ljuden. Medan analytisk läsinlärning lär man sig genom de större enheterna, det vill säga orden (Fridolfsson, 2020, s. 128). Enligt Fridolfsson (2020, s. 128-129) lär sig eleverna inte bara enligt syntetiska metoden eller analytiska metoden. Oftast inleds läsinlärningen först enligt syntetiska metoden med ljudningsstrategin tillsammans med analytiska övningar via bildkort.

1.3.4 Läsning på Talets Grund-metoden

Ulrika Leimar utvecklade metoden Läsning på Talets Grund under 1960-talet. Hon ansåg att de läsläror som användes under denna tid var alltför hårt lärarstyrda och fokuserade på den tekniska avkodning, vilket i sin tur påverkar läsförståelsen negativt (Fridolfsson, 2020, s. 115). Fridolfsson (2020, s. 115-116) lyfter att Leimar påpekade även att läseböckerna som användes i undervisningen inte var tillräckligt meningsfulla, samt att ordförrådet i texterna var torftigt och tillgjort som inte stämde överens med barnens befintliga ordförråd. I och med den stora variationen mellan elevers språkliga förutsättningar inom en elevgrupp ville Leimar utveckla en metod som byggde på elevens egna språk (Fridolfsson, 2020, s. 115-116). I LTG-metoden ingår fem faser som börjar med samtal i helgrupp om händelser som eleverna varit med om, därefter skapas en gemensam text som sedan läses tillsammans (Fridolfsson, 2020, s. 115-116). Mot slutet läser eleverna enskilt tillsammans med läraren, utifrån de ord som eleven kan läsa skapas ordkort som eleven självständigt arbetar med. Denna metod använder därmed syntetiskt och analytiskt arbetssätt och ett ordbildstillvägagångssätt (Fridolfsson, 2020, s. 116-117).

1.3.5 Att skriva sig till läsning

Läsning och skrivning är tätt sammanflätade och kompletterar varandra. Genom att låta barnet skriva, tränas även den fonologiska medvetenheten. Att skriva sig till läsning är en metod som utgår från att eleven lär sig läsa genom att skriva på datorn (Trageton, 2014, s. 53). Metoden kommer från den norske pedagogen och lärarutbildaren Arne Trageton. Enligt Trageton

börjar de flesta barn att skriva långt innan de läser (Trageton, 2014, s. 247). Genom att använda en dator behöver eleverna inte ha utvecklat motoriska färdigheter (Trageton, 2014, s. 54). Det är lättare att skriva än att läsa (Trageton, 2014, s. 247). När en elev skriver börjar den först att utljuda, vilket innebär isärtagande av ord och lyssna på ljuden, samtidigt som eleven har en förståelse för hela ordet kvar i minnet (Trageton, 2014, s. 266-267). Genom denna metod kan fokus ligga på innehållet i den skrivna texten istället för bokstävernas form (Trageton, 2014, s. 55).

1.4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om fonologisk medvetenhet, läsinlärning och olika läsinlärningsmetoder. Forskningen kommer att beröra metodernas effekter på den tidiga läsförmågan. Den tidigare forskningen består av vetenskapligt granskade artiklar och avhandlingar som är relevanta för studien. Genom att beskriva olika metoder och deras effekter på läsförmågan får läsaren mer kunskap i ämnet.

1.4.1 Fonologisk träning

Wolff och Gustafsson (2022) utförde en studie kring effekterna av träning på elevers fonologiska medvetenhet och läsinlärning. Forskningsobjektet i studien var 364 barn från 58 förskolor. Vid studiens början var barnen i åldrarna 3 år och 10 månader till 4 år och 4 månader. Studien som gjordes var en interventionsstudie, där Wolff och Gustafsson (2022) har följt deltagarna och sett deras prestationer senare i årskurs 2 och 3 gällande läs- och skrivfärdighet. Resultatet visade att denna träning var effektiv i utvecklingen av elevers fonologiska medvetenhet (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1877). Den fonologiska medvetenheten eleverna hade vid 6 års ålder visade sig sedan vara relaterad till den ordavkodning, stavning, läshastighet och läsförståelse som eleverna hade i årskurs 2 och 3 (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1877). Resultatet visade även att denna träning var mest fördelaktig för elever med låg fonologisk medvetenhet, men att det är värdefullt för alla elever att få fonologisk träning jämfört med att inte få det (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1881). Forskningen visade även att barn som inte är i riskzon för att utveckla lässvårigheter utvecklade medvetenhet för morfem och stavelser naturligt, medan det inte gick för elever i riskzonen (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1883). Det är därför viktigt att träna på morfem och stavelser tidigt, då de är grunden i utvecklingen av den fonologiska medvetenheten (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1883). Det har även visat sig att träning i små grupper, istället för enskild träning, är mer effektivt för eleven (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1883). Slutsatsen är att alla barn kan dra nytta av fonologisk träning, men att vissa barn har större vinning än andra (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1883).

1.4.2 Tidig läsinlärning

En studie gällande läs- och skrivinlärning genomfördes av Alatalo (2011). Studien bestod av två undersökningar och ett kunskapstest, för att få en så detaljerad bild av lärares kunskaper och metoder om läs- och skrivinlärning (Alatalo, 2011, s. 75). Intervjuerna genomfördes med åtta lärare, enkätstudien besvarades av 249 lärare, samt kunskapstest om läs- och skrivinlärning som utfördes av 269 lärare och 31 speciallärare (Alatalo, 2011, s. 75). Resultatet visade att lärarna i studien saknar kunskaper kring den språkliga strukturen och stavningsreglerna (Alatalo, 2011, s. 177). I studien framgår det bland annat att det är först när eleven börjar förstå sambandet mellan talspråk och skriftspråk som den börjar ljuda samman fonem och grafem. Därmed påbörjar eleven den omfattande träningen i avkodning som krävs för god läsförmåga (Alatalo, 2011, s. 82). Alatalo (2011, s. 82) uppmärksammar att ungefär hälften av lärarna samt relativt stor del av speciallärarna inte har kunskaper gällande begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet. Genom att ha kunskap om dessa begrepp kan läraren lättare ta till sig forskning, samtala om elevens fonologiska utveckling, samt ha förståelse för hur viktig den fonologiska medvetenheten är för elevens läsförmåga (Alatalo, 2011, s. 82). Lärare med otillräckliga kunskaper om fonologisk och fonemisk medvetenhet riskerar att inte kunna identifiera elever med bristfällig avkodningsförmåga, eller tillgodose elever med rätt stöttning (Alatalo, 2011, s. 150). Alatalo (2011, s. 97) påpekar att lärarna i studien talar för att variera och individualisera undervisningen, dock besitter lärarna inte tillräckliga kunskaper gällande hur de ska strukturera en systematisk läspedagogik. Att individualisera och variera undervisningen och använda en systematisk läsundervisning menar Alatalo (2011, s. 97) är två viktiga pedagogiska grunder som är möjliga att förena.

I en studie av Tjernberg (2013) analyseras de faktorer som resulterar i en lyckad läs- och skrivinlärning, samt vilka förutsättningar ett kollegialt samarbete kan ha för att gynna lärmiljön. Studien utgår från klassrumspraktiker med studier i excellence-traditionen (Tjernberg, 2013, s. 76). Studien har en praxisorienterad ansats med intentionen att synliggöra positiva aspekter i skolan gällande läs- och skrivinlärning (Tjernberg, 2013, s. 76). Detta är en fallstudie med fokus på skolvardagen och att förbättra praktiken (Tjernberg, 2013, s. 76). Resultatet av Tjernbergs studie (2013, s. 156-157) visade att lärarna använder olika metoder och arbetssätt för att utmana hela elevgruppen, samt att kompensatoriska hjälpmedel används. Samtalande, läsande, skrivande och räknande skedde interaktivt i klassrummen. Högläsning var ett återkommande moment med syftet att skapa en gemensam upplevelse och en utgångspunkt för skrivandet (Tjernberg, 2013, s. 168). I undervisningen var även textsamtal och processkrivning vanligt förekommande med fokus att bygga upp elevernas ordförråd, utveckla läsförståelse, lära eleverna effektiva läs- och

skrivstrategier, samt utveckla deras metaspråkliga förmåga (Tjernberg, 2013, s. 182). Lärarna hade medvetet och strukturerat dessa muntliga moment i olika ämnen och genrer, vilket är betydelsefullt för att även elever med läs- och skrivsvårigheter ska ges möjlighet att lyckas (Tjernberg, 2013, s. 182).

1.4.3 Forskning kring läsinlärningsmetoder

Snow och Matthew (2016) recenserade metoder och moment i tidig läsinlärning i sin vetenskapliga artikel. Snow och Matthew (2016, s. 58) nämner att det är viktigt inom tidig läsinlärning att hjälpa och lära eleverna att inse att ord består av ljud, men även att utveckla en god bokstavskänedom. För att eleverna ska kunna läsa okända ord behöver eleverna ha förståelse och kunskap om fonem och grafem (Snow & Matthew, 2016, s. 58). Läraren behöver fokusera på att hjälpa och lära eleverna förstå och göra fonem- och grafemkopplingar och lära sig ljuda när de läser. Genom mycket träning och ansträngning kan eleverna läsa och förstå texten och därmed bemästrar läsfärdigheterna (Snow & Matthew, 2016, s. 58-59).

1.4.4 Metoden "first reading"

Målet är att eleverna ska kunna läsa noggrant och med flyt. I elevernas läsresultat uppmärksammades svagheter i avkodning och läsning med flyt, som blev teorin bakom "first reading" (Snow & Matthew, 2016, s. 61). Undervisning inom metoden fokuserar på att eleverna ska bilda fonologisk medvetenhet, fonem, grafem, flyt, ordförråd, samt strategier (Snow & Matthew, 2016, s. 61). Lärarna som undervisar enligt denna metod lägger mer tid på att lära ut fonemmedvetenhet, språkljud, ordförråd, läsflyt, avkodning och förståelse för eleverna i första och andra klass (Snow & Matthew, 2016, s. 62). Med lektioner där fonemmedvetenheten tränas, utvecklas ordförrådet. Dessa lektioner gör att eleverna hör orden i olika sammanhang (Snow & Matthew, 2016, s. 62). I undervisningen med de olika orden ges eleverna möjlighet att skapa olika sammanhang, där de kan placera orden i nya meningar (Snow & Matthew, 2016, s. 62). Genom strukturerad fonemundervisning sker kopplingen mellan bokstav och ljud. Denna metod passar bland annat bra för elever som inte lärt sig läsa genom den vanliga läsundervisningen (Snow & Matthew, 2016, s. 65). Frågan är om alla har nytta av denna metod ändå. Undervisningsmoment kan vara aktiviteter med fokus på fonologisk medvetenhet, vilket gör nytta för alla elever (Snow & Matthew, 2016, s. 66). Undervisning som involverar aktiviteter eller moment om fonologisk medvetenhet, bokstavsljud, bokstäver och avkodning hjälper eleverna till läsinlärning (Snow & Matthew, 2016, s. 66).

1.4.5 Skrivning till läsning

Via intervjuer och observationer med 21 lärare och 68 elever i södra Finland, genomförde Takala (2013) en studie för att studera metoden ASL. Detta arbetssätt används regelbundet, men endast korta perioder i undervisningen (Takala, 2013, s. 19). För att eleverna ska utveckla sin läsförmåga, ansåg lärare som använde sig av detta arbetssätt att den behövde kompletteras med andra arbetssätt (Takala, 2013, s. 19). Genom att eleverna arbetade i par utmanade och ökade elevernas sociala färdigheter, och även elevernas motivation ökade. När eleverna arbetar i par får de också en varierad undervisning, där de får diskutera sina texter de skrivit (Takala, 2013, s. 20). Det framkom att eleverna i diskussioner kom med råd till sina klasskamrater, medan lärare gav formativ återkoppling och ställde ledande frågor (Takala, 2013, s. 21). Eleven arbetade efter sin egen kunskapsnivå och kunde på så vis utveckla sitt självförtroende. Detta arbetssätt fungerade bra för elever med bristande språkkunskaper och dyslexi, då de kunde utgå ifrån deras egna nivåer (Takala, 2013, s. 20). Enligt arbetssättet ska stavfel och misstag inte rättas, åtminstone till en början, utan eleverna ska främst fokusera på att producera en text och diskutera. Eleverna skrev längre texter när de fick skriva fritt utifrån detta upplägg (Takala, 2013, s. 21). Resultatet visade inga tydliga effekter om detta arbetssätt var till elevens fördel eller ej i sin läsinlärning (Takala, 2013, s. 21). Däremot var det positiva effekter genom att eleverna blev inspirerade över att lära sig läsa och skriva (Takala, 2013, s. 21). Takala (2013, s. 21) menade att arbetssättet skapade en fridfull miljö och att eleverna hade lättare att koncentrera sig i arbetet. En annan positiv effekt var att elevernas sociala färdigheter förbättrades (Takala, 2013, s. 21).

1.4.6 Undervisning inom fonologisk och fonemmedvetenhet

I en studie av Ryder m.fl. (2008) undersöktes fonologisk och fonemmedvetenhet i undervisningen. Studien berör fonologisk medvetenhet, fonologisk avkodningsförmåga, ordavkodning, ordförråd, rimproduktion och hur detta i sin tur bidrar till läsinlärningen (Ryder m.fl., 2008, s. 356-357). Studien är en interventionsstudie, som undersökte 24 elever i åldrarna 6 till 7 år (Ryder m.fl., 2008, s. 354). Efter två år gjordes uppföljning för att se vilken effekt metoden har haft i undervisningen (Ryder m.fl., 2008, s. 355). Fokus var att eleverna skulle förstå kopplingen mellan fonem och grafem (Ryder m.fl., 2008, s. 363). Genom att fokusera på fonemmedvetenhet och fonem baserad avkodning i undervisningen så kunde eleverna förstå kopplingen mellan grafem och fonem, och slutligen läsa och stava orden (Ryder m.fl., 2008, s. 363). Om all undervisning är i helklass behöver läraren göra vissa anpassningar för att tillfredsställa alla elevers behov, då innehållet ska vara lämpligt för alla elevers förutsättningar (Ryder m.fl., 2008, s. 363-364). Resultatet i studien visade att användandet av

metoden i undervisningen hade positiv inverkan på fonologisk medvetenhet, avkodningsförmåga och ordigenkänning hos elever med lässvårigheter (Ryder m.fl., 2008, s. 363-364). Eleverna utvecklade snabbare läskunnighet med hjälp av metoden, än de elever som inte fick detta i sin undervisning. Studien visade att det är en lovande metod, då det minskar skillnader i läskunnighet (Ryder m.fl., 2008, s. 363-364).

En interventionsstudie undersökte under tre års tid om fonologisk medvetenhet och fonemträning hade en positiv inverkan på elever både med och utan bristande fonologisk medvetenhet. Studien utfördes av Shapiro & Solity (2008). Studien startade med att undersöka 464 elever från tolv olika skolor, men vid år tre var det enbart 331 elever kvar i studien (Shapiro & Solity, 2008, s. 604). Shapiro & Solity (2008, s. 598, 601) har utformat en egen modell kallad Early Reading Research Intervention, ERR, som utgår både från syntetisk och analytisk metod. Denna modell fokuserar på lärmiljön istället för skillnaderna mellan elevers färdigheter (Shapiro & Solity, 2008, s. 598). Den teoretiska modellen har som syfte att visa de mest användbara och generaliserbara färdigheterna att använda i tidig läsundervisning (Shapiro & Solity, 2008, s. 598). Resultatet visade att undervisning med fonologisk medvetenhet, genom fonemträning, utvecklade elevers läsförmåga snabbare, oavsett kunskapsnivå (Shapiro & Solity, 2008, s. 613). Elever med bristande språkkunskaper hade också bättre resultat än de elever som inte fick undervisning med denna metod (Shapiro & Solity, 2008, s. 613). Genom att använda högläsning som verktyg var det lättare att få in denna träning mer frekvent (Shapiro & Solity, 2008, s. 615).

2. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer vi presentera det *pragmatistiska perspektivet* och relevanta teoretiska begrepp som är kopplat till tidig läsinlärning. Syftet med denna studie är att undersöka vilka metoder och undervisningsmoment lärare väljer att använda i den tidiga läsinlärningen för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Enligt pragmatismen är språket människans främsta verktyg och ligger till grund för högre former av lärande (Phillips & Soltis, 2014, s. 93). Därav ansåg vi att pragmatismen var lämplig som teoretisk utgångspunkt för denna studie, med fokus på lärarnas aktiva beslut i elevernas inlärning. Detta sammantaget kommer att vara ramverket i analys- och diskussionsavsnittet.

2.1 Pragmatismen

Anledningen till att vi använder oss av pragmatismen som vårt teoretiska ramverk är för att pragmatismen lägger fokus på att eleverna ska få prova själva, alltså "learning by doing", som på svenska blir "lära genom görandet". Vi ville undersöka vår empiri ur den pragmatistiska synvinkeln, där fokus läggs vid vilka metoder och undervisningsmoment lärare använder i den tidiga läsinlärningen för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet.

Pragmatism har fått sitt namn efter det grekiska ordet *pragma* som betyder, gärning, verksamhet och handling (Burman, 2007, s. 97). Pragmatismen är en teori skapad av filosofen John Dewey (Wahlström, 2004, s. 89). Teorin utgår från den enskilda individens handlingar och där individens erfarenheter står i fokus för kunskap och mening (Burman, 2007, s. 97). Människan är en social varelse som tillsammans med sin omgivning utvecklas kontinuerligt genom interaktion (Burman, 2007, s. 98). Enligt pragmatismen anses utbildning vara socialt inriktad, vilket innebär att all utbildning inte är likställd eller har samma värde (Wahlström, 2004, s. 90). Genom att alla individer är olika med olika erfarenheter är det socialt värdefullt att vara med i en gemenskap och dela med sig av sina insikter (Wahlström, 2004, s. 90, 93). Lärandet sker i interaktion mellan individer, för genom kommunikation kan individen växla mellan sitt eget och andras perspektiv, vilket skapar nya erfarenheter och uppfattningar (Wahlström, 2004, s. 95). Undervisningen ska på ett pragmatiskt sätt göras på en demokratisk grund med mycket elevaktivt arbete (Lundgren m.fl., 2020, s. 268). Språket är det främsta redskapet för att hjälpa eleven att göra det abstrakta konkret (Lundgren m.fl., 2020, s. 269). Med hjälp av kommunikation får eleverna ta del av världen och analysera den bortom egna erfarenheter (Lundgren m.fl., 2020, s. 272).

Dewey varnar för att pressa in kunskaper i eleven på ett mekaniskt sätt, där eleven tvingas memorera kunskapen, och förespråkar istället en mer elevaktiv undervisning (Lundgren m.fl., 2020, s. 270). Dewey menar att skolan ofta nöjer sig med att eleven skapat en produkt i form av exempelvis en text eller beskriva en memorerad kunskap, vilket bortser från om eleven har förmågan till det som krävs av en god samhällsmedborgare (Lundgren m.fl., 2020, s. 270). En undervisning där eleverna inte ges möjlighet att samla på sig olika former av erfarenheter och problemlösningar, menar Dewey (1938, s. 25-26) begränsar förmågan att lösa problem i framtiden. Dewey betonar även vikten av att använda sina sinnen och estetiska undervisningsformer för att eleverna ska tillägna sig kunskaperna (Lundgren m.fl., 2020, s. 265).

2.2 Hur pragmatismen har använts i forskning

Nedan beskrivs olika studier där det pragmatiska perspektivet "learning by doing" används, vilket hädanefter kommer översättas till svenska och skrivas som "lära genom görandet". För att koppla pragmatismen till vår studie vill vi resonera i relation till hur lärande genom görandet används i andra studier. Detta för att ge en mer koncis bild av pragmatismen kopplat till vårt forskningsområde.

Styrkan med att lyfta dessa studier i vår studie är att det ger en djupare förståelse gällande hur lära genom görandet används av lärare i praktiken. Studierna bidrar till att ge en fördjupad bild av lärarnas val, vilket vår studie också fokuserar på gällande läsinlärningsmetoder och elevdelaktighet.

Mekonnen (2020, s. 15) genomförde en studie om lära genom görandet där 77% av de som deltog i undersökningen instämde att lära genom görandet var användbart för en fördjupad förståelse. Eleverna menar att inläring i grupp och praktiska övningar hjälpte dem att förstå ämnet djupare och de blev uppmärksammade på deras egen utveckling (Mekonnen, 2020, s. 17). Lärarna i studien av Moye m.fl. (2015, s. 22) medgav att de planerar att göra mer elevaktivt arbete i fortsättningen. Dessa lärare kommenterade bland annat att de tror att eleverna har nytta av att få vara aktiva i sitt eget lärande (Moye m.fl., 2015, s. 24). De såg även en vinning kunskapsmässigt i att genomföra dessa elevaktiva moment snarare än att enbart lära sig från böcker (Moye m.fl., 2015, s. 24). Det visade sig även att eleverna fick bättre resultat när de arbetade tillsammans (Moye m.fl., 2015, s. 24). Vi lär oss nya saker genom själva görandet i processen. Det är viktigt att reflektera över det man gör och vad som skett, samt lyfta den beprövade erfarenheten (Burman, 2007, s. 99). Att eleven står i centrum och utbildningen utgår från elevens aktivitet och skapande är av stor betydelse (Burman, 2007, s. 101). Dewey lägger även mycket vikt i det kreativa och konsten för att skapa en god lärandemiljö (Burman, 2007, s. 103, 105).

Kikas m.fl. (2017) genomförde en observationsstudie i Estland på 466 elever i 21 klassrum, i syfte att undersöka sambanden mellan läsflyt, läsförståelse, intresse för läsning och undervisningsmoment. Resultatet visade att elever som fick en mer elevcentrerad undervisning visade bättre resultat på läsförmågan och hade ett större intresse för läsning i slutet av årskurs ett. De elever som fick mer lärarstyrd undervisning, hade sämre läsflyt och läsförståelse i slutet av årskurs ett jämfört med den andra elevgruppen (Kikas m.fl., 2017, s. 843). Genom elevcentrerad undervisning blev eleverna mer intresserade av läsning och läsaktiviteter (Kikas m.fl., 2017, s. 844). När eleverna fick vara mer aktiva, prova själva och konstruera sin egen undervisning förbättrades deras färdigheter, såsom läsflyt och läsförståelse (Kikas m.fl., 2017, s. 843). När eleverna får prova själva leder det till, precis som Erickson och Fornauf (2019, s. 508 – 509) nämner, att elevernas läsmotivation ökar. Lärarna behöver skapa möjligheter inom undervisningen som bygger på att eleverna ska kunna delta aktivt i lärandeaktiviteter, genom bland annat att de får skapa och pröva sig fram till sin egen kunskap. Genom att det finns valmöjligheter och aktiviteter i undervisningen gör det att elevernas lärande utvecklas (Erickson & Fornauf, 2019, s. 508 – 509).

2.3 Begrepp inom pragmatismen

Pragmatismen bygger på flera olika begrepp gällande inläring, såsom kontinuitet, motivationshöjande aktivitet, erfarenheter, konstruera, undersöka, strukturerad aktivitet, samt att samordna tankesystem, men de begrepp detta arbete kommer lägga fokus på och använda som analysverktyg är det *systematiska arbetssättet* och *interaktion med omgivningen*. Systematiskt arbetssätt som begrepp är ett bra verktyg för att analysera hur lärare arbetar med läsinlärningsmetoder, exempelvis hur lärare väljer att strukturera progressionen mellan den syntetiska metoden till den analytiska metoden i läsundervisningen. Interaktion med omgivningen lyfts som positivt gällande läsinläring i tidigare forskning. Därav blir interaktion med omgivningen ett lämpligt verktyg för att analysera lärarnas arbetssätt i tidig läsinläring.

Enligt pragmatismen är människan en social varelse som konstant utvecklas genom erfarenheter och i interaktion med sin omgivning (Burman, 2007, s. 98). Det är i denna interaktionsprocess som kunskap växer fram och kunskap förvärvas och utvecklas (Burman, 2007, s. 98). Dewey anser att kunskapsbildningen är en del av fostran (Burman, 2007, s. 99). Interaktion med andra är en nödvändighet för reflektion av tidigare erfarenheter menar Dewey (1985, s. 40). Genom att dela erfarenheter kan olika kunskaper och perspektiv utveckla sin egen kunskapsvärld. Undervisning erbjuder mängder av olika erfarenheter och kvaliteten på varje erfarenhet är beroende på hur strukturerad och välplanerad den är (Dewey, 1938, s. 26-27). En

strukturerad undervisning är nyckeln till hög kvalitet i undervisningen. Det är även viktigt att se ett syfte och vilja i erfarenheterna för att eleverna ska bära med sig dem vidare i livet och för att känna att de är meningsfulla (Dewey, 1938, s. 26-27). Dewey motsatte sig traditionell undervisning i form av katederundervisning, då han ansåg att eleverna blev passiva i lärandet och saknade kopplingen mellan deras liv och intressen (Säljö, 2015, s. 72). Undervisningen ska präglas av elevaktiv pedagogik (Säljö, 2015, s. 72).

3. Metod

I metodavsnittet redogörs arbetssättet och metoden för insamling och analys av empirin. Vi presenterar de urval och avgränsningar som gjorts under insamlingsarbetet, samt beskriver de etiska principer som var till grund för insamling och bearbetning av empiri. För att vara transparenta gällande metod och bearbetning av empirin har vi valt att inkludera både en metoddiskussion och en analysdiskussion.

3.1 Urval och avgränsningar

Studien består av empiri från ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval kan användas vid kvalitativa studier, där väljer närliggande, lättillgängliga eller redan etablerade relationer (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 104).

Intervjuerna genomfördes på tre olika skolor i södra Sverige. Skola A består av cirka 200 elever från förskoleklass till årskurs sex och är en enparallellig skola. Klasserna består av cirka 25 elever. Skola B har cirka 190 elever från förskoleklass till årskurs sex och klasserna består av cirka 22 elever. Skola C har cirka 225 elever från förskoleklass till årskurs tre med tre paralleller. Varje klass består av cirka 22 elever, med en lärare och en klassresurs. Det är en stor andel andraspråks elever på skolan.

3.2 Insamlingsmetod

Syftet med studien var att undersöka vilka metoder och undervisningsmoment verksamma lärare inom årskurserna F-3 använder i den tidiga läsinlärningen för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Empirin till undersökningen samlades in via semistrukturerade intervjuer, med tolv verksamma lärare i lågstadiet och två utbildade förskollärare som undervisar i förskoleklass. För att intervjuerna med lärarna skulle utföras på bästa sätt läste vi faktatexter och hemsidor som beskrev tillvägagångssätt vid intervjuer. Vid utförandet av intervjuerna behövde vi god insikt i ämnet, för att vi skulle kunna ställa relevanta följdfrågor som kunde fördjupa frågorna ytterligare (Bryman, 2018, s. 563). Som intervjuare var det även viktigt att intervjupersonen fick tid på sig att fundera och tänka efter innan svar gavs. De semistrukturerade intervjuerna utgick från studiens övergripande frågeområde. Efterhand anpassade vi fördjupningsfrågorna till intervjupersonerna, vilket var en fördel med den valda insamlingsmetoden. Genom en semistrukturerad intervjuform kunde vi även frångå intervjuguiden (se bilaga 1) och låta samtalet flyta på ett mer naturligt sätt. Därmed skapades en mer avslappnad stämning där lärarna kunde utveckla sina svar och vi kunde ställa kompletterande följdfrågor (Ahrne & Svensson, 2015, s. 38). Intervjuerna utspelade sig på skolorna där

lärarna arbetar, i avskilda klassrum eller konferensrum. Intervjuerna varade i mellan 20-45 minuter och ljudinspelades, för att sedan transkriberas. Dessa transkriberingar var till grund för analysen. Inför intervjuerna upplystes respondenterna om studiens syfte och de forskningsetiska principerna intervjun förhöll sig till. Respondenterna fick möjlighet att ställa frågor och önska om förtydliganden gällande intervjun, innan de skrev på samtyckesblanketten.

3.3 Intervjuade lärares bakgrund

Intervjuerna har skett på tre olika skolor, A, B och C, där Lärare 1, 2, 3 och 4 är verksamma på skola A. Lärare 5, 6, 7, 8, 9 och 10 är verksamma på skola B. Lärare 11, 12, 13 och 14 är verksamma på skola C. De medverkande lärarna arbetar i årskurserna F-3 och har arbetat som lärare mellan 5-40 år (se bilaga 4, tabell 1). Lärarna som har medverkat i intervjuerna har givits fiktiva namn, då studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Lärarna bidrar till ett varierat underlag för empiri, med olika arbetslivserfarenheter. Detta för att besvara våra forskningsfrågor med stor variation av medverkande.

3.4 Forskningsetiska principer

I början av studien skickades förfrågningar och informationsbrev (se bilaga 2) ut till lärare på skolorna angående medverkan i studien. I informationsbrevet och intervjuguiden informerades lärarna om tillvägagångssättet i studien för att ge lärarna möjlighet att förbereda sig. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer klargjordes i informationsbrevet, för att lärarna skulle kunna besluta om de ville medverka. Vetenskapsrådet (2017, s. 40) har yrkat tre begrepp; tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. Anonymitetskravet kräver att det ej skall gå att koppla individen till materialet (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40). Konfidentialitetskravet är en allmän förpliktelse, vilket innebär att uppgifter inte får spridas (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40). Genom informationsbrevet fick lärarna ta del av studiens syfte, vilket samstämmer med Vetenskapsrådets informationskrav (2017, s. 15). Lärarna fick information om att de medverkar frivilligt och närsomhelst kan de avbryta studien (2017, s. 15). I informationsbrevet informerades det om att de medverkande kommer att bli avidentifierade, samt ges fiktiva namn i studien. Empirin som samlats in till studien kommer att förvaras på ett säkert sätt och slutligen förstöras (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27). Innan varje intervju presenterade de forskningsetiska principerna även muntligt till deltagarna för att medverka i intervjun, samt att en samtyckesblankett (se bilaga 3) undertecknades.

3.5 Metoddiskussion

I detta avsnitt motiveras studiens val av metod gällande dess empiri, däribland diskuteras urval av skola, lärare, insamlingsmetod och bearbetning av empiri.

Urvalet av skolorna grundades i att vi har haft vår verksamhetsförlagda utbildning på dessa verksamheter och haft en regelbunden kontakt med skolorna. Vi hade därmed en etablerad relation med de medverkande lärarna, vilket i sin tur resulterade i en villighet att medverka och engagera sig i studien. Det var en stor variation av arbetslivserfarenhet bland de medverkande lärarna (se bilaga 4, tabell 1). Detta har gett mer nyanserade svar på forskningsfrågorna, vilket kan ha gett studien en högre validitet. Däremot hade det varit intressant och till studiens fördel att intervjua fler lärare från andra skolor, vilket tyvärr inte var möjligt på grund av tidsramen.

Studiens syfte och forskningsfrågor är att undersöka “Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet?” samt “Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning?” Däremot kan vi inte säkerställa att lärarnas svar stämmer överens med verkligheten. I studien lyfter vi enbart vad lärarna säger att de gör och vi undersöker inte detta vidare genom observationer. En observationsstudie hade kunnat resultera i ett annat resultat. Studien håller hög validitet, men lägre reliabilitet på grund av att resultatet kan variera beroende på urvalet av medverkande. En av de medverkande skolorna hade sedan tidigare bestämt vilka metoder och undervisningsmoment som ska användas i den tidiga läsinlärningen, vilket de andra medverkande skolorna inte hade. Detta kan indikera att resultatet hade kunnat skilja om studien genomförts på skolor med andra beslut gällande den tidiga läsinlärningen. En annan faktor till att resultatet hade kunnat variera skulle kunna vara beroende på vilka möjligheter och svårigheter kopplat till läskunnigheten skolan ställs inför, såsom hög läskunnighet och flerspråkighet, vilket i sin tur påverkar val av metod och undervisningsmoment.

Till studiens fördel varierade elevgrupperna på de medverkande skolorna, för att ge en mer nyanserad bild av läsinlärningsmetoder. Sammanlagt valdes 14 lärare att medverka i studien. Lärarna som valdes till studien var de på skolorna som är utbildade för att undervisa vid årskurserna F-3 och har hand om den tidiga läsinlärningen. Avgränsningen gjordes mot de lärare som har hand om svenskämnet och är utbildade kring tidig läsinlärning. Den fonologiska medvetenheten och läsförmågan skiljer sig från elev till elev, men fokuset för studien ligger vid vilka metoder och undervisningsmoment lärare använder sig av för att utveckla elevers läsförmåga. Empirin till arbetet samlades in genom semistrukturerade intervjuer. Vi var även förberedda på att inte få konkreta svar på intervjufrågorna gällande vilken

metod lärarna använde. I och med att alla lärare kanske inte är pålästa på vilken metod de undervisar utifrån eller att de blandar olika metoder i den tidiga läsinläringen. Genom den detaljerade bakgrunden av olika läsinlärningsmetoder var vi väl pålästa gällande olika undervisningsmoment lärarna nämnde under intervjuerna.

Som tidigare nämnts skickades en förfrågan med ett informationsbrev gällande studien och intervjuerna till lärarna. Att använda intervjuer som insamlingsmetod innebär en mindre skara respondenter jämfört med en kvantitativ metod. Däremot har intervjuer fördelen att kunna ställa följdfrågor till respondenten och få mer utförliga svar. Detta ansåg vi var betydelsefullt för studien, då de utförliga svaren gjorde det möjligt för oss att analysera svaren mer på djupet. Vi kunde därmed se hur lärarna strukturerade sin undervisning och deras avsikt med metodval och undervisningsmoment i den tidiga läsundervisningen. Att vi informerade lärarna om intervjuguiden före intervjuerna upplevde vi var till vår vinning, då lärarna kunde förbereda sig på vad intervjun skulle handla om och till och med visa olika material de använder. Efter att intervjuerna genomfördes upplevde vi att vissa justeringar av intervjuguiden kunde ha skett. Den första frågan av intervjuguiden lyder som följande; "Vilka metoder använder du dig av när du ska lära eleverna läsa (i den tidiga läsinläringen)?" Denna fråga upplevde vi vid vissa intervjutillfällen var för omfattande och ledde iväg lärarna på fel spår. Exempelvis hade vi istället kunnat fråga; "Vilka undervisningsmoment använder du dig av som är viktiga när du lär eleverna läsa?", "Använder du någon specifik metod eller använder du flera metoder vid den tidiga läsinläringen, vilken/vilka?" På så sätt blir frågorna mer relevanta för vårt forskningsområde.

Vi spelade in alla intervjuer, som sedan transkriberades. Att ha dessa inspelningar var mycket praktiskt i analysarbetet, då inga viktiga detaljer missades och vi kunde vara mer närvarande under intervjun. Med hjälp av Microsoft Word online, Office 365, transkriberades materialet på ett lättare sätt och därmed kunde vi lägga mer fokus på analysarbetet. Vi korrekturläste och lyssnade på det transkriberade materialet för att försäkra oss att transkriberingen blev korrekt.

Vid analys av empirin skapades sedan olika färgkoder utifrån analysbegreppen för att lättare analysera och strukturera informationen. Christoffersen & Johannessen (2015, s. 115) beskriver att detta är ett bra tillvägagångssätt vid bearbetning av empiri. Färgkoderna resulterade i temana arbete med elevaktiva övningar, lärares struktur på läsundervisningen och lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan. Genom denna struktur kunde vi få ett bättre helhetsperspektiv och därigenom dra slutsatser gällande studiens frågeställningar.

3.6 Analysmetod

I detta kapitel kommer analysbegrepp och hur analysen genomförts att redogöras och beskrivas. Analysmetoden som använts kommer att presenteras och därefter kommer en redogörelse för genomförandet av analys som avslutas med en analysdiskussion.

När vi bearbetade vår empiri hade vi vissa tematiska ingångar i form av det pragmatistiska perspektivet, med fokus på att undersöka hur lärare inom årskurserna F-3 arbetar med läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 24) beskriver detta som att forskaren undersöker ett fenomen ur en specifik synvinkel. Innan intervjuarbetet började hade redan det pragmatiska perspektivet, lära genom görande och analysbegreppen valts ut, vilket betyder att arbetet utgick från en deduktiv ansats. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 26) beskriver att begreppet deduktiv innebär att studien går från teori till empiri. Utgångspunkten är det teoretiska perspektivet lära genom görandet, där analysbegreppen systematiskt arbetssätt och interaktion med omgivningen bidrar till att undersöka om lärarna har en tanke bakom sina val av arbetssätt och undervisningsmetoder.

Analysen och bearbetningen av empirin utfördes med syftet att besvara våra frågeställningar: *Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet? Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning?*

3.6.1 Analysbegrepp

Grundat i forskningsläget och teoretiska utgångspunkter, valde vi två analysbegrepp som har identifierats vara väsentliga för arbetets analys. Dessa två analysbegrepp bidrar till att besvara frågeställningarna. Nedan redogörs de två analysbegreppen.

- Systematiskt arbetssätt
- Interaktion med omgivningen

Systematiskt arbetssätt som analysbegrepp syftar till att beröra hur lärarna arbetar med läsinlärningen i denna studie. Dewey (1938, s. 26-27) påpekar att kvalitén på undervisningen är beroende på hur mycket tanke och planering som ligger bakom undervisningsmomenten. Erfarenheterna som eleverna lär av kan ha olika kvalitet, och det är strukturen på erfarenheterna som leder till en mer framgångsrik undervisning (Dewey, 1938, s. 26-27). Vår tolkning av systematiskt arbetssätt är när det finns en tanke, plan och struktur bakom lärares arbete. Systematiskt arbetssätt som analysbegrepp bidrar till att ge en specifik synvinkel i analysen, där empirin bearbetas och

där vi kan synliggöra vilka tankar och strategier lärarna haft eller inte haft i sina val av undervisningsmoment och läsinlärningsmetoder. I tidigare bakgrund kunde vi utläsa att den syntetiska läsinlärningsmetoden, Bornholmsmodellen, den analytiska läsinlärningsmetoden, LTG-metoden och ASL-metoden utgår alla från systematiska arbetssätt. Genom att ha analysbegreppet systematiskt arbetssätt ville vi undersöka bakomliggande tanke och planering och om eller hur lärarna strukturerar sin läsinlärningsundervisning på ett systematiskt sätt, oavsett om de använder en eller flera metoder. Vi fokuserar då särskilt på hur lärarna tänker kring hur de utgår från en tanke och plan bakom undervisningsmomenten för att skapa struktur.

Interaktion med omgivningen sker konstant, då människan är en social varelse och det är genom dessa erfarenheter eleverna kan ta till sig kunskap (Burman, 2007, s. 98). Interaktion krävs även för att det sedan ska kunna ske reflektion (Dewey, 1985, s. 40). En annan synvinkel vi valde att undersöka empirin utifrån, var interaktion med omgivningen, med syfte att synliggöra hur och om lärarna ger eleverna möjlighet att vara aktiva, pröva själva och lära genom görandet. Utifrån bakgrund och tidigare forskning kunde vi utläsa att vissa metoder använder elevaktiva övningar mer än andra, exempelvis LTG-metoden och Bornholmsmodellen. Lära genom görandet som perspektiv ger en viktig inblick i hur lärarna arbetar och lägger upp undervisningen i läsinläring, samt om undervisningsmoment skapas där eleverna får vara delaktiga och prova själva. För att kunna analysera interaktion med omgivningen fokuserar vi därmed på hur lärarna uppfattar betydelsen av att låta eleverna vara aktiva, pröva själva och lära genom görandet i olika moment.

Dewey (1938, s. 25-26) betonar vikten av att eleverna får olika erfarenheter att lära sig av. Beroende på hur välplanerad och strukturerad undervisningen är kan erfarenheterna få en högre kvalitet, menar Dewey (1938, s. 26-27). Våra analysbegrepp fungerade som ett sätt att sortera och bearbeta empirin och vi landade då i tre övergripande teman som skapar en struktur för att presentera resultat och analys. De tre temana är, elevaktiva övningar, lärares struktur på läsundervisningen och lärares arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan. Temat arbete med elevaktiva övningar är kopplat till analysbegreppet interaktion med omgivningen, där slutsatser som är kopplat till om lärare arbetar med elevaktiva övningar, där eleverna får pröva själva och lära genom görandet, framskrivs. Temana lärares struktur på läsundervisningen och lärares arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan är kopplade till analysbegreppet systematiskt arbetssätt, där slutsatser gällande hur och om lärare arbetar systematiskt med läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment skrivs fram.

3.7 Genomförande av analys

Första steget i analysprocessen var att ladda upp ljudfilerna på datorn och anonymisera de medverkande. Sedan transkriberades empirin genom transkriberingsprogrammet i Microsoft Word online, Office 365. Brister i programmet uppmärksammades i form av missuppfattningar av ord och grammatiska felaktigheter. Exempelvis kände inte transkriberings-programmet till några av de olika läsinlärningsmetoderna som nämndes under intervjuerna, såsom Fonomix, och ändrade det till "någon mix" eller andra variationer. Detta innebar att vi behövde lyssna igenom inspelningarna för att inte riskera att gå miste om relevant empiri. Vi gjorde även vissa justeringar och tog bort oväsentliga ord, exempelvis "eh" och "asså". Transkriberingarna av intervjuerna läste vi sedan igenom enskilt för att kontrollera att allt stämde. Efter transkriberingen av de 14 intervjuerna bearbetade vi den insamlade empirin gemensamt.

Analysbegreppen interaktion med omgivningen och systematiskt arbetssätt var utgångspunkter vid bearbetning av empirin och markerades med olika färgkoder för att sortera empirin. Vid färgkoden till systematiskt arbetssätt har vi uppmärksammat om lärarna beskrev att det har en planering och tanke bakom val av läsinlärningsmetoder och moment. Exempelvis om en lärare använder en specifik läsinlärningsmetod eller ett specifikt undervisningsmoment när de vill träna elevernas fonologiska medvetenhet, såsom att använda nonsensord för att mäta elevernas fonologiska medvetenhet. Vid färgkoden interaktion med omgivningen sorterade vi citat utefter elevaktiva övningar, kooperativt arbete, där eleverna fick vara aktiva i olika undervisningsmoment exempelvis språklekar och andra estetiska uttrycksformer. Citaten sorterade vi utefter dess relevans för att besvara våra forskningsfrågor. Slutligen valde vi ut citat för att exemplifiera respektive teman. I avsnittet för resultat och analys är huvudrubrikerna studiens teman: arbete med elevaktiva övningar, lärares struktur på läsundervisningen och lärares arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan.

3.8 Analysdiskussion

Genom att det transkriberade materialet bearbetades gemensamt bidrog det till ökad validitet av analysen med tre författare som bearbetade och analyserade empirin. Vi kunde därmed diskutera och lyfta kritiska aspekter gällande det empiriska materialet, vilket bidrog till en djupare förståelse. Å ena sidan skedde transkribering och den initiala sorteringen av empirin enskilt, vilket skulle kunna kritisera trovärdigheten i och med vardera författare kan tolka empirin på olika sätt. Å andra sidan sitter författarna på samma bakgrund, teoretiska utgångspunkter och analysbegrepp och därmed har en samstämmig syn på studien och dess metod. Vi har försökt skriva fram vår tolkning av analysbegreppen och vara transparenta i hur vi använt dem i vår bearbetning av empirin på ett tydligt sätt, samt gett exempel på

hur vi färgkodat och bearbetat det empiriska materialet. Däremot går det inte att säkerställa om resultatet varit detsamma om studien genomförts ytterligare en gång av andra författare och respondenter, då vårt resultat bygger på våra tolkningar och vår analys av det empiriska materialet utifrån analysbegreppen.

4. Resultat & Analys

I detta avsnitt redogör vi för insamlad empiri från tolv intervjuade lärare och två förskollärare från tre olika skolor i södra Sverige. Avsnittet bygger på tre huvudkapitel, arbete med elevaktiva övningar, lärares struktur på läsundervisningen och lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan. Under dessa rubriker presenteras citat från lärare som medverkat i studien. Analysen av det empiriska materialet har som syfte att besvara forskningsfrågorna: *Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet? Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning?* De olika läsinlärningsmetoder som nämns i bakgrunden är representerade i lärarnas berättelser. Avslutningsvis sammanfattar vi de tre huvudrubrikerna, för att sedan diskutera dem i diskussionsavsnittet.

4.1 Arbete med elevaktiva övningar

Vid bearbetning av empirin utifrån analysbegreppet interaktion med omgivningen framkom temat arbete med elevaktiva övningar. Lärarna nämnde olika kooperativa övningar, elevaktiva övningar, utforskande och laborerande arbetssätt samt kommunikation som viktiga delar för en lyckad läsinlärning, vilket vi kopplade samman till lära genom görandet som bildade temat arbete med elevaktiva övningar. Det viktiga detaljerna från kapitlet kommer att samlas senare i kapitlets sammanfattningar. Kapitlet innehåller tre underrubriker; motivationshöjande undervisningsmoment, laborerande och utforskande läsinlärningsmetoder samt kooperativa läsinlärningsmetoder. Underrubriken 4.1.1 Motivationshöjande undervisningsmoment fokuserar på övningar som ger eleverna motivation och glädje. Underrubriken 4.1.2 Laborerande och utforskande läsinlärningsmetoder fokuserar på undervisningsmoment och läsinlärningsmetoder där eleverna får pröva själva, utforska och interagera med omgivningen. Underrubriken 4.1.3 Kooperativa läsinlärningsmetoder fokuserar på undervisningsmoment och läsinlärningsmetoder där eleverna ges möjlighet att interagera med varandra och arbeta i grupp.

4.1.1 Motivationshöjande undervisningsmoment

I analysen av empirin visade sig god motivation vara en återkommande faktor vid lärarnas val av läsinlärningsmetoder. Många lärare lyfte motivationens centrala del i elevernas läsinlärning, då det var en betydande

faktor för att elever skall ha ett driv att lära sig läsa. Citaten nedan är två exempel på uttalanden som lärare gjort gällande motivation.

Man vill ju hitta en motivation. Det handlar ju inte om att de bara ska få producera och tycka att det är roligt. Sen om det är helt rätt eller inte, det är inte det viktiga. Utan det viktiga är att de får göra saker, att de får producera och att de får känna en glädje i det. Man vill ju att de ska tycka att det är kul, för då vinner man ju. – Lärare 10

Och sen så tycker jag att glädje är en viktig metod. Absolut inte hård press, absolut inte. Utan det är viktigt att de behåller glädjen, att de är nyfikna. Jag fick en bekräftelse på det idag. Jag pratade med en mamma. Hon sa att det är skönt att du inte trycker så hårt och att det inte är ett måste. Utan han väljer själv när han vill läsa i texten och då tränar han och vill träna, och han vill komma och låta dig lyssna. Glädje är nog mitt viktigaste verktyg när man jobbar med läsinläring. – Lärare 2

Citaten ovan visar att motivation är en viktig aspekt för en lyckad undervisning med goda resultat i läsinläringen. Genom motivationen får eleverna viljan och drivet att lära sig något nytt och utveckla sin lärandeidentitet. Undervisningen bör vara lustfylld och bygga på glädje, vilket Lärare 2 styrker. Lärarna lyfter att press inte fungerar för att få elever till att arbeta. Läsförmågan är en så pass viktig del av elevernas skolgång och behöver prioriteras. Därav kan lärare inte endast tillgodose elevernas önskemål. En annan faktor som också framkom i intervjuerna är att alla elever inte har samma motivationsfaktorer som får dem engagerade i undervisningen. Det gäller därför att läraren känner eleverna och ser vilka metoder som lämpar sig bäst för att engagera och motivera dem till läsinläring. Motivation kan på så sätt skapas genom interaktion med omgivningen, där samlärande ger utrymme för eleverna att utbyta kunskaper och utveckla språket. Lärarna anser sig även tycka att arbetssätt och metoder som ger motivation och glädje är mycket viktiga vid läsinläring.

I analysen visade sig även att språklekar utvecklar elevernas motivation och engagemang för läsinläringen. Lärarna i studien använde ofta språklekar för att bidra till ett ökat elevdeltagande och variera undervisningen. Lärarna menade att språklekar gick att göra på flera olika sätt och de kunde tillämpa dem i olika sekvenser av en lektion. Nedan presenteras två citat om språklekar som representerar det flera av lärarna i studien motiverat.

Språklek är ju ofta något som eleverna tycker är väldigt roligt. - Lärare 1

Leka sig till läsning, att de får vara aktiva själva liksom. - Lärare 2

Lärare 1 och 2 menar att leken ökar engagemanget och motivationen hos eleverna, vilket bidrar till att läsinlärningsmetoden får ett mer elevaktivt deltagande och hjälper eleverna att vara närvarande i läsinläringen. Lärare

1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13 och 14 lyfter att språklekar erbjuder variation i undervisningen och skiljer sig från traditionell katederundervisning. Lärare 1 menade att en språklek är ett bra arbetssätt för att få med hela elevgruppen.

Lite sådär alltså lek och allvar. - Lärare 10

Lekarna sammanfattar just det här att man övar upp den fonologiska medvetenheten och att det är viktigt att med språklig medvetenhet. När de börjar i skolan och inte är språkligt medvetna, så kan de inte fortsätta med läsinläringen, alltså de kan inte lära sig läsa om inte grunden är finns där.
- Lärare 13

Lärare 10 lyfte däremot att det måste finnas ett allvar i språklekarna, där lärarna har ett tydligt syfte och utgår från en etablerad metod som bygger på en vetenskaplig grund. Detta för att säkerställa att eleverna får en likvärdig utbildning. Lärare 13 nämnde också vikten av noga valda läsinlärningsmetoder, när språklig medvetenhet ska utvecklas. För att en läsinläring ska kunna ske, menar vi att det krävs språklig medvetenhet, vilket Lärare 13 menar kan utvecklas genom språklekar.

Lärarna i studien uppmärksammade även vikten av att använda kropp, sinnen och andra estetiska undervisningsformer i den tidiga läsinläringen för att öka motivationen. Flera av lärarna lyfte att eleverna behöver lära med sina sinnen för att befästa kunskaper. De intervjuade lärarna ville inkludera kreativitet och rytm för att stötta eleverna att hitta språkets melodi. Citaten nedan är två exempel på hur lärarna arbetar för att eleverna får använda sig av kroppen inom olika läsinlärningsmetoder.

Och då börjar man att jobba mycket med stavelser. Att klappa stavelser, att gå stavelser, att använda hela kroppen. Att jobba med stavelser eller ord och hitta rytmen i språket, så man går till exempel meningar med klassen. De får härma, mycket härkning, och då är det både övningar där de ska gå ett steg för varje ord, och även med stavelser. - Lärare 1

När man gör saker med handen, följer det armen upp och in i hjärnan. Och det är inte alla förunnat att kunna skriva så bra från början. Därav är det bra att använda handalfabetet för de som har svårt. - Lärare 2

Lärare 1 beskrev hur de arbetar för att finna rytmen i språket och lära sig språkets melodi genom stavelser, för att sedan förstå kopplingen till hur ord bildar meningar. Lärare 1 beskrev hur viktigt det är att eleverna lär sig stavelserna, då de lättare kan ljuda stavelser än enskilda fonem. Ju fler stavelser eleven kan, desto lättare blir det att ljuda i läsningen. Lärare 2 lyfte en annan infallsvinkel där inte endast ljuden har betydelse för läsningen,

utan även andra sinnen skall kopplas in i användandet av handalfabetet. Genom att koppla in fler sinnen befästs kunskaperna ännu djupare menade Lärare 2, vilket även Lärare 3 och 5 styrkte. Vid användandet av estetiska moment menade Lärare 1, 2, 3, 4, 5 och 6 att det bidrar till en större mångfald av undervisningsformer, samt ökad motivation.

En annan estetisk undervisningsform som vi uppmärksammade i det empiriska materialet var musik och rytm. Lärarna 1, 2, 3, 5 och 6 i studien nämnde att undervisning gällande språkets rytm kan ge eleverna stöttning, vilket citaten nedan exemplifierar.

Språket har ju en melodi och barnen älskar ju musik. - Lärare 2

För även om du har med lite rörelse och inte har språket fullt ut, så är det när du klappar och får in rytmen som du känner språkets melodi. - Lärare 5

Rytm och musik har varit verktyg i flera av lärarnas valda läsinlärningsmetoder för att skapa motivation, vilket vi sett både Bornholmsmodellen och den syntetiska läsinlärningsmetoden inkluderar. Lärarna påpekade att musik och rytm är verktyg inom vetenskapligt beprövade metoder som stöttar eleverna att utveckla sin språkliga förmåga. Lärarna menar på att musik och rytm har visat sig vara en god stöttning för elever både med god och mindre utvecklad språklig förmåga.

Sammanfattningsvis arbetar lärare med prova själv-moment och lära genom görandet med aktiviteter där eleverna får vara aktiva och använda lek, kroppen och sinnen när de interagerar med varandra för att skapa motivation. Lärarna tog även upp vikten av att använda vetenskapligt beprövade metoder som syntetiska läsinlärningsmetoden och Bornholmsmodellen. Exempelvis framkom det att lärarna använder lustfyllda strategier där kropp och sinneserfarenheter stod i fokus. Detta för att skapa motivation till läsinlärning, då eleverna blir motiverade när de får arbeta med andra. Lära genom görandet var en central del i läsundervisningen genom rim och ramsor, musik och rytm, använda händerna och kroppen för att forma bokstäver, ljuda. Laborationer och bildstöd används även flitigt av lärarna för att förtydliga moment i den tidiga läsinlärningen. Detta var strategier som flera av lärarna uppfattade gav lustfyllt lärande till eleverna.

4.1.2 Laborerande och utforskande läsinlärningsmetoder

Några av lärarna i studien ville även att eleverna skulle få utforska sin läsinlärning genom att arbeta på ett laborerande sätt. Eleverna gavs möjlighet att använda språk och kropp för att lära sig olika grafem och fonem, samt hur dessa hänger samman. På så sätt får eleverna möjlighet att lära genom görandet. De lärde sig även läsa genom att interagera med

omgivningen. Citaten nedan är två exempel på hur lärarna uttryckte att de arbetade med laborerande läsinlärning.

Idag provade jag något nytt med InPrint. Jag skrev först and, och då dyker det upp en bild på en and. Alla barn vet inte än vad det är, men nu lägger vi till ett S. Vad blir det? Och så är det något de får se och får säga. Så visar man att, ja, det blev sand. - Lärare 3

När de kan bokstäverna och ljuden så hör de ju ganska tydligt när de försöker ljuda bokstäverna och sätta ihop det till ett ord. Det går rätt så fort för dem. Det är ju säkert tack vare Bornholmsmodellen. - Lärare 6

Lärare 3 beskrev ett exempel på ett lektionsupplägg, där eleverna laborerar och interagerar kring ord och vad som händer när bokstäver läggs till och tas bort ur ett ord. När eleverna förstår att bokstäver bildar ord utvecklas den språkliga medvetenheten, menar Lärare 3. Att låta eleverna laborera och undersöka, som Lärare 3 beskrev, väcker elevernas nyfikenhet till liv, som i sin tur kan bidra till ökad motivation. Samtliga lärare påpekar att en god lärmiljö skapas bland annat genom att arbeta kreativt och elevaktivt. Lärare 3, 6, 7, 12, 13 och 14 lyfte alla ett kreativt och utforskande arbetssätt där eleverna får interagera med omgivningen. Lärare 6 menade att Bornholmsmodellen är en bra metod med flera språkligt utforskande verktyg, exempelvis språklekar och rimövningar, för att stötta eleverna att ljuda ihop ord.

Lärarna i studien nämnde svårigheterna som eleverna möter i det svenska språket, då vokaler kan vara långa eller korta och har därav olika språkljud. Detta var något som Lärare 12 uppmärksammade som en svårighet för eleverna i läsinlärningen. Lärare 3 gav sedan exempel på hur de arbetar för att öva på språkljuden med hjälp av Praxisalfabetet. Praxisalfabetet är ett bildstöd för hur bokstavljuden låter. Citaten nedan exemplifierar problematiken och metoderna som används vid vokalträning.

Svenskan är ju väldigt speciell och dessutom så låter våra vokaler på två olika sätt, så det blir ju många ljud för de att lära sig. Ibland så låter de inte ens som de brukar och då blir det väldigt svårt med munnen. Bilderna av hur munnen formas från Fonomix hjälper många. Det blir medvetna om hur man ska uttala vissa ljud. - Lärare 12

Det är ju praxisalfabetet. Det är ju mycket att de lär sig hur bokstäverna låter. Ett f låter som en raket som skjuts iväg. Ja, och då får de ju andra metoder till hur en bokstav låter. Alltså de tittar på en bild och ser bilden aha, det där är... Just om dem inte kommer på ljudet. - Lärare 3

På grund av svårigheterna med vokaler påpekade Lärare 3 att Praxisalfabetet var ett bra komplementverktyg till den syntetiska ljudningsmetoden. Lärare 3 menar att eleverna kunde då på ett tydligt sätt med bildstöd koppla hur ljudet faktiskt lät till bokstaven. Detta menar Lärare 3 är en vanlig svårighet elever stöter på. Ett exempel som nämndes

av Lärare 3 var att vokalen E:s fonem låter som en häst som gnäggjar. En annan svårighet som lärarna i studien nämnde var hur munnen formas till varje bokstavsljud, därav ansåg Lärare 3, 12, 13 och 14 att Fonomix var en bra metod för att låta eleverna se sina munnar i utforskandet av språkljuden. Eleverna ges därmed möjlighet att lära genom görandet och själva utforska hur språkljuden formas i munnen och höra hur de låter.

Ett annat utforskande arbetssätt som lärarna nämnde var kreativt skapande av fonem och grafem. Lärarna menar att syftet med ett kreativt skapande var att låta eleverna använda sina sinnen för att befästa nya kunskaper och fånga deras intresse. Genom att låta eleverna laborera med språket i olika läsinlärningsmetoder ökar delaktigheten i elevgruppen menar lärarna. Exempel på sådana aktiviteter beskrivs i citaten nedan.

Och sedan skriver vi på golvet, alltså, vi tränar bara att forma bokstaven på golvet lite. Vilken bokstav kommer före och vilken bokstav kommer efter i alfabetet? Så skriver vi ord med bokstaven. - Lärare 7

Och sen har vi då olika material som man kan forma de här bokstäverna och det är ju även med kroppen. Man kan klippa ut bokstäver ur tidningar har vi massvis med sådana veckotidningar i skåpet. Hur ska jag nu bygga bokstaven? Kanske bygger man på olika sätt. Man får pröva sig fram och man lär sig genom sina sinnen. Det är ju de här sensoriska sinnena, det är ju så barn lär sig genom att ta på det och liksom känna på det. - Lärare 14

Alla lärarna i studien var inte eniga med att de bör arbeta på ett laborativt och kreativt sätt där elevernas sinnen involveras i undervisningen. Lärare 8 och 9 yttrar nämligen att digitala verktyg kan ses som en större vinning i elevernas läsinlärning, för att det ger eleverna motivation och är en tydligt strukturerad metod där läraren snabbt kan bedöma vad eleverna behöver utveckla vidare.

Sammanfattningsvis uppmärksammades detaljerna att lärarna arbetade med att eleverna skulle få experimentera med ljudningen, vokalträning och arbeta med Fonomix. Genom dessa övningar fick eleverna möjlighet att pröva själva och lära genom görandet, för att utveckla en bokstavskänedom. Lärarna valde även att arbeta med kreativa strategier för att skapa en god lärandemiljö. Genom dessa undervisningsmoment får eleverna på olika sätt interagera med sin omgivning, såsom att kommunicera med varandra, utforska läsinlärningen och framför allt vara aktiva i sin läsinlärning.

4.1.3 Kooperativa läsinlärningsmetoder

I studien valde Lärare 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 och 14 att arbeta kooperativt med interaktion med omgivningen i läsinlärningen. De ansåg att det är viktigt att eleverna lär sig kommunicera och undersöka språket tillsammans. Lärarna motiverar interaktionen med att det ger eleverna

mycket lärdomar när de ges tillfälle att utbyta kunskaper. Lärarna menar att kommunikation med andra är en viktig del av läsningen, vilket förmedlas i citaten nedan.

Fördelar med språklekar är ju att det är kommunikation. Överhuvudtaget är kommunikation otroligt viktig för att lära sig och läsa/.../ Det är väl, ja, det är en bra metod. - Lärare 2

Jag kan dela ut en bild till varje elev när vi sitter i ringen på golvet och jag tycker om att sitta så, för då har jag de fångade. Och sen kan de visa sin bild och vi kan gissa vad de har gemensamt och vilken bokstav det är det handlar om. Och sen gör vi en plansch gemensamt där vi placerar ut om bokstaven är i början, mitten eller slutet av ordet. - Lärare 7

Kommunikation är nyckeln till läsning, menar Lärare 2. Samtliga lärare belyser att alla sociala sammanhang är bildande, genom att låta eleverna kommunicera med varandra och interagera med omgivningen. Exempelvis sitta i ring, arbeta i par och samtala om bokstäver, leder eleverna till läsning menar Lärare 2 och 7. Vidare lyfter lärarna att eleverna får utbyte av varandra genom kooperativa övningar, gemensamt hjälps eleverna åt att hitta lässtrategier och gemensamt lära genom görandet. Det kan dock vara problematiskt att se till hela elevgruppens behov samtidigt, vilket Lärare 2, 13 och 14 löser genom arbetsstationer med mindre grupper.

En språklig förmåga krävs för en fungerande kommunikation, menar Lärare 14. I citatet nedan förklarar Lärare 14 hur betydelsefullt språket är och kärnan till allt.

Har du inte med språket, hur ska du då kunna? Du måste ju ha de. Orden är språket. Språken är alltså, det är ju nyckeln till allt, så det gäller ju verkligen att utveckla det här ordförrådet och språkförståelsen. - Lärare 14

En förståelse för språket är avgörande i ämnet svenska. Lärare 14 styrker att elever måste utveckla ett ordförråd och en språkförståelse. Vi menar därför att det är viktigt att låta eleverna arbeta tillsammans och interagera med omgivningen i läsinlärningen genom olika övningar. Lärare 14 yttrade att språket är nyckeln till allt. Det är genom språket och kommunikationen med andra som eleverna får lära genom görandet i olika övningar och undervisningsmoment, menar Lärare 14.

Sammanfattningsvis framkom det att språket är oerhört viktig i läsundervisningen. Lärarna menade att eleverna utvecklar språket när de är aktiva, kommunicerar och interagerar med varandra genom kooperativa övningar och gemensamt hittar läsinlärningsstrategier. Eleverna får många lärdomar och utbyte av kunskaper, vilket ger eleverna möjlighet att lära genom görandet. Exempelvis genom att sitta i ring och arbeta i par och

använda språklekar skapas situationer som lärarna menar är språkgynnande strategier och där eleverna får vara aktiva i sin läsinläring.

4.2 Lärares struktur på läsundervisningen

Vid bearbetning av empirin utifrån analysbegreppet systematiskt arbetssätt framkom temat lärares struktur på läsundervisningen. Lärarna nämnde olika arbetssätt inom läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment som de arbetar med i den tidiga läsinläringen för att skapa struktur och systematik. Lärarna beskrev arbetssätt och undervisningsmoment som de använde för att skapa en lyckad läsinläring. Detta kopplade vi samman med vårt teoretiska perspektiv lära genom görandet och vårt analysbegrepp systematiskt arbetssätt, vilket resulterade i temat lärares struktur i läsundervisningen. De viktiga detaljerna från kapitlet kommer att föras samman senare i kapitlets sammanfattningar. Kapitlet innehåller två underrubriker: metoder med strukturerat arbetssätt, variation av läsinlärningsmetoder. Underrubrik 4.2.1 Metoder med strukturerat arbetssätt fokuserar på hur lärarna utgår systematiskt från de olika läsinläringmetoderna för att skapa struktur i undervisningen. Denna underrubrik går in på vilka läsinlärningsmetoder lärare inom årskurserna F-3 använder, såsom delar av den syntetiska metoden, Bornholmsmodellen, den analytiska metoden och ASL-metoden. Underrubrik 4.2.2 Variation av läsinlärningsmetoder fokuserar på hur lärare varierar och blandar olika undervisningsmoment från olika läsinlärningsmetoder, men samtidigt har en tanke och en systematik bakom sina val och strukturerar arbetet för att det ska bli repetition. Variation behöver inte utesluta ett systematiskt och strukturerat arbetssätt, däremot krävs det ännu mer planering och tanke av läraren för att kunna utföra en varierad undervisning som fortfarande behåller strukturen och systematiken i läsinläringen.

4.2.1 Metoder med strukturerat arbetssätt

Samtliga lärare i studien beskrev att det är viktigt med ett strukturerat arbetssätt för en god läsinläring. Arbetssättet ska följa en progression och där elevernas kunskaper mäts systematiskt och effektivt, för att kunna utveckla vad som behöver förbättras. Genom struktur påpekade samtliga lärare även att elevernas kunskaper blev befästa och kvaliteten på undervisningen blev bättre. I citaten nedan nämner Lärare 1 och 2 att struktur är en nödvändighet oavsett val av metod för den tidiga läsinläringen.

Jag tror på att göra så korta, effektiva och enkla test som möjligt. Och att sedan få ett resultat och börja jobba direkt med många metoder. - Lärare 2

Då börjar man ju med de vanligaste ordbilderna och i läromedlet kommer

ju ordbilderna i en viss ordning. Och det kan man ju utgå ifrån om man vill. I läseboken här i ettan så jobbar de ju dels med enkla ordbilder som man tänker att det är de vanliga orden man möter och som är bra för dem att lära sig. Men de jobbar även med ordbilder för lite längre ord som finns i deras texter. Så att då kan man ju jobba med både de lite kortare ordbilderna och de lite längre ordbilderna när de ska träna. För i det här uppslaget så letar man ju ord L och E och hitta ord där det ljudet finns först eller kanske i mitten. Och sedan så jobbar man med eller så går man igenom ordbilderna och då kommer det kanske en text. Här har de ju även lite bildstöd i den här enkla texten. - Lärare 1

För att få en effektiv läsinlärning behöver läraren arbeta strukturerat, menar Lärare 1 och 2. Exempelvis menar Lärare 1 att det är viktigt att arbeta strukturerat med ordbilder för att de ska ha en igenkänning när de läser och få ett bättre läsflyt. Även Bornholmsmodellen är en annan strukturerad metod som bygger på att följa en progression, med systematiska språklekar, vilket Lärare 5, 6, 11, 12, 13 och 14 beskriver och använder i sin undervisning. Lärare 2 kommer även med insikten att tester som görs bör vara flera och korta, för att snabbt sätta in insatser och få resultat. Detta kan vi koppla till den syntetiska läsinlärningsmetoden och Bornholmsmodellen som är exempel på två metoder som förlitar sig på att kontinuerligt utföra tester för att kontrollera att utveckling sker. Lärarna menar att en strukturerad undervisning höjer kvaliteten på innehållet och hjälper eleverna att befästa kunskaper.

Den syntetiska metoden använde samtliga av de medverkande lärarna i studien. Lärarna poängterade vikten av att kunna ljuda som en viktig grund för att utveckla en god läsförmåga. Lärarna belyste även att undervisningen med den syntetiska metoden måste struktureras på ett systematiskt sätt för att säkerställa att eleverna lär sig kopplingarna mellan fonem och grafem. I undervisningen gällande den syntetiska metoden fokuserade Lärare 8 och 9 på bokstavens ljud och hur bokstaven låter tillsammans med andra bokstäver. Detta beskrivs i citaten nedan av Lärare 8, 9 och 10.

Hur låter bokstaven och så får de ju säga ljudet själva också och sen försöker vi komma på olika ord som har bokstaven i sig och ljuda fram ord. Sen om det är i början, mitten eller slutet som bokstaven är, så det är väl främst så vi har jobbat. - Lärare 8

Det viktigaste har varit att lära ut, inte om de inte kan bokstaven, vilket de oftast kan, det är ju hur bokstaven låter att man binder ihop hur de låter, så ljudning. - Lärare 9

Ja, men den lägger ju grunden till allting måste ju kunna ljuda det, annars går det ju inte, tänker jag, så ljudningen är jätteviktig. Man kan inte hoppa över varken det ena eller det andra, det hör ju ihop. - Lärare 10

Genom att undervisa eleverna att ljuda, där de lär genom görandet, får de med sig en viktig strategi i den tidiga läsinlärningen, en strategi som Lärare 9, 10 och 13 påpekade inte får uteslutas. Likt det Lärare 10 beskrev är det viktigt att hålla en struktur i sitt arbetssätt och inte hoppa över viktiga undervisningsmoment och delar som är framtagna för att utveckla avkodningsförmågan. Lärare 10 anser att det kan bli en fallgrop om man frångår en läsinlärningsmetods etablerade struktur för mycket, då viktiga moment kan förbises. Vid analys av lärarnas svar gällande läsinlärningsstrategier visade det att bokstavsljud är viktigare än bokstavsnamn för eleverna, när de lär sig läsa. Lärarna påpekar att eleverna har befäst ljudningsstrategin, när de i sin tur kan koppla ihop ljuden till ord när de läser och på så vis utveckla sin avkodningsförmåga. Däremot nämnde vissa av lärarna i studien brister gällande ljudning och den syntetiska metoden, vilket Lärare 7 beskriver nedan.

Elever som har svårt med ljudningen. De kan känna att de läser ordbilderna och de som har lätt för bilder kan ju se ordet ofta som en bild och att man lär sig så. Då är man ju ändå igång, jag tänker på självkänsla och sådär också. - Lärare 7

Lärare 7 betonade att elever som har svårt för att koppla fonem till grafem istället har större nytta av ordbilder. När eleverna istället använt sig av och lärt sig ordbilder, menade Lärare 1 och 7 att eleverna har utvecklat ett större självförtroende i läsningen. Genom att arbeta på ett systematiskt sätt med ordbilder påpekade lärarna att eleverna fick en större igenkänningsförmåga, som i sin tur ökade deras läsflyt.

En annan metod som nämndes av några av lärarna var ASL, vilket är en metod som skiljer sig lite från resterande metoder för den tidiga läsinlärningen. Anledningen till att lärarna 8 och 9 använde ASL var för att skapa variation och komplettera andra metoder. Citaten nedan beskriver hur två av lärarna upplevt arbetet med ASL i den tidiga läsinlärningen.

Klasser där jag använt ASL upplever jag att eleverna har kommit igång bättre med läsning och att skriva texter just på iPad. Jag tycker stavningen blir bättre tack vare ASL. - Lärare 8

Att skriva sig till läsning att den finns med, då får alla elever träna på så många olika sätt. - Lärare 9

Lärare 8 och 9 var positiva till ASL i tidig läsinlärning, samt att de upplevde en utveckling i elevernas stavning. Genom ASL gavs eleverna möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga på flera olika sätt, vilket Lärare 9 påpekar. Däremot påpekade Lärare 8 och 9 att det krävs en systematik när man arbetar med ASL, för att läraren ska kunna se fördelar med metoden och att elevernas fonologiska medvetenhet utvecklas. Exempelvis menar

Lärare 9 att eleverna övar på att ljuda, ordbilder, forma ord och meningar. Lärare 10 och 11 menar även att lärare på ett enklare sätt kan individualisera undervisningen och utmana eleverna på deras nivå, genom metoden ASL. Däremot hade lärarna i studien olika uppfattningar gällande ASL som läsinlärningsmetod. Detta beskrivs av Lärare 2 nedan.

Ja, jag har valt att inte använda ASL. Jag testade på det lite kort, men tyckte inte om det. Det kändes nästan som man lurade barnen. Exempelvis mellanrummet mellan orden, de får dem genom att trycka på mellanslag istället för att lyfta pennan. - Lärare 2

Lärare 1, 2 och 4 har testat på ASL-metoden en kort tid, men tyckte inte att det var en framgångsrik läsinlärningsmetod. Då Lärare 1, 2, och 4 arbetade med ASL-metoden under en kort tid, kan det vara så att de inte hunnit utveckla en systematik och därmed inte upplevt fördelarna med metoden. Lärare 2 ansåg till och med att eleverna blev lurade vid arbete med digitala verktyg istället för att de får forma bokstäver själva. De tekniska verktygen sågs även som ett hinder för vissa lärare, då de ej fungerade optimalt. På skola B och C fanns inte detta hinder och därmed ansåg lärarna på dessa skolor att ASL var en lyckad metod.

Sammanfattningsvis kunde vi utläsa att lärare har en bakomliggande tanke och plan inför varje läsinlärningsmoment, där de behöver tänka och planera upp sin undervisning för att inte hoppa över eller missa viktiga delar av läsinlärningen för avkodningsförmågan, något lärare 9, 10 och 13 påpekade. Även vid arbete med valda läsinlärningsmetoder krävs en plan och en tanke, exempelvis ASL. Lärarna reflekterade och hade även en tanke kring varför de valde att inte använda ASL som läsinlärningsmetod, där exempelvis lärare 2 beskrev att det till och med kändes som ASL-metoden lurade eleverna. Lärare använder sig av olika strategier för att skapa en struktur efter elevgruppens behov. Exempelvis väljer lärarna att arbeta systematiskt med ordbilder för att skapa igenkänning och bättre läsflyt hos eleverna. Systematiskt arbetssätt behövs även vid Bornholmsmodellen, då den bygger på en progression av språklekar, samt att eleverna ges möjlighet att lära genom görandet. Lärare 2 konstaterade att det behövs flera korta tester för att snabbt kunna sätta in insatser för att se resultat. Både den syntetiska metoden och Bornholmsmodellen förlitar sig på systematiska tester för att försäkra sig om utveckling i läsförmågan. För att utveckla avkodningsförmågan och elevernas fonologiska förmåga krävs ett systematiskt arbetssätt som bygger på en väl genomtänkt plan med noga valda strategier, menar lärarna i studien.

4.2.2 Variation av läsinlärningsmetoder

Det har framkommit att samtliga lärare utgår från en variation av läsinlärningsmetoder, då de anser att ingen metod är fullkomlig. Med variation förklarade lärarna att det krävs även att de har en tydlig struktur och planering i sin undervisning. Samtliga lärare i studien beskrev att repetition var en viktig faktor för en lyckad läsundervisning. För att utveckla en god läsförmåga krävdes strukturerat arbete med repetition och mycket upprepad läsning, påpekade Lärare 1, 7 och 14. Citaten nedan är två exempel som beskriver hur de arbetar med repetition och varför lärarna gör det.

Jag tänker att upprepad läsning är viktigt. Att läsa samma sak om, och om, och om igen för att känna igen det. För de allra flesta barnen gör det stor nytta när de får läsa det många gånger eller se det många gånger. Eleverna får även hem och träna på ordbilderna, och så får man checka av lite då och då. - Lärare 1

De har ju stött på bokstäverna och bokstavsljuden och det är väl en styrka att det är en igenkänningsfaktor i det. Den här metoden behöver man liksom verkligen visa eller förklara för dem innan det kan sätta sig. - Lärare 1

Lärarna i studien belyser vikten av att lära sig de vanligaste orden, då det skapar en igenkänningsfaktor och hjälper eleven framåt i läsningen för att utveckla ett läsflyt. Lärare 1 arbetar med ordbilder och upprepad läsning av dessa för att skapa igenkänningsfaktor hos eleverna. Genom att eleverna får träna samma ordbilder och repetera samma ord på ett systematiskt sätt, påpekar Lärare 1 att eleverna får en igenkänning när de möter orden i skriven text och kan därav få ett bättre flyt. Lärare 1 menar att det stärker elevens självkänsla och att eleverna får ett bättre självförtroende.

Vi uppmärksammade att variation var en annan viktig faktor i den tidiga läsinlärningen. Samtliga lärare i studien betonade vikten av varierad undervisning för att bibehålla elevernas tålamod, ork och intresse. Dock krävs det att lärarna har en noga genomtänkt planering bakom de varierande undervisningsmomenten för att inte förlora strukturen i läsinlärningen. I citaten nedan beskriver Lärare 2 och 7 hur de arbetar varierat och varför de arbetar på detta vis.

Det finns inga svagheter med språklekar utan det som är det viktigaste skulle jag säga är en lektionsstruktur. Att inte man gör någonting för länge för barn har inte så mycket tålamod. /.../ Ett exempel på en aktivitet kan vara att vi leker lite så en stund och sen kommer nästa moment in och då skriver de lite kanske. Tredje momentet är kanske att de läser en text tillsammans. Och däremellan kanske man tar in en språklek, eller en klapppramsa eller någonting. Det är variationen, du måste variera lektionen.

- Lärare 2

Jag vill variera det också för det blir tråkigt i längden att göra samma. Jag tror jättemycket på att man måste variera sin undervisning. - Lärare 7

Lärare 2, 7 och 10 beskriver hur de innovativa lektionsmomenten där eleverna får lära genom görandet, fångar elevernas uppmärksamhet och får dem att fokusera och orka vara delaktiga en hel lektion. Lärare 2 framhåller vikten av att variera lektionen, men samtidigt ha en tydlig lektionsstruktur bakom, för att hålla eleverna engagerade när de utvecklar sin fonologiska medvetenhet. Lärare 2, 7 och 10 belyser att variation är viktigt för att skapa ett intresse och engagemang, samt för att bibehålla fokus för hela elevgruppen. Lärare 7 lyfter dock endast hur viktig variation är. Det är däremot viktigt att undervisningen följer en tydlig struktur och systematik för att inte tappa syftet med kunskapsstoffet, menar Lärare 2. Lärare 2 förklarar att det är viktigt att inte göra undervisningen för varierad eller för repeterande. Varierande undervisning behöver inte utesluta repetition, utan en varierad undervisning kan repetera samma kunskapsinnehåll. Citatet nedan beskriver ett annat exempel på hur Lärare 8 arbetar för en varierad undervisning.

Men det är väl mycket där jag tycker att det är intresseväckande för dem för både det här att ibland kan det vara svårt att skriva för det kan vara jobbigt just med finmotoriken och de blir trötta i handen och de blir inte nöjda med bokstäverna och då blir det att på en iPad om någon skriver det här så kan de lättare att gå in och ändra i texten eller de kan ta en paus och fortsätta på ett annat. - Lärare 8

Genom denna variation i undervisningen poängterade Lärare 8 och 11 att de kunde bibehålla elevernas ork bättre. Att använda sig av flera ingångar till läsning, både analogt och digitalt, genom exempelvis iPad, dator och skriva för hand, menar lärarna ökar variationen i undervisningen. Lärarna förklarar att eleverna får på så vis lära genom görandet på olika sätt och med olika verktyg. Lärare 1, 4, 11, 13 och 14 tog även upp att litteratur finns i olika former och att eleverna kan ta del av den genom ljudböcker, tystläsningsböcker och genom högläsning.

Sammantaget använde alla lärarna sig av en variation av metoder. Det var ingen lärare som endast använde en metod helhjärtat. Lärare 2 menade till och med att ingen metod är fullkomlig och därav måste lärare använda arbetssätt från olika läsinlärningsmetoder. Lärare 1 instämde i detta och styrkte det med att alla elever är olika och behöver olika undervisningsformer och utmaningar för att utveckla en god läsförmåga.

Asså, jag tänker såhär, ingen metod är en svaghet. En metod blir en svaghet om den står ensam, för ingenting är fullkomligt. Jag tror att som nyexaminerad lärare så kan man tänka att den här metoden är

allenarådande, men det är den inte. Utan en metod är ingen metod skulle jag kunna säga. - Lärare 2

Olika metoder passar olika barn och det får man inte glömma. För att om man då har något barn som inte utvecklas, så får man inte vara rädd för att prova ett annat sätt. Sen är det bara att hålla i och hålla ut med metoden för att verkligen kunna utvärdera den. - Lärare 1

Tar ut russen ur kakorna. - Lärare 4

Blandning och variation. Jag föredrar variation för att det ska bli lustfyllt, tänker jag är viktigt. - Lärare 9

Alla de intervjuade lärarna lyfte att de använde sig av olika delar av olika metoder. Något som Lärare 4 beskrev var att man "tar ut russen ur kakorna", och väljer de delar av de metoder som man ser vinning i. Lärare 1 och 2 menade att flera metoder behövs för att beröra olika delar av läsinläringen. Lärarna påpekar att eleverna är olika individer och de behöver stöttning och inlärningsmetoder som berör olika delar inom läsinläringen, metoden bör därför anpassas till elevens behov. Genom att lärarna arbetar med flera metoder får eleverna en bra variation mellan olika arbetssätt inom läsinläringen, vilket i sin tur gör undervisningen mer lustfylld, nämnde Lärare 9. Varje metod har även en tydlig struktur som läraren kan följa för att eleverna ska få den träning de behöver. Däremot är det viktigt att läraren följer ett systematiskt arbetssätt när hen använder flera metoder för att variationen inte ska bli för stor. Det är viktigt att lärarna följer vetenskapligt beprövade arbetssätt, samt kontinuerligt bedömer elevernas utveckling för att få de rätta förutsättningarna för att lära sig läsa. I citaten nedan beskrivs exempel på hur lärarna arbetar utifrån en variation av läsinlärningsmetoder.

Även det att man jobbar med att plocka bort saker och att lägga till. Så det är viktigt i början. Man kan säga att "Livet i bokstavslandet" som vi jobbar med nu. Den har vi ju använt en omgång nu, den jobbar ju liksom parallellt med två olika sätt. Den jobbar både med ljudanalysen och ljudning med enstaka bokstäver, samtidigt som den jobbar med ordbilder, så den jobbar ju parallellt liksom så. För ordbilder är ju också viktigt att jobba med. - Lärare 1

Men i år har jag mest utgått ifrån att de ska lära sig bokstäverna först och sedan ljuden och sen för att ljuda ihop, så främst ljudningsmetoden. Och sen så när de kan ljuden, så har vi kunnat bygga ihop till ord. Men sen har jag även blandat in i helordsmetoden också. Jag tänker genom att kunna småord kommer läsningen att flyta på snabbare när de väl kommer igång. - Lärare 8

Lärare 1 och 8 i studien blandade läsinlärningsmetoder, där de först utgick från syntetiska läsinlärningsmetoder, för att sedan övergå till analytiska läsinlärningsmetoder. Detta visar att Lärare 1 och 8 har en egen utformad arbetsgång med en tydlig struktur i läsundervisningen och arbetar

systematiskt med olika läsinlärningsmetoder som har etablerade strukturer för att få effekt i läsinläringen. Det kan dock bli en problematik, då lärarna kanske inte får metodernas fulla effekt när de bara arbetar med dem delvis. Metoderna har visat sig framgångsrika i forskning när de enbart använts allenarådande. Samtliga lärare i studien anser dock utifrån sina erfarenheter att det är positivt att ta delar från olika metoder, då alla elever har olika behov. Nedan förklarar Lärare 8 vikten av att använda den syntetiska metoden som grund i lästräningen för att sedan fortsätta läsutvecklingen med den analytiska läsinlärningsmetoden.

Att bara utgå ifrån helord, då är det ju då det kan skapa en osäkerhet hos dem ifall de inte kan ordet. Men genom att kunna ljuda så vet dom att de kan lösa det, även om det är ett ord de inte har mött innan så det ser. -
Lärare 8

Lärare 8 visar på ett systematiskt och strukturerat arbetssätt, där den syntetiska metoden används först för att lära eleverna ljuda och där sedan den analytiska metoden vidareutvecklar elevernas läsflyt. Vinningen med att använda analytiska läsinlärningsmetoder, som att träna på helord med ordbilder, är att eleven repeterar och befäster hela ord för att sedan kunna identifiera dem i en text när de läser, menar Lärare 1, 7 och 8. Lärarna fortsätter att förklara att detta hjälper eleverna att bygga ett läsflyt och få en god självkänsla i läsningen. För de elever som har speciellt svårt med att ljuda fonem och stavelser ger ordbilderna mycket stöd. Stapplande läsning där eleven fastnar på ord kan få eleven att uppleva läsningen som en jobbig del av skolan, därav ger ordavkodning av ordbilder en god träning och kan höja elevens självbild, beskrev Lärare 1, 7 och 8. Lärare 1 såg inga nackdelar med att använda ordbilder, utan såg det som en viktig del i läsundervisningen.

Sammanfattningsvis lyfte samtliga lärare att de använder flera metoder i läsinläringen, då de anser att ingen metod är fullkomlig och att alla metoder behöver kompletteras med en annan metod. Detta lägger ett större ansvar på lärarna, samt deras tankar och planering gällande deras undervisning. Det krävs att de själva har förmågan att strukturera upp sina läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment som de väljer att arbeta med, för att elevernas fonologiska medvetenhet ska utvecklas. De viktiga detaljerna som uppmärksammades var att elever behöver lära sig de vanligaste orden för att skapa en igenkänningsfaktor och skapa ett läsflyt. Detta blir möjligt genom repetition och ett systematiskt arbetssätt, men lärare bör även inkludera variation. En strategi är exempelvis variation, där både analoga och digitala verktyg inkluderas. Lärare 2 beskriver hur viktig lektionsstrukturen är, där läraren behöver ha en genomtänkt plan för sin undervisning. Det behövs olika metoder och undervisningsmoment för att skapa utmaningar, utveckla en god läsförmåga och anpassa för elevernas behov, samt ge eleverna möjlighet att lära genom görandet på olika vis. Ett

exempel på två lärares bakomliggande tankar var att de arbetade först med den syntetiska metoden, för att sedan gå över till den analytiska metoden. Lärare 1 tryckte även på att det är viktigt att ha en plan och struktur att hålla i och hålla ut med, för att en metod ska kunna utvärderas. Varje metod håller en tydlig struktur för att varje elev ska få rätt träning. När lärare arbetar med flera metoder är det viktigt att de följer ett systematiskt arbetssätt där lärare planerar och strukturerar upp undervisningen för att inte skapa för stor variation, samt kontinuerligt bedöma elevernas utveckling.

4.3 Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan

Vid bearbetning av empirin utifrån analysbegreppet systematiskt arbetssätt framkom temat lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan. Detta kopplade vi samman med vårt teoretiska perspektiv lära genom görandet. Lärarna nämnde olika läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment som de arbetar systematiskt med för att bedöma progressionen av elevernas utveckling av fonologisk medvetenhet.

Detta kapitel kommer att beröra fonologisk medvetenhet, då det är avgörande för den tidiga läsinläringen. Lärarna i studien gav exempel på hur de mäter elevernas fonologiska medvetenhet, samt hur de arbetar för att utveckla avkodningen vidare. Lärare 4 beskrev i citat nedan hur hon bedömer hur långt eleverna kommit i den fonologiska medvetenheten, samt vilka åtgärder hon inför.

Ja, vad ska jag säga, det är ju oftast i läsningen med dem där du upptäcker om de har utvecklat fonologisk medvetenhet. Man kan ju också se till exempel... Jag tänker också på det här när man försöker luras ibland, vilket ord är längst, är det tåg eller är det tusenfoting. Då säger de ju tåg, fastän det inte är det längsta ordet. När de inte gör det längre, då blir det ett ganska tydligt tecken att man har börjat förstå att det är bokstäverna det handlar om. Så där bilderna lite grann försvinner och bokstäverna börjar framträda tydligare. Man ser ju också det när de börjar klara nonsensord. De andra orden kan du ju gissa, men ett nonsensord har du ju ingen aning om, så det kan du inte gissa. Kan du ljuda ut nonsensordet "pralk". Vad är det för något? Nej, det är ju ingenting. Men kan du ljuda ut ordet betyder det att du har fått förståelse för ljud kopplat till bokstav. Det är väl kanske de tydligaste sätten. - Lärare 4

Lärare 4 ger här ett tydligt exempel på hur lärare ser om elever har fått fonologisk medvetenhet eller inte via läsning. Lärare 2 lyfter även att det är viktigt att göra olika snabba tester, för att få effekt och kunna arbeta strukturerat med de åtgärder som behövs för att eleven ska utveckla

fonologisk medvetenhet. Dessa metoder menar lärarna kan ses som olika systematiska arbetssätt för att ingående undersöka om eleverna bildat sig en fonologisk medvetenhet.

Jag tänker att man ser ju ett intresse och man ser att flytet ökar i läsningen, att de kan läsa längre ord. - Lärare 9

Ett annat tecken på att eleverna utvecklat sin avkodningsförmåga är att de läser mer flytande och hakar inte upp sig på enstaka ord i texten. Lärare 9 menar att lärare ser att den fonologiska medvetenheten utvecklas genom att intresset ökar, när eleverna får lära genom görandet. I och med att flytet i sin läsning blir bättre, ökar då intresset för att lära sig mer och läsa längre ord och meningar. Elevernas självförtroende ökar i takt med att läsflytet förbättras. Lärare 1 och 8 tog också upp detta i arbetet med ordbilder för att öka läsflytet och självförtroendet.

Sammanfattningsvis kunde vi utläsa att lärarna har en tanke och planering gällande valda läsinlärningsstrategier och hur de mäter av elevernas avkodningsförmåga. Exempelvis använder lärarna nonsensord som ett verktyg för att förstå om eleverna har bildat sig en fonologisk medvetenhet och kan avkoda fonem och grafem. Lära genom görandet kunde urskiljas genom att eleverna får vara aktiva i sin läsutveckling och skapa sig ett gott självförtroende i takt med ökat läsflyt.

4.4 Sammanfattning

4.4.1 Arbete med elevaktiva övningar

Samtliga lärare lyfte kreativa och utforskande arbetssätt där eleverna får lära genom görandet och att det på så sätt skapas en god lärandemiljö. Den kreativa och utforskande lärandemiljön bjöd in till mer elevaktivt deltagande och motiverade eleverna till att vilja lära sig läsa. Genom att eleverna får vara aktiva i lek med kroppen och sinnen och interagera med varandra utvecklas ett lustfyllt lärande. Utifrån användandet av vetenskapligt beprövade metoder, såsom Bornholmsmodellen och syntetiska läsinlärningsmetoden, där rim och ramsor och elevaktiva övningar är centralt skapas en läsinlärning som sätter eleven i centrum och där den får vara aktiv. Exempelvis valde lärarna att arbeta mycket med strategier som rim och ramsor, stavelseträning, handalfabetet, kooperativt, Bornholmsmodellen, Fonomix och med andra språklekar.

Flera lärare inkluderade estetiska undervisningsformer i undervisningen där eleverna gavs möjlighet till att pröva själva och tillägna sig nya kunskaper. När elever får utforska och laborera med kroppen menade lärarna att

kunskapen hänger med kroppsdelarna upp och in i hjärnan där kunskapen befästs. Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att kommunicera med varandra och interagera med omgivningen, därav lära genom görandet för att utveckla språket. Sammantaget gick det att utläsa att kreativa, meningsskapande och motivationshöjande läsinlärningsmetoder användes av flera lärare i studien.

4.4.2 Lärares struktur på läsundervisningen

Det systematiska arbetssättet såg olika ut, men alla lärare arbetade systematiskt på olika sätt och med olika metoder. Variation och repetition i undervisningen var två viktiga komponenter i läsinlärningen. Däremot måste det finnas en systematik i variationen, där lärarna har tänkt till och skapat en tydlig planering för att kunna hålla sig till en struktur. Alla lärarna ansåg att det var viktigt att variera undervisningen med olika slags läsinlärningsmetoder och strategier för att bibehålla fokuset hos eleverna. Exempelvis att variera språklekar med stavelseträning. Variation i undervisningen menade lärarna kräver att de har tänkt till och lagt upp en plan för att skapa en bra och tydlig struktur vid undervisningsmomenten, så att rätt steg för att utveckla fonologisk medvetenhet berörs. Repetition var också en viktig nyckelingrediens för att bevara strukturen och systematiken, samt befästa ord och bokstavsljud, för att eleverna skulle göra en progression i läsinlärningen.

Lärarna hade en tanke och plan i sin strategi där de började med ljudningsmetoden, syntetisk metod, då det är den viktigaste aspekten i elevernas tidiga läsinlärning och som inte kan uteslutas. När eleverna befäst ljudningsstrategin så kan de koppla ljuden till bokstäverna och läsa, på så sätt utvecklas även avkodningsförmågan. Lärarna planerade sedan att övergå till den analytiska läsinlärningsmetoden för att möta eleverna mer på deras nivåer. Genom att arbeta med olika strategier som ordbilder, lär eleverna sig automatisera och känna igen ord i text, vilket förbättrar deras lärandeidentitet och självkänsla. ASL-metoden var dock en vattendelare som flera av lärarna hade testat och där vissa av lärarna såg fördelarna och valde att använda sig av metoden, medan vissa lärare ansåg att metoden inte var framgångsrik och att den lurade eleverna.

Sammantaget kunde vi avläsa att lärarna hade lagt mycket tanke och planering bakom sina val av undervisningsmoment. Lärarna hade även en tanke med sin strategi att variera analoga och digitala verktyg i läsinlärningen för att ge eleverna en god grund. Lärare måste planera en tydlig struktur med läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment och hålla i och hålla ut med strukturen, för att sedan kunna utvärdera elevernas utveckling genom systematiska tester. Detta för att försäkra sig om att eleverna lär sig och utvecklar ett läsflyt och att inga moment missas.

4.4.3 Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan

Lärarna i studien styrkte att den fonologiska medvetenheten behövs, då eleverna behöver förstå kopplingen mellan fonem och grafem, det vill säga att utveckla avkodningsförmågan. Lärarna hade en tanke och plan gällande läsinlärning och hur de mäter avkodningsförmågan hos eleverna. Exempelvis när elevernas läsflyt blivit bättre och de inte hakar upp sig på ord i texten längre, vilket är ett tydligt tecken på att den fonologiska medvetenheten har utvecklats. I sin tur leder det till att elevernas intresse för att lära sig mer ökar, samt att deras förståelse för orden ökar. Fonologisk medvetenhet undersöks genom tester, för att se om åtgärder behöver vidtas. En strategi för att testa denna förmåga var bland annat att lärarna använder sig av nonsensord och urskilja om eleven kan avkoda fonem och grafem. För att fortsätta utveckla den fonologiska medvetenheten vidare behövs ett systematiskt arbetssätt, där eleverna får lära genom görandet. En lärare förklarade sin tanke med att arbeta med stavelser var för att utveckla den fonologiska medvetenheten, samt att det är ett gott stöd för elever som ännu inte utvecklat sin avkodningsförmåga. Den fonologiska medvetenheten ingår i språket och därför är det viktigt att eleverna även utvecklar sitt ordförråd och språkförståelse.

5. Resultatdiskussion

I detta kapitel så kommer analysresultatet diskuteras i relation till styrdokument, tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter och analysbegreppen interaktion med omgivningen och systematiskt arbetssätt. Kapitlet delas in i tre huvudkapitel: Arbete med elevaktiva övningar, Lärares struktur på läsundervisningen och Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan. Studiens forskningsfrågor är: *Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet? Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning?*

5.1 Arbete med elevaktiva övningar

Motivation var en viktig del i undervisningen menade samtliga lärare i studien, utan motivation kan eleverna inte lära sig läsa. Lundgren m.fl. (2020, s. 265) beskriver att Dewey har konstaterat att undervisningen bör fokusera på att eleverna ska få vara kreativa och använda sina sinnen och arbeta under mer estetiska undervisningsformer, det vill säga att lära genom görandet. Kreativa och utforskande arbetssätt, där eleverna fick lära genom görandet i lek och samlärande, skapade glädje och var viktiga delar av läsinlärningen uttryckte samtliga lärare i studien. Dessa är delar av undervisningen som Lgr22 (2022, s. 224) lyfter. Lärarna nämnde också att när eleverna får arbeta med fler sinnen följer det armen upp in i hjärnan.

Flera av lärarna valde strategier där de arbetar mycket med rim och ramsor, stavelseträning, handalfabetet, kooperativt, Bornholmsmodellen, Fonomix och med andra språklekar. Ryder m.fl. (2008, s. 356-357) styrker även i sin studie att rim hade en positiv påverkan på den fonologiska medvetenheten, avkodningsförmågan och ordigenkänning bland elever. Majoriteten av lärarna arbetade alla med språklekar, där eleverna fick interagera med omgivningen. Detta arbetssätt med språklekar och rim och ramsor hjälper eleven identifiera och lära sig fler ord, samt identifiera fonem och grafem, vilket sedan bidrar till att eleven utvecklar fonologisk medvetenhet och kan läsa (Häggström, 2020, s. 40).

Samtliga lärare belyste att arbete med lustfyllda och roliga övningar behåller elevernas uppmärksamhet längre och får dem att orka arbeta en hel lektion. Flera lärare i studien har låtit eleverna upptäcka bokstäver och läsning på olika sätt. Exempelvis har lärarna använt strategier som Fonomix där elever analyserar sina munnar med speglar, eleverna har format bokstäver på golvet, lyssnat på Praxisalfabetet, klippt ut bokstäver i tidningar, samt laborerat med InPrint. Detta uppfattar vi som att eleverna ges möjlighet att lära genom görandet, genom olika metoder, för att få erfarenheter och

befästa fonologiska kunskaper. Att låta eleverna skriva och forma bokstäverna på golvet eller sanden styrker även Häggström (2020, s. 41) är ett bra undervisningsmoment. Dewey (1938, s. 25-26) menar att det är viktigt att eleverna får chans att arbeta problemlösande och utforskande för att kunna lösa problem senare i livet. Även Kikas m.fl. (2017, s. 843) konstaterade i sin studie att elevcentrerad undervisning där eleverna får vara aktiva och prova själva visade sig förbättra deras färdigheter såsom läsflyt och läsförmåga. Detta samstämmer med studien av Erickson och Fornauf (2019, s. 508-509) där elevernas motivation till läsning ökade vid lärtillfällen där de fick prova själva.

Att lära tillsammans och låta eleverna kommunicera med varandra och interagera med omgivningen är något som flera lärare i studien såg som avgörande för att eleverna ska utveckla fonologisk medvetenhet och läsförmåga. Samtliga lärare arbetar alla med att eleverna ska få lära sig tillsammans i ett samlärande och arbetar mycket kooperativt och i helklass. Att arbeta på detta sätt samstämmer med LTG-metoden, där samtal sker både i helklass och enskilt (Fridolfsson, 2020, s. 115-116). Genom att eleverna får samtala och läsa stärks deras ordförråd och de utvecklar sin läsförståelse och metaspråkliga förmåga (Tjernberg, 2013, s. 168).

Slutligen styrker Burman (2007, s. 98) att människan är en social varelse som konstant utvecklas genom interaktion och genom att dela erfarenheter med andra. Det är i denna interaktionsprocess som kunskap växer (Burman, 2007, s. 98). Lärarna i studien lyfte att kommunikation är otroligt viktigt för att lära sig läsa och uttryckte att eleverna behöver förståelse för språket, då språket är nyckeln till allt. Detta beskrivs även i Lgr22 (2022, s. 224) att språket är människans främsta redskap för att lära, kommunicera och tänka.

5.2 Lärares struktur på läsundervisningen

De intervjuade lärarna använde olika metoder eller varianter av metoder, men samtliga lärare i studien påpekade vikten av ett systematiskt arbetssätt med en tanke, plan och struktur bakom variationen och repetitionen. Fridolfsson (2020, s. 111) förklarar att en strukturerad och lärarledd undervisning behövs för att eleverna ska kunna knäcka läskoden och bli goda läsare. Samtliga lärare poängterade att det krävs att de tänkt till och lagt upp en plan för att få en tydlig struktur på undervisningen, som bidrar till effektiv läsinläring. För en hög kvalitet på undervisningen krävs det att den är välplanerad och strukturerad, förklarar Dewey (1938, s. 26-27). Häggström (2020, s. 41) förklarar att det är viktigt att ta vara på elevernas nyfikenhet, funderingar och frågor. Detta gjorde lärarna genom att ha strategier där de skapar innovativa och varierande lektionsmoment och på så vis orkade eleverna vara uppmärksamma och delaktiga hela lektionen och lära genom görandet.

Vi menar att det krävs mer tanke och planering av en lärare att bedriva en varierad undervisning där hen blandar och använder olika metoder. Genom att skapa och följa en plan kan strukturen bevaras även i variationen, genom repetition, vilket är ytterligare en strategi. Några lärare lyfte dock vikten av att inte variera undervisningen för mycket och hoppa över viktiga undervisningsmoment, utan att hålla en struktur för att inte riskera att missa väsentliga delar. Framför allt påpekade lärarna att upprepad läsning är viktig strategi för att skapa en igenkänningsfaktor och ökar avkodningsförmågan, vilket i sin tur förbättrar elevens självförtroende i mötet med fonem och grafem.

Författare i bakgrund och tidigare forskning presenterar sina metoder som fullständiga, där olika delar och steg bör följas strukturerat och bör arbetas kontinuerligt med, och lyfter inget om att variera och blanda olika metoder (Häggström, 2020; Ryder m.fl., 2008; Taube, 2007; Trageton, 2014). Samtliga lärare i studien lyfter dock att det är just en variation av metoder, med olika valda undervisningsmoment från varje metod som ger en god och differentierad läsinlärning. Lärarna i studien är pragmatiska och anpassar sig efter situation och erfarenhet, där metoderna används som utgångspunkt. Alatalo (2011, s. 97) uppmärksammade i sin studie att lärare inte besitter tillräckliga kunskaper för att kunna strukturera en systematisk läsundervisning. För en lyckad läsinlärning krävs det att läraren är påläst och skapar en god struktur och variation att förhålla sin undervisning till (Alatalo, 2011, s. 97). Vi uppmärksammade att en nackdel av att samtliga lärare i studien använder en blandning av metoder, skulle kunna vara att den välstrukturerade läsundervisningen brister.

Den syntetiska metoden är den viktigaste metoden och används som första moment i elevernas tidiga läsinlärning, menade majoriteten av lärarna. Det är en metod som inte kan uteslutas. Det är viktigare att eleverna lär sig bokstavsljuden än vad bokstäverna heter. Exempelvis valde många av lärarna att arbeta systematiskt med språklekar från Bornholmsmodellen för att träna avkodningsförmågan, för att sedan övergå till den analytiska läsinlärningsmetoden. Detta är något lärarna lyfter som ger eleverna en strategi för att känna igen ord och på så vis öka sitt läsflyt. Den analytiska metoden har dock inte tillräckligt med träning av fonem och grafem, för att få en god avkodningsförmåga menar Fridolfsson (2020, s. 128-129). Några av lärarna instämmer om detta, att den analytiska metoden måste kompletteras med den syntetiska metoden för annars kan en osäkerhet skapas hos eleverna när de möter ord de inte känner till. Detta visar på att lärarna har en välgrundad tanke bakom sin planering och struktur i den tidiga läsundervisningen.

En annan metod som nämndes under intervjuerna med olika uppfattningar var ASL-metoden. Tre lärare var positivt inställda till metoden och påstod att de såg en utveckling i elevernas stavning. De framförde även att metoden möjliggör variation och mer individanpassad undervisning. Flera av lärarna varierade mellan analoga och digitala verktyg, där eleverna fick lära genom görandet, för att bibehålla motivation och ork. Takala (2013, s. 20-21) undersökte metoden ASL i sin studie och såg inga signifikanta effekter av att metoden var till elevernas fördel gällande läsinlärningen, dock ökade elevernas motivation. Tre andra lärare testade även ASL-metoden, men valde att inte fortsätta, då de ansåg att det fanns brister med de digitala verktygen och att metoden kan vilseleda eleven. Detta skulle kunna beror på att lärarna saknade ett systematiskt arbetssätt gällande ASL-metoden, och kunde därför inte se de positiva effekterna som de andra lärarna i studien upplevt.

5.3 Lärarnas arbetssätt och mätning gällande progression av avkodningsförmågan

För att eleverna ska utveckla sin fonologiska medvetenhet har lärarna i studien visat på hur viktigt det är att ha etablerade strategier, där lärarna har gjort en plan och struktur inför hur de tänkt mäta av elevernas avkodningsförmåga. Wolff (2017, s. 1) menar att den fonologiska medvetenheten, det vill säga att eleverna förstår kopplingen mellan fonem och grafem, är en viktig förutsättning för utvecklingen av den tidiga läsningen.

Alla lärarna i studien hade en tanke och plan gällande läsinlärningen och hur de mäter avkodningsförmågan. När lärarna kunde se att elevernas läsflyt blivit bättre och inte hakar upp sig på ord, är det tecken på att den fonologiska medvetenheten har utvecklats. En lärare belyste att elevernas fonologiska medvetenhet utvecklas när deras intresse ökar för läsningen. Lärarna i studien har valt att använda sig av nonsensord som en strategi för att mäta avkodningsförmågan. Elever som kan läsa och ljuda nonsensord har utvecklat sin fonologiska medvetenhet, lyfter lärarna i studien. Kan eleven uppmärksamma språkets uppbyggnad är eleven språkligt medveten (Fridolfsson, 2020, s. 34). Snow och Matthew (2016, s. 58) förklarar att elever måste förstå att ord består av ljud, samt ha kunskap om fonem och grafem, för att kunna läsa okända ord. Vidare menade även två av lärarna att de uppmärksammar elever som har svårt med nonsensord, har brister i avkodningsförmågan. En bristande avkodningsförmåga kan leda till att eleverna får problem med att läsa och stava (Fridolfsson, 2020, s. 35).

Några av lärarna förklarade att det krävs ett systematiskt arbetssätt för att detta samspel mellan den syntetiska och analytiska metoden ska bli lyckat och ge effekt i läsinlärningen. Eleverna behöver ha båda metoderna till

hands för att deras läsning ska ske med ett flyt (Fridolfsson, 2020, s. 112). När den fonologiska medvetenheten utvecklas leder det till att eleverna förbättrar sin ordavkodning, stavning, läshastighet och läsförståelse (Wolff & Gustafsson, 2022, s. 1877). Elever utvecklar sin läsförmåga snabbare oavsett kunskapsnivå, med fonologisk träning (Shapiro & Solity, 2008, s. 613).

6. Konklusion och didaktiska implikationer

6.1 Konklusion

Syftet med studien var att undersöka vilka läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment lärare inom årskurserna F-3 använder i den tidiga läsinlärningen för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet, samt hur lärarna planerar strategier för att motivera läsinlärningen. Intervjustudien har därav fokuserat på att ta reda på hur lärarna inom årskurserna F-3 arbetar när de lär eleverna läsa och vilka metoder eller undervisningsmoment som de föredrar att använda i den tidiga läsinlärningen. Resultatet till studiens frågeställningar, Vilka metoder och undervisningsmoment i den tidiga läsinlärningen använder lärare inom årskurserna F-3 för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet? Hur skapar lärare strategier för att underlätta för och motivera elevers läsinlärning?, kommer nu att sammanfattas.

Resultatet av studien visar att lärarna inte använder endast en läsinlärningsmetod, utan lärarna valde ut de delar av metoderna som de såg mest framgångsrika och mest givande för eleverna. De valde ut "russin ur kakorna" som Lärare 4 beskrev det. De var tvungna att ha en tydlig tanke och planering bakom val av undervisningsstrategi för att kunna behålla en god struktur och variation i undervisningen. Det är genom lärarnas kompetens som de kan variera metoder och ändå bedriva en god läsundervisning som utvecklar elevernas avkodningsförmåga. Lärarna i studien var också pragmatiska och planerade sina strategier noga efter elevernas behov och såg därav det som en självklarhet att använda delar av olika metoder, då alla individer är olika och lär på olika sätt.

Lärarna belyste att variation mellan metoder var väldigt viktigt, då eleverna skall ta till sig varje moment och inte tappa intresset. Samtliga lärare tyckte det var viktigt att följa strategier där de inkluderar olika moment från läsinlärningsmetoder, med delar från både den syntetiska metoden och den analytiska metoden. Där eleverna får interagera med omgivningen genom att arbeta aktivt och lära tillsammans genom olika strategier, som kooperativa övningar, pröva själva genom språklekar, rim, ramsor, sång, stavelseövningar, ordkort och formning av bokstäver. Genom att inkludera estetiska uttrycksformer bjuder det in eleverna till att vara mer aktiva och använda sina sinnen, vilket skapar erfarenheter som är ett sätt att tillägna sig kunskaper, enligt pragmatismen. Därav är det även viktigt att läraren planerar in repeterande undervisningsmoment för att eleverna skall få chans att befästa kunskaperna. Det krävs även att läraren har lagt upp en bra struktur gällande mätning av avkodningsförmågan. Målet med alla dessa strategier är att skapa glädje som underlättar läsinlärningen för eleverna.

6.2 Didaktiska implikationer

Studiens resultat visade att lärare i årskurserna F-3 använder sig av flera olika metoder i den tidiga läsinlärningen och att de varierar undervisningen och använder sig av olika undervisningsmoment. De metoder som lärarna använde delar av var syntetisk metod, Bornholmsmodellen, analytisk metod, LTG-metoden och ASL-metoden. Genom att lärarna anpassade metodval utifrån elevernas behov och använde olika undervisningsmoment från olika läsinlärningsmetoder, skapades undervisningstillfällen med variation och repetition. Detta ansåg lärarna resulterade i mer glädje och motivation bland eleverna. De metoder och undervisningsmoment som lärarna upplevde gav mest glädje och motivation till eleverna, var när de fick vara aktiva i sitt lärande och lära tillsammans genom lek i olika övningar.

I vidare forskning skulle det därav vara intressant att undersöka om lärarna använder de läsinlärningsmetoder och undervisningsmoment som de beskriver att de använder i sin undervisning. En observationsstudie hade därav kunnat komplettera denna studie genom att undersöka lärarnas faktiska undervisningspraktik. Vidare hade det varit intressant att göra en learning study där man testar effekten på elevernas läsinlärning av lärarnas val av olika metoder och undervisningsmoment.

Referenser

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik]. GUPEA.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25658>

Burman, A. (2007). Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik. *Utbildning & Demokrati*, 16(1), 95-108.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Dewey, J. (1985). *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Daidalos.

Erickson, J. D., & Fornauf, B. (2019). Supporting primary students' reading motivation over the summer: An investigation of teachers' instructional literacy practices and perceptions in a thematic camp setting. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 487-514. 10.1177/1468798417733795

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

Häggström, I. (2018). Fonologisk medvetenhet. I S. Norén (Red.), *Lära barn läsa: Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse* (s. 41-50). LegiLexi.

Häggström, I. (2020). Gör barnen redo att läsa. *Förskoletidningen*, 4(2020), 40 – 41.

Hägström, I. (2007). Att förebygga läs- och skrivsvårigheter med språklekar. K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 231 – 245). Myndigheten för skolutveckling.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap* (1.uppl.). Studentlitteratur AB.

Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M-K. (2017). Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 832-849. 10.1080/00313831.2017.1307272

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar* (2 uppl.). Natur och kultur.

Lundberg, I., Rosenkvist, A.-S., & Järgård, Å. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass* (1 uppl.). Natur & kultur.

Lundgren, U.P., Säljö, R., & Liberg, C. (2020). *Lärande, skola, bildning* (5 uppl.). Natur & Kultur.

Lgr 22. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Mekonnen, F. D. (2020). Evaluating the effectiveness of ‘learning by doing’ teaching strategy in a research methodology course, Hargeisa, Somaliland. *African Educational Research Journal*, 8(1), 13-19.

Moye, J. J., Dugger, W. E., & Starkweather, K. N. (2015). Learning by doing study: Analysis of second-year results. *Technology & Engineering Teacher*, 75(1), 18-25.

Phillips, D.C., & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande* (1 uppl.). Nordstedts.

Ryder, J. F., Tunmer, M. E., & Greaney, K. T. (2008). Explicit Instruction in Phonemic Awareness and Phonemically Based Decoding Skills as an Intervention Strategy for Struggling Readers in Whole Language Classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 349-369. 10.1007/s11145-007-9080-z

Shapiro, L. R., & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597-620. 10.1348/000709908X293850

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplan i svenska*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9864>

Snow, C. E., & Matthew, T. J. (2016). Reading and Language in the Early Grades. *Future of Children*, 26(2), 57-74. 10.1353/foc.2016.0012

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.

Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*, 28(1), 17-23. 10.1111/1467-9604.12011

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*.

[Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen].

<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A614329&dswid=1938>

Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola* (2 uppl.). Liber AB.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf.

Wahlström, N. (2004). Ryms erfarenhetens och handlingens kontinuitet i skolan? Om Deweys kontinuitetsprincip i relation till likvärdighet och kunskap. *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 87-109. 10.48059/uod.v13i1.769

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: fk-årskurs 3* (1 uppl.). Natur & Kultur.

Winlund, A., Lindholm, A., Lyngfelt, A., Olvegård, L., & Wengelin, Å. (2017). *Elever läser*. Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text/de_l_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M1_1-9_03A_elever.docx

Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet* (Tidig läsundervisning). Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/011-Laslyftet-F-3/Grundskola/030a_tidig-lasundervisning/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M30_F-3_02A_Fonologisk%20medvetenhet.docx

Wolff, U., & Gustafsson, J. E. (2022). Early phonological training preceding kindergartens training: effects on reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(8), 1865-1887. 10.1007/s11145-022-10261-x

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning: från teori till praktik: en introduktion*. (1 uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel.

Källmaterial

Lärare 1. Intervju 2023-04-20

Lärare 2. Intervju 2023-04-26

Lärare 3. Intervju 2023-04-20

Lärare 4. Intervju 2023-04-26

Lärare 5. Intervju 2023-04-25

Lärare 6. Intervju 2023-04-25

Lärare 7. Intervju 2023-04-26

Lärare 8. Intervju 2023-04-26

Lärare 9. Intervju 2023-04-27

Lärare 10. Intervju 2023-04-28

Lärare 11. Intervju 2023-04-20

Lärare 12. Intervju 2023-04-20

Lärare 13. Intervju 2023-04-24

Lärare 14. Intervju 2023-04-24

Bilagor

Bilaga 1 - Intervjuguide

1. Vilka metoder använder du dig av när du ska lära eleverna läsa (i den tidiga läsinlärningen)?
2. Vilka styrkor ser du med den/de metoderna?
3. Vilka svagheter ser du med den/de metoderna?
4. Har du använt dig av andra metoder vid läsinlärning? Vilka?
5. Varför har du valt att byta metod?
6. På vilket sätt ser du att eleverna utvecklar den fonologiska medvetenheten?

Bilaga 2 - Informationsbrev

Hej!

Vi är tre studenter på Högskolan i Halmstad, som heter Matilda Boberg, Linda Eriksson och Louise Ekery. Just nu skriver vi ett examensarbete kring läsinlärningsmetoder och hur lärare utvecklar elevers fonologiska medvetenhet. Fokus i arbetet ligger på vilka metoder som används mest i den tidiga läsinlärningen, och vilka effekter lärare upplever med dessa metoder. Vi vill undersöka syftet med val av metod, och varför lärarna valt att använda dessa metoder.

Metoden som används för att samla in ovanstående sker genom intervjuer som kommer att ljudinspelas. Den intervjuguide som ska användas vid intervjuerna innehåller följande frågor;

1. Vilka metoder använder du dig av när du ska lära eleverna läsa (i den tidiga läsinlärningen)?
2. Vilka styrkor ser du med den/de metoderna?
3. Vilka svagheter ser du med den/de metoderna?
4. Har du använt dig av andra metoder vid läsinlärning? Vilka?
5. Varför har du valt att byta metod?
6. På vilket sätt ser du att eleverna utvecklar den fonologiska medvetenheten?

För att få svar på ovanstående frågor vill vi komma i kontakt med och intervjua verksamma lärare inom årskurserna F-3. Detta brev skickas till dig av anledningen att vi tror att du befinner dig inom riktlinjerna för urvalet. Om du kan tänka dig att medverka önskas ett förslag på dag och tid. Intervjun tar cirka 45 minuter.

Vi kommer följa samtliga etiska riktlinjer som Vetenskapsrådet arbetat fram. I enlighet med *informationskravet* informeras du om examensarbetets syfte och hur den kommer användas. Varje deltagare har även rätt att själv bestämma över sin medverkan i och med *samtyckeskravet*.

Inga namn eller personuppgifter kommer att användas i denna studie, då samtlig information är anonym. De inspelningar som görs kommer enbart att användas till transkribering, för att sedan raderas. Med *nyttjandekravet* menas att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamålet.

Med vänliga hälsningar,

Matilda Boberg, Linda Eriksson & Louise Ekery

Bilaga 3 - Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i forskningsprojektet kring metoder i tidig läsinlärning.

Forskaren kommer att förhålla sig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2022).

- Jag har tagit del av forskningsuppgiftens syfte.
- Jag ställer frivilligt upp på intervjun och är medveten att jag har rätt att avbryta när jag vill.
- Jag har blivit informerad att jag kommer aidentifieras och ges ett fingerat namn när materialet från intervjun används.
- Jag har blivit informerad att det jag säger under intervjun endast får användas av forskaren för nämnt examensarbete.

Jag samtycker att bli intervjuad med ljudinspelning och att material används i Matilda Boberg, Linda Eriksson och Louise Ekerys Examensarbete II.

Plats och datum

Underskrift och namnförtydligande

.....

.....

Bilaga 4 - Tabell 1. Beskrivning av medverkande lärare.

Skola	Lärare	Beskrivning av lärarens erfarenheter
A	1	Arbetat som lärare sedan 1996, och arbetar i årskurs 3.
A	2	Arbetat som lärare sedan 2004, och arbetar i årskurs 1.
A	3	Arbetat som lärare sedan 2014, och arbetar i F-klass.
A	4	Arbetat som lärare sedan 2009, och arbetar i årskurs 2.
B	5	Arbetat som lärare sedan 1983, och arbetar i F-klass.
B	6	Arbetat som lärare sedan 2014, och arbetar i F-klass.
B	7	Arbetat som lärare sedan 2000, och arbetar i årskurs 1.
B	8	Arbetat som lärare sedan 2016, och arbetar i årskurs 2.
B	9	Arbetat som lärare sedan 2006, och arbetar i årskurs 2.
B	10	Arbetat som lärare sedan 2013, och arbetar i årskurs 3.
C	11	Arbetat som lärare sedan 2014, och arbetar i årskurs 1.
C	12	Arbetat som lärare sedan 2018, och arbetar i årskurs 3.
C	13	Arbetat som lärare sedan 2009, och arbetar i F-klass.
C	14	Arbetat som lärare sedan 2000, och arbetar i F-klass.