

Examensarbete del 1

Grundnivå

Läsundervisning inom svenskämnet i årskurs 1

En kvalitativ studie av lärares läsundervisning i svenskämnet i årskurs 1

Författare: Madeleine Söderberg
Handledare: Zakaria Lemmouh
Examinator: Annelie Fjordevik
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete/svenska
Kurskod: PG2070
Poäng: 15hp
Examinationsdatum: 15 januari

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract: Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundskolans årskurs 1 arbetar med läsundervisningen i ämnet svenska samt vilka faktorer som påverkar läsundervisningens upplägg. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och data samlas in genom halvstrukturerade intervjuer samt observationer. Tidigare forskning visar att läsundervisningen ofta fokuserar på sambandet mellan ljud och bokstav. Det framkommer även av forskningen att det är av vikt att undervisningen utgår från varje enskild individ samt att det råder ett tryggt klassrumsklimat för att läsundervisningen ska vara framgångsrik.

Nyckelord: läsinlärning, läsundervisning, läsutveckling, läsinlärningsmetoder, sociokulturellt perspektiv, lågstadiet

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och frågeställningar	2
3.	Bakgrund	2
3.1	Läsinlärning i styrdokumentet	2
3.2	Läsutveckling och dess olika steg	2
3.2.1	Pseudoläsning	3
3.2.2	Logografisk läsning	3
3.2.3	Alfabetisk läsning.....	3
3.2.4	Ortografisk/morfologisk läsning	4
3.3	Läsinlärningsmetoder	4
3.3.1	Syntetisk metod/ljudningsmetod.....	4
3.3.2	Helordsmetod/ordbildsmetod	5
3.3.3	Analytisk metod.....	6
3.4	Lässtrategier och hur lärare kan arbeta med dem	6
3.4.1	Förförståelse	7
3.4.2	Tänka framåt i texten.....	7
3.4.3	Visualisering	7
3.4.4	Värdera	7
3.4.5	Rollfigurer kopplade till lässtrategier	7
3.5	Individanpassad undervisning	8
4.	Tidigare forskning	8
4.1	Litteratursökning.....	9
4.2	Den tidiga läs- och skrivundervisningens utformning	10
4.3	Faktorer för framgångsrik läsundervisning	11
4.4	Sammanfattning tidigare forskning.....	13
5.	Teori	13
5.1	Sociokulturellt perspektiv	13
6.	Metod	14
6.1	Val av metod.....	14
6.2	Urval.....	15
6.3	Etiska överväganden	15
7.	Källförteckning	16

1. Inledning

Under min lärarutbildning har jag fått kunskap om läsförmågans viktiga roll för framgångar i skolan (Skolinspektionen 2015, s. 3; 9). Att kunna läsa är en förmåga som krävs i alla ämnen, inte bara i svenska. Men att hjälpa elever utveckla denna förmåga tycks vara komplext. Det är således av intresse att undersöka hur lärare arbetar med att utveckla en sådan mångfacetterad och grundläggande förmåga.

I svenskämnet kursplan (Skolverket 2017b, s. 253) kan vi läsa att en del av det centrala innehållet för årskurs 1–3 är ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll”. Förutom läroplanens fokus på språklig förmåga menar Fridolfsson (2015, s. 15) att en av skolans främsta uppgifter är att lära eleverna läsa. Trots detta verkar nivåerna i elevers läsförståelse vara låga.

Det finns studier som görs med jämna mellanrum för att testa elevers förmågor i olika ämnen (exempelvis PISA och PIRLS) och resultaten av dessa går sedan att jämföra med tidigare resultat för att få en inblick i hur förmågornas utveckling ser ut. Studien PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mäter fjärdeklassares läsförmåga. Studiens resultat visar att läsförmågan hos elever i fjärdeklass försämrats från första mätningen 2001 till den tredje mätningen 2011 (Skolverket 2012, s. 6). Detta är en nedåtgående trend som fått mycket plats i media och lett till debatt där det diskuteras vad som krävs för att denna trend ska brytas. I mätningen 2011 är det tydligt att det som sjunkit mest är förståelsen av sakprosa (Skolverket 2012, s. 7). Vad som dock är glädjande är att den senaste mätningen som gjordes 2016 visar att elevers läsförmåga förbättrats (Skolverket 2017a). Av 50 länder hamnade Sverige på åttonde plats och ligger nu på bättre resultat än genomsnittet utan skillnader i läsförståelsen av genrerna fakta eller skönlitteratur.

Även om läsförmågan hos fjärdeklassare verkar ha förbättrats enligt den senaste PIRLS-mätningen är det en utmaning för lärare att lägga läsundervisningen på en lämplig nivå. Westlund (2009, s. 158) skriver att elever som kommer från förskoleklassen till skolan har olika förutsättningar när de ska börja med sin läsinlärning. Eleverna ligger på olika kunskapsnivåer, vilket innebär att en del elever kan behöva mycket stöd för att komma igång med sin läsning medan andra elever kanske redan kan läsa. Som lärare måste man därför möta eleverna på deras individuella nivå och ställa krav kopplade till denna nivå (Fridolfsson 2015, s. 150). Att börja träna barns språkutveckling tidigt, redan i förskoleåldern och att sedan jobba med läsutveckling direkt från skolstarten menar både Westlund (2009, s. 15) och Fridolfsson (2015, s. 20) är gynnsamt för deras framtida läsutveckling.

PIRLS har visat att lärförmågan hos fjärdeklassare varit på nedåtgående och trots att det i sista mätningen tycks vänt är det en utmaning för lärare att hjälpa eleverna att utveckla sin läsförmåga. Eleverna ligger på olika nivåer i sin läsutveckling och läraren ska möta varje individ på deras egen nivå. Det är därför av stor vikt att undersöka hur lärare undervisar i den tidiga läsinlärningen i årskurs 1.

2. Syfte och frågeställningar

Genom intervjuer och observationer som undersökningsmetoder syftar studien till att undersöka läsundervisning i årskurs 1 utifrån följande frågeställningar:

- Vilka aktiviteter använder lärare i läsundervisningen i årskurs 1 och hur motiveras dessa?
- Vilka faktorer uppger lärare påverkar läsundervisningens upplägg?

3. Bakgrund

I följande avsnitt presenteras först vad styrdokumentet säger om läsinlärning. Vidare förklaras läsutveckling och dess olika steg. Avsnittet fortsätter med en presentation av olika läsinlärningsmetoder. Därefter beskrivs några lässtrategier. Avslutningsvis förklaras individanpassad undervisning.

3.1 Läsinlärning i styrdokumentet

Läsförmåga är en viktig del i skolan och i styrdokumentet (Skolverket 2017b) lyfts läsning fram på olika sätt. Exempelvis står det under skolans uppdrag ”genom rika möjligheter att samtala läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 2017b, s. 9) och i svenskämnets läroplan kan vi läsa att en av de förmågor som eleven ska ges möjlighet att utveckla är ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket 2017b, s. 253). I svenskämnets kunskapskrav för godtagbara kunskaper när eleverna slutar årskurs ett står det att de i enkla, bekanta och elevnära texter genom ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt kan läsa meningar (Skolverket 2017b, s. 258). När eleverna slutar årskurs tre har dessa kunskapskrav höjts till att eleverna med flyt ska kunna läsa bekanta och elevnära texter genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleverna ska även visa på en grundläggande läsförståelse genom att kommentera och berätta om några för eleven viktiga delar i en text. Eleverna ska även i viss mån kunna resonera om budskap som är tydliga i texten och koppla dessa till sina egna erfarenheter (Skolverket 2017b, s. 258).

Som tidigare nämnts står det även i svenskämnets kursplan (Skolverket 2017b, s. 253) att ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” är en del av det centrala innehållet. Lässtrategier är därmed något som ska ingå i undervisningen som eleverna stöter på i skolan.

Inte nog med att läsförmåga är ett viktigt kunskapsmål, som vi ser i denna beskrivning är det en komplex förmåga som innefattar många delar. Dessutom är kunskapskraven redan för årskurs 1–3 avancerade, det är därför av stor vikt att undersöka hur lärare går tillväga för att hjälpa elever att utveckla denna förmåga

3.2 Läsutveckling och dess olika steg

Det finns två delkomponenter som läsning består av, förståelse och avkodning. För att läsningen ska vara lustfylld och tillfredsställande är det en förutsättning att dessa två fungerar. Läraren

behöver vara medveten om detta för att elever ska få den pedagogiska hjälp som de behöver (Fridolfsson 2015, s. 77). Vidare hävdar både Fridolfsson (2015, s. 78) och Ivarsson (2008, s. 23) att det finns fyra olika strategier eller faser i läsutvecklingen: pseudoläsning, logografisk läsning, alfabetisk läsning och ortografisk/morfologisk läsning. Dessa faser kommer att beskrivas nedan.

3.2.1 Pseudoläsning

Pseudoläsning kan även kallas låtsasläsning. Pseudoläsning handlar således inte om ”riktig” läsning, utan i detta stadie är det snarare omgivningen som läses av (Ivarsson 2008, s. 24). Barn som har erfarenhet av högläsning i hemmet har ofta favoritsagor vilka föräldrarna läst vid upprepade tillfällen. Så småningom lär sig barnen dessa sagor utantill och kan därför upptäcka om föräldern någon gång läser fel. Inte på grund av att barnet själv kan läsa och därför ser att ett ord är fel, utan för att barnet kan sagan så gott som ordagrant. Barnen kan sedan ordna mysiga lässtunder med gosedjur och läsa sagor ur minnet för dem i den roll som deras föräldrar brukar ha vid deras lässtunder. Barnen pseduoläser eller låtsasläser då för sina gosedjur (Fridolfsson 2015, s. 78).

3.2.2 Logografisk läsning

Logografisk läsning innebär att barnet lärt sig känna igen skyltar som är kända eller vanligt förekommande, exempelvis Coca-Cola eller McDonalds. Skulle ett annat ord skrivas in i logon skulle barnet fortfarande hävda att det är rätt ord. Liksom om logon för exempelvis McDonalds skulle ändras skulle inte barnet längre kunna säga vad det står, även om det står McDonalds. Det är alltså ordets visuella kännetecken som registrerats av barnet och inte själva ordet i sig (Fridolfsson 2015, s. 79). Detta menar däremot Ivarsson (2008, s. 24) är vad som kännetecknar pseudoläsning. Logografisk läsning handlar enligt Ivarsson (ibid.) om att barnet känner igen ord utifrån deras utformning, men medvetenhet om kopplingen mellan grafem och fonem saknas varför fonemen ger mindre information än själva utformningen av ordet.

När barnet har olika möten med text lär det sig så småningom att känna igen enstaka ord som en visuell gestalt. Det är då ordets visuella särdrag som barnet känner igen och inte bokstävernas inbördes ordning och vilka fonem bokstäverna representerar. Logografisk läsning är liksom pseduoläsning inte heller någon riktig läsning, eftersom den alfabetiska principen inte kan hanteras ännu. Skulle barnet bli tillfrågat att läsa ordet i ett annat sammanhang eller med en annan stil skulle det inte klara av det eftersom ordet endast känns igen som en bild. Den logografiska läsningen är vanlig i den första läsundervisningen, men i förlängningen kommer den inte fungera då ett ord kan böjas på flera olika sätt och det är svårt att minnas så många ord. Likaså skulle ord som barnet aldrig tidigare stött på inte kunna läsas (Fridolfsson 2015, s. 79–80).

3.2.3 Alfabetisk läsning

Detta är en strategi där kunskap om sambandet mellan fonem och grafem behärskats och förståelse för att varje bokstav motsvarar ett ljud måste uppnåtts (Fridolfsson 2015, s. 80; Ivarsson 2008, s. 24). Den alfabetiska koden har knäckts vilket är en förutsättning för denna strategi. Med hjälp av den alfabetiska principen kan läsaren ljud för ljud ljuda ut ett ord, smälta

samma dem och förstå vilket ord de bildar. Den alfabetiska läsningens poäng är att kunna bilda ett enormt antal ord med enbart några få tecken (Fridolfsson 2015, s. 80). På så vis ges läsaren möjlighet att läsa helt nya ord (Fridolfsson 2015 s. 80; Ivarsson 2008, s. 24). Det är betydelsefullt att den alfabetiska koden knäcks så tidigt som möjligt i läsundervisningen och att mycket träning av den alfabetiska strategin görs möjlig för eleverna (Fridolfsson 2015, s. 81).

Utgångspunkten för strategin är att det finns förståelse för att språket består av ord och att dessa kan delas in i olika fonem. Att kunna såväl dela upp ord i enskilda fonem och att kunna sätta ihop fonem till ett ord är en förutsättning. Kärnan och en grundläggande del i läsinlärningen samt en utgångspunkt för fortsatt läsutveckling är just den alfabetiska läsningen (Fridolfsson 2015, s. 81).

3.2.4 Ortografisk/morfologisk läsning

Den ortografiska/morfologiska läsningen är läsutvecklingens högsta stadiet (Ivarsson 2008, s. 24). När denna strategi används är läsaren inte längre i behov av att ljuda ut varje ord ljud för ljud (Fridolfsson 2015, s. 81). Läsaren kan nu avkoda orden då de ljudats samman med hjälp av alfabetiska läsning så många gånger tidigare. Både Ivarsson (2008, s. 24) och Fridolfsson (2015, s. 81) beskriver att avkodningen sker blixtnabbt i denna strategi, men Fridolfsson (ibid.) menar att läsaren ändå kan uppfatta bokstavelement i ett ord i rätt ordning. En felstavning där det endast skett ett omkast av två bokstäver i ett ord uppfattas av läsaren eftersom en skicklig läsare, som läser med en hastighet på 200–300 ord per minut, bearbetar varje bokstav i orden. Läsaren märker därför skillnaden på till exempel människa och människa trots att ordet enbart läses blixtnabbt. Även om läsningen av orden går snabbt är det tydligt att läsaren uppfattar varje bokstav i orden eftersom läsaren får svårt att läsa texter där det finns bokstäver som är borttagna eller där många stavfel förekommer. I detta fall sker läsningen därför mer långsamt än den brukar (Fridolfsson 2015, s. 81).

Läsningen i denna strategi går snabbt, säkert och utan större ansträngning. Att elever når till detta steg brukar ske i tredje eller fjärde klass och nu läser de för nöjes skull eller för att de ska lära sig något. Detta är det mest avancerade steget i ordavkodningen, men läsningen är inte färdigutvecklad för det. Nu krävs att eleven kan läsa med jämn hastighet, inlevelse, pauser, intonation och att avkoda rätt. Det är fortfarande långt kvar till att få full läsförståelse (Fridolfsson 2015, s. 82) och utveckling av läsförmågan för att förstå högre mentala processer såsom att dra slutsatser i en text kan fortfarande ske.

3.3 Läsinlärningsmetoder

Fridolfsson (2015, s. 106) beskriver att det finns i huvudsak två läsinlärningsmetoder. Den första metoden kallas *syntetisk metod* eller *ljudningsmetoden* och den andra kallas för *helordsmetoden* eller *ordbildsmetoden*. Därtill finns en tredje metod kallad analytisk metod som kan beskrivas som en blandning av de två förstnämnda metoderna. Dessa metoder beskrivs nedan.

3.3.1 Syntetisk metod/ljudningsmetod

Syntetisk metod eller ljudningsmetoden innebär att fokus läggs på ordens delar och att säkra och

varaktiga kopplingar görs mellan fonem och grafem. Metoden går ut på att läsinlärningen är väldigt strukturerad och inlärning av en bokstav och ett ljud i taget sker. En utgångspunkt i metoden är att någon av de vanligaste vokalerna eller konsonanterna introduceras. De olika bokstävernas visuella likheter och olikheter samt bokstävernas ljud fokuseras och ofta används bilder på föremål som börjar på den fokuserade bokstaven (Fridolfsson 2015, s. 106–107).

När två eller tre bokstäver lärts in grundligt bildas korta ord med dem, exempelvis is. En fördel för eleverna är att ordet börjar på en vokal och enbart har två bokstäver säger Fridolfsson (2015, s. 107). Vad som undviks i detta steg är ord med dubbelteckning eller en oregelbunden stavning. Både skriv- och läsinlärning utövas här vid sidan av varandra, då detta är ett fördelaktigt sätt för att skapa starka associationer mellan bokstäver och deras ljud. Ett aktivt val i denna metod är att gå från det enklare till det svårare för att på så sätt undvika känslor av misslyckanden hos eleverna.

Vidare är ljud- eller fonemanalys ett arbetssätt i syntetisk metod. Detta sker exempelvis genom att läraren utgår från en bild där eleverna får leta efter ord som innehåller ett specifikt ljud. Vidare går det att göra ljud- eller fonemanalysen svårare genom att undersöka vart i ett ord ett specifikt ljud finns (först, inuti eller sist) (Fridolfsson 2015, s. 107).

Några svagheter som Fridolfsson (2015, s. 107) menar att denna metod har är att den anses vara för teknisk, det vill säga att det är stort fokus på fonem och grafem och deras koppling. En annan svaghet som Fridolfsson (ibid.) lyfter fram är att de ord som fokuseras i undervisningen inte utgår från elevernas förkunskaper. En tredje svaghet är att metoden anses vara alldeles för lärarstyrd, eftersom eleven hela tiden behöver stöd från läraren för att kunna klara av ljud- och fonemanalys.

Trots dessa svagheter är metoden bra för elever med långsam läsinlärning samt elever som riskerar att få svårigheter med att läsa och skriva. Därför är metoden att föredra hos elever som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter (Fridolfsson 2015, s. 108).

Avslutningsvis är metodens styrka att den leder till säker avkodning och stavning hos eleverna eftersom metoden utgår ifrån systematisk bokstavs-inlärning och sammanljudning menar Fridolfsson (2015, s. 108).

3.3.2 Helordsmetod/ordbildsmetod

Helordsmetod eller ordbildsmetod innebär istället att orden lärs in som en helhet eller som bilder för att barnet så småningom på egen hand ska upptäcka hur ord kan delas upp i bokstäver eller mindre delar (Fridolfsson 2015, s. 108).

Det handlar i första hand om utantillinlärning, genom att barnen lär sig minnas ord som bilder utan något egentligt fokus på bokstäver. Med andra ord tränas inte sambandet mellan fonem och grafem vilket är fallet i syntetisk metod. Här handlar det istället om att eleven själv så småningom upptäcker denna koppling och de detaljer som skiljer olika ord åt. Något som vissa förespråkare av metoden dock säger enligt Fridolfsson (2015, s. 108) är att förmågan att dela upp

ord i mindre delar eller bokstäver är mindre viktig då det är tillräckligt att läsaren känner igen en logografisk ordbild av ordet och på så vis gissar sig fram till vilket ord det handlar om med utgångspunkt i textens sammanhang.

Upptäckten om att det är små detaljer som skiljer ord åt är sedan vad som blir grunden för elevens förståelse för fonem och grafem. Vid upprepad läsning av en och samma text förväntas eleverna att återigen själva göra upptäckter. I detta steg ska eleverna upptäcka att samma bokstav innebär samma ljud oavsett i vilket ord det förekommer. Till skillnad från den syntetiska metoden uppmuntras eleverna att själva välja vilka ord som ska fokuseras, med deras eget intresse eller erfarenheter som grund. På så vis förväntas valda ord vara lättare för eleven att ta till sig eftersom det är ord som har en betydelse för barnet (Fridolfsson 2015, s. 109).

En av tankarna med denna metod är enligt Fridolfsson (2015, s. 109) att eleverna ska stimuleras att läsa på egen hand då ordbildsmetoden ger eleverna möjlighet att redan från början läsa själva, utan hjälp. Metoden betonar läsglädje och att läsande ska kännas meningsfullt och därför bör böcker med enkla texter och lockande bilder finnas tillgängliga för eleverna i syfte att väcka deras nyfikenhet.

En fördel med helordsmetoden är att barn tidigt kan lära sig läsa. Detta eftersom metoden inte kräver förmåga att hantera den alfabetiska principen utan fokuserar på ordbilder, något som alla barn kan lära sig känna igen (Fridolfsson 2015, s. 110).

Nackdelen är dock att många barn inte kan upptäcka sambandet mellan fonem och grafem själva vilket medför svårigheter att läsa texter där det finns ord som de tidigare inte stött på. Om elever läser med ordbildsmetoden utan undervisning om ljud och bokstävers samband finns det risk att de börjar gissa sig fram till vad som står. Då det finns många ord med många visuella likheter såsom exempelvis *dem*, *den*, *det* är det lätt att blanda ihop dessa om man inte lägger märke till den visuella olikheten vilken är avgörande för ordets betydelse (Fridolfsson 2015, s. 110–111).

3.3.3 Analytisk metod

Fridolfsson (2015, s. 108) beskriver en tredje metod som kallas analytisk metod. Det första steget i denna metod utgår i likhet med ordbildsmetoden från ord eller enkla texter och är mer självständig. Steg två är i likhet med den syntetiska metoden mer lärarstyrd då bokstäver och deras ljud med hjälp av läraren analyseras. Analytisk metod kan därmed sägas vara en metod som är en blandning av den analytiska metoden och ordbildsmetoden.

3.4 Lässtrategier och hur lärare kan arbeta med dem

Wejrum (2015, s. 3–4) identifierar fem användbara strategier som lärare kan inkludera i arbetet med texter i undervisningen då lässtrategier är en viktig del av det som lärare såväl ska lära ut som bedöma (Skolverket 2017b, s. 253;258). De fyra första av de strategier Wejrum identifierar beskrivs nedan, medan den femte strategin som nämns är något avancerad och därför inte känns aktuell i den tidiga läsinläringen. Avslutningsvis i avsnittet nämns kort ett tillvägagångssätt där Westlund (2009, s. 124) menar att läraren genom att ge fyra strategier varsin figur kan hjälpa elever att lättare förstå innebörden av dem.

3.4.1 Förförståelse

Den första strategin som Wejrum (2015, s. 3) nämner är att aktivera förförståelse. Om det finns en förförståelse för det ämne som behandlas i en text samt den texttyp som läses menar Wejrum (2015, s. 3) att en text kan förstås fullt ut. Detta förutsätter dock att eleven inte enbart har förförståelse för ämnet, utan också att hen kan koppla ihop förförståelsen med textinnehållet. Ett sätt att ge elever förutsättningar att förstå textinnehållet är att gemensamt samtala om den förförståelse som finns i klassen innan läsningen börjar.

3.4.2 Tänka framåt i texten

Den andra strategin är att tänka framåt i texten. Detta kan exempelvis vara att en läsare som läser en fiktionstext, till exempel en saga, förutspår hur en saga ska utvecklas vidare. I en sakprosatext kan denna strategi innebära att läsaren funderar på vilken ny kunskap som texten kommer ge eller vad skribenten ska skriva härnäst (Wejrum 2015, s. 3).

3.4.3 Visualisering

Den tredje strategin är visualisering. Detta innebär att läsaren skapar inre bilder om den lästa texten. Vid skönlitterära texter handlar det om att läsaren lever sig in i texten och det som den beskriver. I läsandet av sakprosatexter kan visualisering exempelvis innebära att man skapar både yttre och inre bilder i form av tidslinjer eller en arbetsbeskrivning. Denna strategi kan övas genom att man diskuterar i klassen vilka bilder man ser, eller att man diskuterar vilken funktion bilder som redan finns till texten har (Wejrum 2015, s. 3–4).

3.4.4 Värdera

Den fjärde strategin som Wejrum (2015, s. 4) beskriver är att värdera. Läsaren reflekterar i denna strategi över det som lästs, vad tyckte jag om texten? Värdering av en text kan vara både etiskt och estetiskt kritisk. Etisk kritik handlar exempelvis om vad läsaren tycker om en persons handlingar i texten medan estetisk kritik syftar på vad läsaren tycker om språket i texten.

3.4.5 Rollfigurer kopplade till lässtrategier

Westlund (2009, s. 192) föreslår ett tillvägagångssätt för att göra vissa lässtrategier mer lättillgängliga för eleverna genom att låta fyra rollfigurer representera fyra av dem. Westlund (ibid.) menar att genom att ha rollfigurer för varje strategi kan läraren hänvisa till figuren i arbetet med strategier och eleverna kan få lättare att minnas vad varje strategi står för när de har en karaktär att koppla strategin till. Arbetet med strategier på detta sätt syftar till att eleverna ska bli så kallade expertläsare. De fyra rollfigurerna som Westlund (ibid.) nämner är: spågumman Julia som förutspår och ställer hypoteser, Nicke Nyfiken som ställer frågor till texten, Fröken detektiv som reder ut oklarheter såsom svåra ord och slutligen cowboy Jim med lasso som fångar in och sammanfattar det viktigaste i texten. Westlund (2009, s. 192) påpekar att en expertläsare hela tiden växlar mellan flera strategier under läsningen vilket läraren behöver förklara för eleverna.

3.5 Individanpassad undervisning

Individanpassad undervisning innebär att undervisningen i skolan ska ta utgångspunkt i varje enskild elev i syfte att eleven ska lära och utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Läroplanen (Skolverket 2017, s. 8) beskriver att en av skolans uppdrag är att utforma en likvärdig utbildning för alla, där den enskilde elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, kunskaper och språk ska ligga till grund för undervisningen. Något som Bjar & Liberg (2011, s. 17) håller med om då de menar att det är en central del för samhällets utveckling att skolan möter varje elev utifrån deras bakgrund och erfarenheter.

I Hedströms bok *L som i läsa, M som metod- om läsinlärning i förskoleklass och skola* (Hedström 2009) intervjuas ett antal lärare och forskare med kunskaper om läs- och skrivinlärning. En av dem är specialläraren Ingegärd Hemmingsson som speciellt lyfter fram individanpassad undervisning för framgångsrik läs- och skrivundervisning (Hedström 2009, s. 214). Hon anser att det är av stor vikt att undervisningen läggs på rätt nivå och är utmanande men inte för svår så att eleven ger upp. Hon lyfter även vikten av en skicklig pedagog, som vet vilken nivå som är den rätta för varje elev. Genom att lägga undervisningen på rätt nivå gynnas elevernas läsutveckling och eventuella svårigheter kan åtgärdas.

Lundberg & Herrlin (2014, s. 7) menar att utvecklingsförloppet i läsning inte är vare sig rak eller enkel. Utvecklingen ser inte likadan ut hos olika barn och ibland kan det hända att de behöver gå tillbaka och upprepa tidigare genomförda steg eller i andra fall hoppa över steg i läsundervisningen. Genom att kartlägga eleverna ges läraren möjlighet att se hur varje enskild elev utvecklas i sin läsning och kan då sätta in eventuella åtgärder eller insatser som eleven kan behöva för att komma vidare i sin läsutveckling (Lundberg & Herrlin 2014, s. 8). Detta är ett sätt att hjälpa läraren individanpassa undervisningen i syfte att hjälpa eleverna framåt.

Sammanfattningsvis kan sägas att undervisningen i skolan ska vara individanpassad med utgångspunkt i varje enskild elevs förutsättningar och behov. Detta gäller för skolans alla ämnen och det är viktigt inte minst i läsutvecklingen där utvecklingsförloppet är väldigt olika från individ till individ. Något som läraren behöver ha i åtanke då läsundervisning planeras och genomförs.

4. Tidigare forskning

I avsnittet nedan kommer först sökningsprocessen gällande tidigare forskning redovisas. Sedan kommer tidigare forskning om den tidiga läs- och skrivundervisningens utformning samt faktorer för framgångsrik läsundervisning presenteras. Utvalda forskningsstudier som presenteras är studier med relevans för denna studie. Sist i avsnittet görs en kort sammanfattning av resultaten i de presenterade forskningsstudierna.

4.1 Litteratursökning

Jag har gjort mina sökningar i databaserna Summon samt Libris. De sökord som jag använt är: läsinlärning, läs- och skrivundervisning, best practice ”primary school”, läsutveckling, läsundervisning, läs- och skrivlärande samt läsinlärning.

Då min undersökning fokuserar enbart på läsundervisning började jag mina sökningar med fokus enbart på läsning i olika former såsom läsinlärning, läsundervisning osv. Men då resultatet av användbar forskning var väldigt begränsad så valde jag att försöka med läs- och skrivlärande samt läs- och skrivundervisning då de båda ofta går hand i hand.

Tabell 1 visar antalet sökresultat för varje sökord i databasen LIBRIS. Först gjordes en övergripande sökning och efter den första sökningen avgränsades sökträffarna till ”avhandlingar” i syfte att säkerställa studiernas kvalitet. Efter avgränsningen läste jag avhandlingarnas abstracts för att få en inblick i dem och utifrån detta valdes fem studier ut som är relevanta för min studie och därför inkluderats nedan.

Tabell 1: Sökresultat i LIBRIS

Sökord	Antal träffar	Antal träffar, avgränsning ”avhandlingar”	Träffar inkluderade i studien
Läsutveckling	37	24	Jonsson (2006)
Läsundervisning	575	41	Sandberg (2012)
Läs- och skrivundervisning	86	6	Alatalo (2011)
Att läsa	7002	14	X
Läs- och skrivlärande	10	3	Tjernberg (2013)
Läsinlärning	81	49	Skoog (2011)

Tabell 2 visar antalet sökresultat för varje sökord i databasen Summon. Sökningen i denna databas gjordes på samma sätt som i databasen LIBRIS. Först gjordes en övergripande sökning och sedan avgränsades resultaten till ”peer-review” i syfte att säkerställa kvalitén i de resultat som kom upp. Då denna databas gav väldigt många träffar valde jag att även sortera resultaten efter ”nyast först”. Sökresultatet för best-practice ”primary school” läste jag de första 20 titlarna men då ingen av träffarna var relevant för min studie inkluderades ingen. Likaså kändes ingen studie relevant för de andra sökorden heller och därför inkluderas ingen studie från SUMMON i denna studie.

Tabell 2: Sökresultat i Summon

Sökord	Antal träffar	Antal träffar, avgränsning peer-review	Träffar inkluderade i studien
--------	---------------	--	-------------------------------

Läsinlärning	871	23	X
Läs- och skrivundervisning	98	2	X
Best practice "primary school"	89050	56179	X
Läsutveckling	389	15	X
Läsundervisning	319	6	X
Läs- och skrivlärande	21	2	X
Läsinlärning	872	23	X

4.2 Den tidiga läs- och skrivundervisningens utformning

Sandberg (2012) och Skoog (2012) identifierar i sina studier några gemensamma nämnare för den tidiga läs- och skrivundervisningen i svenska skolor.

Båda två utförde sina undersökningar i förskoleklass samt årskurs ett. Det sociokulturella perspektivet är vad som utgjorde utgångspunkt i Skoogs (2012, s. 59) studie. Sandbergs (2012, s. 4) studie är en etnografisk studie, inspirerad av hermeneutiken och den teoretiska utgångspunkten är ett dynamiskt och interaktionellt perspektiv. Den metod som Skoog (2012, s. 79) använde i sin studie är fältarbete i två klasser från slutet av höstterminen då eleverna gick i förskoleklassen till och med årskurs ett. Sandberg genomförde deltagande observation från vårterminen i förskoleklass till och med årskurs 1 i två klasser på två olika skolor (Sandberg 2012, s. 65) samt kvalitativa intervjuer med kopplingar till de klasser som observerats i studien (Sandberg 2012, s. 68) som metod.

En gemensam nämnare som identifierats av både Skoog (2012) och Sandberg (2012) är arbetet med att få eleverna att se sambandet mellan ljud och bokstav. Skoog (2012, s. 203) kom i sin studie fram till att de aktiviteter där läsande och skrivande på något sätt ingår till största del fokuserar på elevers kunskapsutveckling och färdigheter gällande den alfabetiska koden. Detta tränas till största del i form av strukturerade, lärarledda övningar och gäller för såväl förskoleklass som årskurs ett. Även Sandberg (2012, s. 179) fann att arbete med ljud och bokstav är i fokus då grundstommen i den tidiga läs- och skrivinlärningen på de båda skolorna tycks vara ljudmetoden och metoden är således framträdande metod i båda studierna.

En annan gemensam nämnare som endast Sandberg (2012) påvisar är att innehållet i den tidiga läs- och skrivundervisningen är detsamma även om aktiviteterna skiljer sig åt. Sandberg (2012, s. 179–180) fann att innehållet i de båda klasserna var detsamma, lärarna inspirerades av olika synsätt och metoder såsom ljudmetod och tematiska arbetssätt och de läro- och övningsböcker som eleverna jobbade med i de båda klasserna var till och med desamma. Men trots att innehållet är detsamma är de arbetssätt och aktiviteter som lärarna väljer att arbeta med olika i de båda klasserna. Detta kan ses exempelvis genom att den ena klassen har en åldersintegrerad grupp där eleverna arbetar i sin egen takt och den andra klassen har en åldershomogen grupp där det är fokus på gemensamma aktiviteter.

En tredje gemensam nämnare som Skoog (2012) kom fram till är den positiva inverkan som grupparbete och gemensamma aktiviteter har på elevers förståelse av den alfabetiska principen. De gemensamma aktiviteter, som Skoog (2012, s. 203) finner under sitt fältarbete, är till fördel för utvecklandet och förståelsen för den alfabetiska principen, det vill säga kopplingen mellan fonem och bokstav. Genom gemensamma aktiviteter kan eleverna både lära och inspireras av varandra då de exempelvis genom språklekar kan lära sig nya ord som deras kamrater kan. Dock framgår det av studien att de övningar som genomförs varken kopplas till ett funktionellt läsande och skrivande eller till elevernas egna liv och erfarenheter då till exempel samtal i samband med högläsning sällan relateras till elevernas egna liv eller livet utanför skolan (Skoog 2012, s. 196).

En fjärde gemensam nämnare som identifierats av Sandberg (2012) är att lärare använder metoder och arbetssätt som de av erfarenhet vet fungerar, snarare än att blint förlita sig på forskning. De lärare som ingår i Sandbergs (2012, s. 180) studie ser inga problem med forskning gällande läs- och skrivundervisning utan de använder sig av metoder och arbetssätt som de vet av erfarenhet fungerar för sig själva och sina klasser.

En femte gemensam nämnare som Skoog (2012) påvisar i sin studie är att den dialog som sker i klassrummet framförallt sker mellan läraren och en elev i taget. Detta görs medvetet av läraren vars avsikt är att alla elever ska få möjlighet att delta i de samtal som äger rum i klassrummet. Dock blir en konsekvens av detta att den enskilda eleven inte ges någon möjlighet till fördjupade resonemang kring innehåll och frågor kring innehållet i undervisningen eftersom det är deltagandet i samtalen som prioriteras snarare än innehållet i samtalen (Skoog 2012, s. 203).

En sjätte gemensam nämnare som Sandberg (2012) kom fram till är att lärare uppger att de har svårt att veta hur de ska förhålla sig till forskning rörande elever med läs- och skrivsvårigheter. Å ena sidan kan de med hjälp av forskningen förstå och ta tag i läs- och skrivsvårigheter, å andra sidan känner de sig otillräckliga eftersom de upplever svårigheter med att implementera alla nya rön (Sandberg 2012, s. 180).

4.3 Faktorer för framgångsrik läsundervisning

När det kommer till vad som leder till framgångsrik läsinlärning, så har Tjernberg (2013), Alatalo (2011) och Frank (2009) kommit fram till liknande resultat. De tre forskarna fann att det framförallt är sex faktorer som påverkar hur framgångsrik läsundervisningen är. Alla tre undersökte grundskolelärare och elever i låg- och mellanstadiet. Tjernbergs (2013, s. 28) och Alatalos (2011, s. 28) studier hade sociokulturell ansats. Frank (2009) genomför en kvalitativ studie vars teoretiska utgångspunkt är att ”elevers resultat i skolan varierar som en följd av individuella differenser och av skillnader mellan klassrum och skolor” (Frank 2009, s. 19). Vad beträffar metod använde alla tre triangulering. Alatalo (2011, s. 57–58;61) använde sig av intervjuer samt enkäter, Tjernberg (2013, s. 90) genomförde klassrumsobservationer, intervjuer och dokumentstudier och Frank (2009, s. 28) använde enkätsvar från skolledare, lärare, elever och föräldrar samt analyserade resultatet av läsprov i PIRLS 2001 som metod i sin studie.

Den första faktorn som både Alatalo (2011) och Tjernberg (2013) kommit fram till är att elevens individuella kunskapsnivå i läsutvecklingen ska vara utgångspunkt i undervisningen. Alatalo (2011, s. 75) konstaterar att det är viktigt att läraren är uppmärksam på var eleven befinner sig i sin läsutveckling för att kunna hjälpa hen på bästa sätt. Även Tjernberg (2013, s. 230) fann att det är viktigt att som lärare möta alla elever på den nivå de befinner sig och ge dem utmaningar baserade på deras kunskapsnivå för att på så sätt gynna deras utveckling.

En annan faktor som synliggörs av såväl Tjernberg (2013) som Frank (2009) är vikten av ett tryggt klassrumsklimat. Tjernberg (2013, s. 231) påvisar att ett tryggt klassrumsklimat där olikheter inte ses som något negativt är viktigt för de lärare som deltagit i studien, vilket Tjernberg (ibid.) påvisar främjar lärarnas utveckling och därför även elevernas lärande. Frank (2009, s. 169–170) stöder detta påstående då hon fann att kopplingen mellan en känsla av trygghet i klassrummet och läsprestation är en betydelsefull faktor. Dock anser hon att en sådan slutsats ska dras med försiktighet då det exempelvis kan handla om lärarkompetens på så vis att läraren i ett positivt klassrumsklimat kan lägga tid på undervisning framför att reda ut konflikter.

En tredje viktig faktor som endast Alatalo (2011) kom fram till är ovanan bland lärare att reflektera över sin elevers läsutveckling. Alatalo (2011, s. 94) kom fram till att vissa lärare i hennes studie är ovana vid att reflektera kring sina elevers läsutveckling. Att lärare inte intar ett reflekterande förhållningssätt anser hon bidrar till att många lärare inte ser vilken påverkan på eleverna deras undervisning har.

Utöver dessa faktorer påvisar Alatalo (2011) en fjärde viktig faktor: betydelsen av lärares kunskap gällande begreppen fonem samt fonemisk- och fonologisk medvetenhet. Alatalo (2011, s. 149) fann att det finns bristfälliga kunskaper hos lärare gällande begreppen fonem samt fonemisk- och fonologisk medvetenhet och deras betydelse. Denna bristfälliga kunskap kan leda till att undervisning om fonem inte är tydlig och att de därför inte uppmärksammar eventuella fonemiska svårigheter som elever har (Alatalo 2011, s. 149).

En femte faktor som är av vikt i framgångsrik läsundervisning och som Tjernberg (2013) fann är vikten av att undervisningen innehåller varierade arbetsformer. Tjernberg (2013, s. 230) konstaterar att användandet av varierade undervisningsformer för att på så vis möta alla elevers förutsättningar och behov som en form av individanpassning är positivt för framgångsrik läs- och skrivutveckling.

Den sjätte viktiga faktorn kom Frank (2009) fram till. Hon fann att samverkan mellan skola och hem är gynnsamt för elevers läsutveckling. Frank (2009, s. 171) kom i sin studie fram till att föräldradeltagande har en positiv samverkan med läsprestation. Hon beskriver att det finns skillnader mellan klasser gällande läsprestation beroende på i vilken mån klasserna har föräldrar som är delaktiga (Frank 2009, s. 175).

4.4 Sammanfattning tidigare forskning

Det framgår av den forskning som presenteras ovan att den tidiga läs- och skrivundervisningen ofta fokuserar på sambandet mellan ljud och bokstav (Sandberg 2012; Skoog 2012). Vidare beskriver ovan beskrivna forskning att innehållet den tidiga läs- och skrivundervisningen ofta kan vara detsamma på olika skolor trots att aktiviteterna är olika (Sandberg 2012). Därtill framkommer det att gemensamma aktiviteter är gynnsamt för eleverna då de kan lära av varandra men dialogen i klassrummet ofta sker mellan läraren och en elev i taget (Skoog 2012). Vidare visar forskningen att lärare arbetar med de metoder och arbetssätt som de vet fungerar för dem och deras grupp samt att forskning har såväl positiv som negativ påverkan på lärare då det både hjälper men också leder till en känsla av otillräcklighet (Sandberg 2012). Det framkommer även att det är av vikt att läraren möter eleverna på deras individuella nivå i läsinläringen (Tjernberg 2013; Alatalo 2011) liksom att använda varierade arbetsformer i undervisningen (Tjernberg 2013). Forskningen visar även att det finns en ovana hos lärare att reflektera över sin egen undervisning samt bristande kunskap hos lärare gällande begreppen fonem, fonemisk- och fonologisk medvetenhet (Alatalo 2011). I den presenterade forskningen lyfts också vikten av ett tryggt klassrumsklimat (Tjernberg 2013; Frank 2009). Dessutom framkommer det att samverkan mellan skola och hem har en positiv inverkan på elevernas utveckling och resultat (Frank 2009).

5. Teori

I följande avsnitt beskrivs och motiveras studiens teoretiska utgångspunkt samt några för studien relevanta begrepp som hör till vald teori.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Studien utgår från sociokulturellt perspektiv. Syftet med studien är att undersöka vilka aktiviteter lärare använder i läsundervisningen för elever i årskurs 1 samt att belysa de faktorer som lärare uppger påverkar hur de lägger upp sin läsundervisning. Nilholm (2016, s. 74) menar att sociokulturella studier undersöker hur lärare *faktiskt* bedriver sin undervisning, framför att undersöka hur de *bör* bedriva den varför teorin valts till denna studie.

Lev S. Vygotskijs arbete om utveckling, lärande och språk är grunden för det sociokulturella perspektivet (Säljö 2014, s. 297). Vygotskijs teorier om lärande och utveckling handlar om att barnet utvecklas genom samspel med andra (Nilholm 2016, s. 58; Säljö 2015, s. 94–95). Ett av Vygotskijs vanligaste begrepp är den *närmaste proximala utvecklingszonen* (Säljö 2014, s. 305–306) och tar sin utgångspunkt i Vygotskijs tankar om att lärande och utveckling är ständigt pågående processer. När en människa tillägnat sig ett begrepp eller en färdighet är det inte långt till att hen även tillägnar sig något nytt (Säljö 2014, s. 305). Vygotskij (Säljö 2014, s. 305) menar att när ett barn befinner sig i denna zon är hen som mest känslig för instruktioner och förklaringar och det är därför här som en mer kompetent person, exempelvis läraren, kan hjälpa barnet att förstå hur man använder ett kulturellt redskap vilket exempelvis syftar på en bok eller en tumstock (Säljö 2014, s. 305; 301).

Den vägledning som eleven får av läraren då hen befinner sig i den proximala utvecklingszonen leder in till ytterligare ett begrepp som används av Vygotskij: *scaffolding* (stöd) (Säljö 2014, s. 306; Säljö 2015, s. 100). Vygotskij (Säljö 2014, s. 305–306) menar att en person som befinner sig i den proximala utvecklingszonen till att börja med behöver mycket vägledning och stöd (*scaffolding*) av den mer kompetente. I skolans fall innebär detta att läraren inledningsvis behöver ge mycket vägledning och stöd till eleven, för att så småningom kliva alltmer åt sidan och eleven då kan klara sig alltmer själv (Säljö 2015, s. 101). Det är dock viktigt att läraren här inte tar över, utan att eleven är den som ställs inför utmaningar för att på så vis komma vidare i sin utveckling (Säljö 2014, s. 306).

Ytterligare ett begrepp som hör samman med både den proximala utvecklingszonen och *scaffolding* är *mediering*. Mediering är ytterligare ett av det sociokulturella perspektivets grundläggande begrepp (Säljö 2014, s. 298). Mediering betyder förmedling och innebär att människor använder sig av olika sorts verktyg eller redskap för att få förståelse om eller interagera i den värld människan omges av (Säljö 2014, s. 299). Det finns enligt Vygotskij (Säljö 2014, s. 298–299) i synnerhet två redskap som människan använder: *språkliga* och *materiella*. Språkliga redskap syftar exempelvis till bokstäver eller begrepp (Säljö 2014, s. 299) medan materiella redskap kan vara till exempel spadar eller tangentbord (Säljö 2014, s. 300).

Sammanfattningsvis kan sägas att det sociokulturella perspektivet är relevant för denna studie då det som ska undersökas är hur lärare i årskurs 1 genomför sin läsundervisning. Därtill menar Vygotskij att lärande sker i samspel med andra, i detta fall handlar det om interaktionen mellan lärare och elev. Dessutom finns det i läsundervisningen olika föremål som lärare och elever använder sig av såsom böcker, bilder och bokstäver vilka kan kopplas till de verktyg eller redskap som är av vikt inom det sociokulturella perspektivet.

6. Metod

I följande avsnitt redovisas val av metod samt urval av informanter. Det kommer även redogöras för insamling och analys av data samt vilka etiska överväganden som gjorts.

6.1 Val av metod

Den metod som valts i denna studie är halvstrukturerad intervju samt observation. Intervju och observation är enligt Eliasson (2013, s. 22) de två vanligaste metoderna i kvalitativ forskning. Metodval baseras på syftesformuleringen samt de båda frågeställningarna då det som ska undersökas är dels aktiviteter som används i läsundervisningen, dels lärares egna tankar och uppfattningar om viktiga faktorer i läsundervisningen. Genom att använda flera olika metoder görs en så kallad metodtriangulering (Eliasson 2013, s. 31).

Metodtriangulering är enligt Kihlström (2007, s. 231) ett sätt att nå högre trovärdighet i sin studie. Genom att använda flera olika metoder i sin studie kan en methods eventuella svagheter vägas upp hos en annan methods styrkor (Larsen 2009, s. 28).

6.2 Urval

Det urval som görs i studien är utbildade lärare för grundskolans yngre åldrar med erfarenhet av läsundervisning i årskurs 1. Informanterna som deltar är verksamma på två olika skolor, i två olika kommuner. Larsen (2009, s. 77) beskriver godtyckligt urval vilket innebär att informanter i en studie väljs ut exempelvis utifrån utbildning vilket stämmer överens med det urval som kommer göras i denna studie.

6.3 Etiska överväganden

För att resultatet ska vara trovärdigt finns det ett antal forskningsetiska överväganden som jag som forskare ska göra. Vetenskapsrådet (2017, s. 8) beskriver hur forskningen ska bedrivas för att vara trovärdig. I detta avsnitt redogör jag för forskningsetiska överväganden som har gjorts för denna studie.

Forskning har en viktig roll i vårt samhälle och forskaren har ansvar mot alla som på något sätt deltar eller berörs av forskningen. Det finns flera riktlinjer som forskaren har att förhålla sig till:

- ”1) Du ska tala sanning om din forskning.
 - 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
 - 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
 - 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
 - 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
 - 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
 - 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
 - 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning”
- (Vetenskapsrådet 2017, s. 8).

Deltagande informanter i studien kommer att avidentifieras (Vetenskapsrådet 2017, s. 40) och därmed ges fiktiva namn för att anonymitet ska uppnås. Dessutom kommer informanterna ges information om syftet med studien (Vetenskapsrådet 2017, s. 25) samt vetskap om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Anteckningar och annat insamlat material kommer enbart användas i denna studie och kommer att förstöras efteråt.

7. Källförteckning

Alatalo, T. (2011) *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg: Kompendiet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf [2018-11-22]

Bjar L. och Liberg C. (2011) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB.

Eliasson, A. (2013) *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.

Frank, E. (2009) *Läsförmågan bland 9–10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20083/1/gupea_2077_20083_1.pdf [2018-12-02]

Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs-och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Hedström, H. (2009) *L som i läsa. M som i metod- om läsinlärning i förskoleklass och skola*.

Kristianstad: Kristianstads boktryckeri AB.

Kihlström, S. (2007) Att genomföra en intervju. I: Dimenäs, J. *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket- vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB. Sid. 47–57.

Larsen, A-K. (2009) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.

Lundberg, I och Herrlin, K (2014) *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Nilholm, C. (2016) *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, G. (2012) *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Elanders Sverige AB.

<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:561240/FULLTEXT01.pdf> [2018-12-02]

Skolinspektionen (2015) *Mer varierad läs- och skrivundervisning kan öka motivation och intresse*. Stockholm: Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/las-skriv/las-skrivundervisning-kortrapport.pdf> [2018-12-22]

Skolverket. (2017a) *Fjärdeklassare bättre på att läsa*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2017-12-05-fjardeklassare-battre-pa-att-lasa> [2018-11-12]

Skolverket. (2017b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012) *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2941.pdf?k=2941 [2018-11-12]

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

<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:453322/FULLTEXT02.pdf> [2018-11-22]

Säljö R. (2014) Den lärande människan- teoretiska traditioner. I Lundgren P, U, Säljö R, Liberg, C. *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur. Sid: 251–311.

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

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

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf> [2018-11-22]

Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf [2018-12-10]

Wejrum, M. (2015) *Lässtrategier- en introduktion*. Karlstad: Karlstads universitet.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006_lasstrategier_for_sakprosa/del_02/material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M6_4-9_02A_02_lasstrategier%20\(1\).docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006_lasstrategier_for_sakprosa/del_02/material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M6_4-9_02A_02_lasstrategier%20(1).docx) [2018-12-02]

Westlund, B. (2009) *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.