



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för humaniora

---

# Vägen till läsförmåga – metoder och anpassningar för tidig läsinlärning

En kvalitativ studie om lärares arbete med avkodning,  
förståelse och motivation i årskurs 1

Tilda Erlandsson Zotterman och Sofia Koskinen

2025

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp

Svenska språket

Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och  
grundskolans årskurs 1–3

Examensarbete för grundlärare F-3: Svenska med didaktisk inriktning

Handledare: Sonia Blomquist

Examinator: Nina Begovic

---

## **Förord**

Vi vill börja med att uttrycka vår tacksamhet till alla som på olika sätt har bidragit till detta arbete. Ett stort tack till de engagerade lärarna som tog sig tid att delta i våra intervjuer. Deras kunskaper, erfarenheter och reflektioner har gett oss en djupare förståelse för hur olika metoder för tidig läsinlärning används i praktiken och har varit ovärderliga för vår studie.

Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Sonia Blomquist för hennes stöd genom hela arbetet. Hennes tydliga vägledning, kloka synpunkter och uppmuntran har hjälpt oss att utvecklas både i vårt resonemang och i vårt akademiska skrivande.

Detta arbete hade inte varit möjligt utan ert stöd.

Sverige, maj 2025

Sofia Koskinen och Tilda Erlandsson Zotterman

## **Sammandrag**

Examensarbetet syftar till att bidra med kunskap om hur lärare uppfattar hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning och läsförståelse, samt hur lärare anpassar sin undervisning för att främja läsinlärning och långsiktig läsmotivation. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och bygger på kvalitativa intervjuer med sju lärare verksamma i årskurs 1 i Sverige och på Åland. Resultatet visar att lärarna använder en kombination av ljudbaserade och ordbaserade metoder där särskilt fokus läggs på fonologisk medvetenhet och koppling mellan bokstav och ljud. Anpassningarna som lärarna gör sker genom bildstöd, differentierande uppgifter och varierande undervisningsformer. Resultatet visar också att lärarna främjar elevernas läsmotivation genom bland annat elevnära texter, högläsning och digitala verktyg. Slutligen visar studien att lärarnas didaktiska kompetenser och förmågan att individanpassa undervisningen är avgörande för att stödja elevers läsutveckling.

## **Nyckelord:**

Fonologisk medvetenhet, läsinlärning, metoder för tidig läsinlärning, kunskap, läsförståelse, läsmotivation, undervisningsmetoder, anpassningar, årkurs 1

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Uppsatsens disposition .....	2
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
2.1 Ordbaserade metoder.....	3
2.1.1 Analytisk metod – top-down.....	3
2.1.2 Ordbildsmetoden.....	4
2.2 Ljudbaserade metoder .....	4
2.2.1 Ljudningsmetoden – fonetisk/ syntetiska metoden.....	4
2.2.2 Wittingmetoden .....	4
2.3 Multisensoriska metoder .....	5
2.3.1 Bornholmsmodellen.....	5
2.3.2 Tragetons metod.....	5
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
3.1 Olika metoder för tidig läsinlärning .....	6
3.2 Lärares anpassningar .....	9
3.3 Långsiktig läsmotivation .....	9
3.4 Sammanfattning .....	10
3.5 Avgränsningar.....	11
<b>4 Teori</b> .....	<b>12</b>
4.1 Det sociokulturella perspektivet.....	12
4.2 Teorins användning i uppsatsen .....	12
<b>5 Metod</b> .....	<b>14</b>
5.1 Material och urval .....	14
5.2 Datainsamlingsmetod .....	15
5.3 Genomförande.....	15
5.4 Analysmetod.....	16
5.5 Forskningsetik .....	17
5.6 Metodkritik.....	18
5.6.1 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	19
<b>6 Resultat</b> .....	<b>20</b>
6.1 Metoder för tidig läsinlärning .....	20

6.1.1 Kritik mot de olika läsinlärningsmetoderna.....	21
6.2 Lärares anpassningar .....	22
6.3 Långsiktig läsmotivation .....	25
6.4 Omgivningens betydelse för barns läsinlärning .....	28
6.5 Slutsatser .....	29
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>30</b>
7.1 Olika metoder och dess påverkan.....	30
7.2 Lärares anpassningar för att möta elevers olika behov .....	31
7.3 Att främja långsiktig läsmotivation .....	31
7.4 Metoddiskussion.....	32
7.5 Förslag till vidare forskning .....	32
7.6 Avslutande reflektion.....	33
<b>Referenser .....</b>	<b>34</b>
<b>Bilaga 1</b>	
<b>Bilaga 2</b>	
<b>Bilaga 3</b>	

# 1 Inledning

Läsinläring är en av de mest grundläggande och centrala färdigheterna för barns utbildning och nyckeln till ett livslångt lärande (Fridolfsson, 2020, s. 17 & 21; SOU 2018:57). Att lära barn läsa tidigt lägger grunden för deras akademiska framgång och bidrar till att stärka deras självförtroende och kommunikationsförmåga (Fridolfsson, 2020, s. 17 & 271–272; Göteborgs stad, u.å.). Den svenska läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2024 (Lgr22) framhåller att elever redan i lågstadiet bör ges möjlighet att utveckla sin läsförmåga genom strukturerad och individanpassad undervisning (Skolverket, 2024, s. 6, 11–12, 18). Samtidigt är läsprocessen komplex och kräver både pedagogisk skicklighet och förståelse för varje elevs individuella behov (Fridolfsson, 2020, s. 13).

Enligt skollagen (SFS 2010:800 3 kap. 4 §) syftar utbildningen till att främja alla elevers utveckling och lärande samt skapa en livslång lust att lära. Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov samt främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Fridolfsson, 2020, s. 89; Skolverket, 2024, s. 12). Detta ligger i linje med läroplanens betoning på att undervisningen ska vara språkutvecklande och ge varje elev möjlighet att utveckla sin förmåga att använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (Skolverket, 2024, s. 13).

Vidare betonar ämnesplanen för svenska i läroplanen att språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära samt att ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att förstå och verka i samhället (Skolverket, 2024, s. 230). Språkutvecklingens koppling till identitetsutveckling lyfts också fram, där eleverna genom samtal, läsning och skrivande ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera och få tilltro till sin språkliga kompetens (Skolverket, 2024, s. 230).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som genomförs vart femte år av IEA. Syftet med studien är att utvärdera och jämföra läsförmåga samt elevers attityder till läsning i årskurs 4 (Skolverket, 2023, s. 11). Enligt resultaten från PIRLS 2021 har svenska elevers läsförmåga försämrats, även om Sverige fortfarande ligger högt i en internationell jämförelse (Skolverket, 2023, s. 12). En oroande utveckling är att allt fler elever uppger att de inte tycker om att läsa (Skolverket, 2023, s. 75) vilket tydliggör behovet av att förbättra undervisningen med den tidiga läsinläringen och den långsiktiga motivationen, vilket är något som Fridolfsson (2020, s. 17) poängterar. I samband med detta blir dagens klassrum alltmer heterogena och digitaliseringens roll i undervisningen ökar, vilket gör att det blir nödvändigt att kombinera traditionella metoder med digitala verktyg för att stödja elevers språkutveckling.

Trots en mängd forskning om olika metoder för tidig läsinläring finns det begränsad kunskap om hur dessa metoder faktiskt används i praktiken och vilka som är mest gynnsamma för att stötta elevernas avkodning och läsförståelse. Tidigare forskning har i huvudsak fokuserat på teoretiska beskrivningar av metoder, men det saknas studier som utforskar hur metoderna tillämpas i praktiken och hur lärarna arbetar för att möta elevers individuella behov. Därför är

syftet med denna studie att bidra med kunskap om hur olika metoder för tidig läsinlärning främjar elevers avkodning och läsförståelse samt hur lärare anpassar dessa metoder för att skapa långsiktig läsmotivation.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare anser att olika metoder för tidig läsinlärning främjar elevers avkodning och läsförståelse. Studien syftar även till att belysa hur lärare anpassar och tillämpar dessa metoder för att möta elevers individuella behov samt främja deras långsiktiga läsmotivation.

Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

1. Hur ser lärare på användandet av olika metoder för tidig läsinlärning elevers avkodning, läsförståelse och lärarens undervisning?
2. Hur anpassar lärare läsinlärningen för att möta elevers individuella behov?
3. Hur arbetar lärare för att långsiktigt motivera elever i deras läsutveckling?

## 1.2 Uppsatsens disposition

Detta arbete består av sju kapitel: Inledning (1), Bakgrund (2), Tidigare forskning (3), Teori (4), Metod (5), Resultat (6) och Diskussion (7). Samtliga kapitel inleds med en metatext som beskriver kapitlets innehåll. I det första kapitlet finner vi inledningen till arbetet, där både syfte och frågeställningar framkommer. Det andra kapitlet berör arbetets bakgrund där en inblick i de olika metoderna ges. Kapitel tre presenterar äldre och yngre internationell och svensk forskning vad gäller olika metoder för läsinlärning, lärares anpassningar samt långsiktig motivation. Det fjärde kapitlet ger en inblick i det sociokulturella perspektivet som är det teoretiska ramverket för detta arbete. Kapitel fem berör de olika metoddelarna, i detta fall: metod, material och urval, datainsamling och genomförande, analysmetod, de etiska aspekterna som tagits i beaktande i samband med datainsamlingen genomfördes och analyserades samt metodkritik. I kapitel sex redogörs och presenteras resultatet för att sedan analyseras och diskuteras utifrån det teoretiska ramverket och tidigare forskning i kapitel sju. Kapitel sju, det som även är det sista kapitlet, lyfter även fram förslag på vidare forskning samt de slutsatser som dragits i koppling till arbetets frågeställningar.

## 2 Bakgrund

Läsinlärning är en komplex process som involverar både språkliga och kognitiva förmågor. Barns väg mot att bli självständiga läsare kan ta olika former, beroende på vilken metod som används i undervisningen. Inom läsinlärningen finns två centrala tillvägagångssätt, ordbaserade- och ljudbaserade metoder. I ordbaserade metoder ligger fokus på att träna eleverna i att känna igen hela ord och förstå textens innebörd. I de ljudbaserade metoder ligger fokus istället på att systematiskt lära eleverna hur de tränar kopplingen mellan bokstäver och dess ljud (Fridolfsson, 2020, s. 132–135, 129).

En viktig faktor för barns läsutveckling är fonologisk medvetenhet, det vill säga förmågan att identifiera och manipulera språkets ljudstrukturer. Forskning visar att fonologisk medvetenhet har en stark koppling till läsinlärning, särskilt i alfabetiska språk där ljud och bokstäver måste kopplas samman för att skapa mening (Lundberg, Frost & Petersen, 1988, s. 263–265, 277). Metoder som fokuserar på ljudbokstavskopplingen anses därför gynna den fonologiska medvetenheten och därmed barnets framtida läsförmåga (Kjeldsen m.fl., 2003, s. 365).

De olika metoderna fokuserar på olika saker, ordbaserade metoder fokuserar på att känna igen hela ord och skapa förståelse genom sammanhang, medan ljudbaserade metoder betonar systematisk träning i bokstavsljud och avkodning. Tidigare forskning har visat att en kombination av dessa metoder kan vara effektiv, men det finns en pågående diskussion om hur tidigt och i vilken utsträckning fonologisk träning bör introduceras (Kjeldsen m.fl., 2003, s. 351, 365). Ett exempel på en metod som kombinerar båda tillvägagångssätten är Wittingmetoden, som behandlas närmare i avsnitt 2.2.2.

### 2.1 Ordbaserade metoder

Ordbaserade metoder för läsinlärning utgår från att elever lär sig känna igen hela ord eller meningar, i stället för att ljuda ut varje enskild bokstav. Fokus ligger på läsförståelse och meningsskapande redan från början, snarare än på enbart teknisk avkodning.

#### 2.1.1 Analytisk metod – top-down

Den analytiska metoden, som även kallas top-down eller helhetsmetoden, syftar till att identifiera ljudmönster i hela ord i stället för att fokusera på enskilda fonem. Genom denna metod lär sig barn att känna igen språkliga mönster och att dela upp ord i mindre enheter (Fridolfsson, 2020, s. 133; Snow & Juel, 2007, s. 502–503). Till exempel, om ett barn kan läsa ordet “sol”, kan de även dra slutsatsen att “s” har en liknande ljudkvalitet i orden “sommar” och “sova” (Fridolfsson, 2020, s.128; Snow & Juel, 2007, s. 502–503).

Metoden grundas i sociokulturell teori och Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Den är läraryttad och tar utgångspunkt i elevens tidigare kunskaper, där texter först bearbetas som helhet innan de analyseras ner till meningar och enskilda ljud (Fridolfsson, 2020, s. 134; Snow & Juel, 2007, s. 504).

### 2.1.2 Ordbildsmetoden

Ordbildsmetoden innebär att eleverna lär sig att känna igen ord som bilder eller som en helhet, utan att initialt lägga fokus på den fonemiska strukturen (Fridolfsson, 2020, s. 135). Metoden bygger på att olika ord presenteras som en helhet i kombination med bilder, vilket gör att eleverna kan skapa en visuell representation av ordet i stället för att behöva ljuda sig igenom det (Fridolfsson, 2020, s.135).

Ordbildsmetoden anses vara lämplig för små barns läsinlärning, då de ännu inte utvecklat den kunskap och förmåga som krävs för att förstå och använda den alfabetiska principen. Däremot kan de lära sig att känna igen hela ord som ordbilder, vilket för vissa barn kan bli ett steg mot att senare knäcka den så kallade alfabetiska koden (Fridolfsson, 2020, s.137).

## 2.2 Ljudbaserade metoder

Till skillnad från ordbaserade metoder utgår ljudbaserade metoder från att barn lär sig läsa genom att koppla samman enskilda ljud med bokstäver (Fridolfsson, 2020, s. 129). Genom att förstå sambandet mellan ljud och skrift kan elever successivt bygga upp sin läsförmåga på ett mer systematiskt sätt (Fridolfsson, 2020, s. 129).

### 2.2.1 Ljudningsmetoden – fonetisk/ syntetiska metoden

Den fonetiska metoden, även kallad syntetisk metod eller ljudningsmetoden (den benämning som vi valt att utgå från i detta arbete) bygger på en systematisk koppling av fonem (ljud) och grafem (bokstäver) (Fridolfsson, 2020, s. 129). Lektionerna ges i etapper, där eleverna lär sig en bokstav i taget och övar på att kombinera dem för att bilda ord, exempelvis, /o/, /s/, /t/ kombineras för att bilda ordet "ost". Denna metod stärker avkodningsförmågan genom att utveckla fonologisk medvetenhet, vilket är en viktig komponent i tidig läsinlärning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 11 november 2024). Lärare tar en aktiv roll i att vägleda och träna elever genom strukturerade övningar. Anpassningar kan göras genom att ge ytterligare stöd till elever som har svårt att segmentera och syntetisera ljud (Fridolfsson 2020, s. 131). Forskning har visat att strukturell träning av fonem-grafem-kopplingar är en av de mest effektiva strategierna för att förbättra avkodningsförmågan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 11 november, 2024).

### 2.2.2 Wittingmetoden

Wittingmetoden är en systematisk och fonologiskt baserad metod för läsinlärning som utvecklades av Maja Witting. Till skillnad från andra metoder som bygger på helordsigenkänning, så som ordbildsmetoden, så fokuserar Wittingmetoden på att eleverna lär sig genom att analysera och syntetisera språkets beståndsdelar, det vill säga ljud och bokstäver (Fridolfsson, 2020, s. 117–118). Till skillnad från ljudningsmetoden, där fokus ligger på isolerad ljudning och segmentering av enskilda fonem, integrerar Wittingmetoden läsning och skrivning samtidigt och lägger stor vikt vid att eleverna själva aktivt konstruerar ord och satser i ett meningsfullt sammanhang (Fridolfsson, 2020, s. 117–118). Wittingmetoden kan därför ses som en kombination av ljud- och ordbaserade metoder, då den integrerar fonologisk träning med arbete i meningsfulla textuella sammanhang.

## 2.3 Multisensoriska metoder

Förutom ljud- och ordbaserade metoder finns även multisensoriska metoder. Multisensoriska metoder involverar flera sinnen i läsinlärningen. Exempelvis kan eleverna forma bokstäver, uttala ljud och skriva ord, vilket skapar en mer dynamisk inlärningsmiljö (Läsklar, u.å).

### 2.3.1 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är en läsinlärningsmetod som fokuserar på att utveckla fonologisk medvetenhet genom att koppla ljud till bokstäver och detta görs genom dagliga språklekar (Fridolfsson, 2020, s. 52). Metoden syftar till att hjälpa eleverna att förstå sambandet mellan tal, ljud och skrift och undervisningen sker systematiskt. En central del av metoden är användningen av digitala verktyg för att skriva, vilket stärker elevernas läsförståelse för språkliga strukturer. Metoden betonar aktivt och lekfullt lärande, där elever deltar i aktiviteter som sånger, rim och ramsor för att förstärka sin läs- och skrivförmåga (Fridolfsson, 2020, s. 52).

### 2.3.2 Tragetons metod

Tragetons strategi, som även kallas "Att skriva sig till läsning" (ASL), bygger på att eleverna skriver med hjälp av digitala verktyg. Genom att producera egna texter utvecklar de både sina skriv- och läsförmågor. Metoden förespråkar att barn lär sig skriva på dator eller surfplatta innan de fokuserar på läsning och handskrift. Genom att låta barn skriva egna texter digitalt får de en direkt koppling mellan tal, ljud och skrift, vilket stärker deras fonologiska medvetenhet och skapar en naturlig motivation att läsa sina egna texter (Trageton, 2014, s. 185).

Trageton (2014, s. 185) menar att barns motoriska utveckling gör det enklare att skriva digitalt än att forma bokstäver med penna i tidig ålder. På så sätt kan elever fokusera på att formulera och förstå skriftligt språk utan att begränsas av sin finmotorik. ASL-metoden bygger på elevens naturliga språk och erfarenheter och kan därmed öka motivationen och engagemanget för läs- och även skrivinlärningen (Wallerstedt & Pramling, 2012, s. 5, 13).

## 3 Tidigare forskning

Detta kapitel baseras på äldre och nyare internationell och svensk forskning. Den äldre forskningen är från 1937 fram till 2010 och den nyare från 2010 och framåt. Den tidigare forskningen om läsinlärning har varit omfattande och behandlar en stor mängd olika metoder, läraranpassningar samt hur långsiktig motivation kan främjas. Läskunnighet är en grundläggande färdighet som påverkar elevers akademiska framgång och därför är det av stor betydelse att förstå hur olika metoder kan stödja den tidiga läsinlärningen samt hur lärare kan arbeta med att anpassa sin undervisning för att möta alla elevers olika behov.

### 3.1 Olika metoder för tidig läsinlärning

Det finns flera metoder för att lära barn läsa och forskningen har visat att valet av metoder påverkar elevernas läsutveckling. Tre av de mest framträdande metoderna är ordbaserade, ljudbaserade och multisensoriska metoder.

**Ordbaserade metoder** är till exempel ordbildsmetoden och den analytiska top-down metoden. Den analytiska metoden bygger på en filosofi om att eleverna utvecklas genom att ta eget ansvar men samtidigt ska arbetet ske i samverkan med både lärare och andra elever (Ahl, 1998, s. 238). Snow och Juel (2007, s. 504) beskriver en ”holistisk syn” på läsning, där de hänvisar till Smith (1973), som argumenterade för att läsare uppfattar ord som meningsfulla helheter, liknande logogram<sup>1</sup>. Detta perspektiv, som kan relateras till top-down-ansatser, fokuserar på språklig förståelse och kontext som är central för läsprocessen och ifrågasätter behovet av explicit undervisning i den alfabetiska principen för att identifiera ord (Snow & Juel, 2007, s. 504). Kjeldsen m.fl. (2003, s. 350) poängterar att en ensidig tillämpning av ordbaserade metoder kan medföra en otillräcklig utveckling av de fonologiska färdigheterna, vilket är avgörande för en systematisk avkodning. Kjeldsen m.fl. (2003) genomförde en studie på Åland där de undersökte vilken effekt fonologisk träning har på läsförmågan hos barn i förskoleåldern. I studien deltog 108 barn i den experimentella gruppen och 101 barn i kontrollgruppen. Den fonologiska träningen pågick dagligen i 15–20 minuter under totalt 8 månader. Resultatet visade att en systematisk fonologisk träning gav signifikanta förbättringar i ordläsning samt att barn som befann sig i riskzonen för lässvårigheter gynnades särskilt. Enligt Kjeldsen m.fl. (2003, s. 363), som refererar till Schneider m.fl. (2000), förstärks effekten av fonologisk träning i kombination av när ordbaserade metoder kompletteras med ljudbaserade övningar. Studier har visat att fonologisk medvetenhet i förskoleåldern är en stark prediktor för läsutveckling (Fälth m.fl. 2017, s. 262). Fälth m.fl. (2017, s. 262) bekräftar att fonemisk medvetenhet är den starkaste faktorn för individuella skillnader i ordläsningsförmåga. Ahl (1998) genomförde en studie i svenska barnskolor med sex- och sjuåringar under totalt 3 års tid. Totalt deltog 76 sexåringar och 39 sjuåringar. Resultatet från studien visar att den analytiska metoden inte är särskilt funktionell för elever som klassas som ”svaga” i årskurs 1. Ahl (1998, s. 238–239) menar att elever behöver positiva läserfarenheter för att kunna tillgodogöra sig den analytiska metoden. Adams (1990, s.

---

<sup>1</sup> Ett logogram är en skriftlig symbol som representerar ett helt ord eller ett morfem, exempelvis & tecknet istället för ordet och (Nationalencyklopedin, u.å).

38) gjorde också en undersökning som visade att den analytiska metoden däremot gav ett ökat läsflyt samtidigt som eleverna lättare kunde besvara frågor i form av text vid tyst läsning.

**Ljudbaserade metoder** bygger på en systematisk koppling av fonem och grafem, där eleverna tränas i att ljuda sig fram till ord. Torgesen (1998) betonar i en artikel som refereras i Lerner och Lonigan (2016, s. 182) att tidiga interventioner med strukturerade ljudningsövningar inte bara förbättrar avkodningen, utan även läsförståelsen, särskilt hos elever med inlärningssvårigheter. Forskning från Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) understryker att en noggrant planerad träning i fonem-grafem-kopplingar är en av de mest effektiva strategierna för att stärka den tekniska läsförmågan. Dessutom visar nyare studier, exempelvis Vetenskapsrådets kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever, att när ljudbaserade metoder integreras med differentierad undervisning, ökar också elevernas engagemang och långsiktiga läsmotivation (Vetenskapsrådet, 2015, s. 128, 147, 162).

Adams (1990) lyfter fram, i sin forskningsöversikt, en rad äldre internationella studier om läsinlärning och betonar deras betydelse för förståelsen av hur barn lär sig läsa. Hon refererar till Morais m.fl. (1986) studie som antyder att förmågan att segmentera tal i fonem inte uppstår spontant utan utvecklas i samband med läsundervisning och medveten träning (s. 130). Hon hänvisar även till Chall (1967) och hennes omfattande analys av olika läsmetoder, där fonik-baserad undervisning identifierades som en effektiv strategi för att stödja tidig läsinlärning (s. 37–38). Adams (1990, s. 27, 68–69) betonar också att flera äldre studier, såsom Orton (1937) och Liberman m.fl. (1974, 1977) lyfte vikten av fonologisk bearbetning vid läsinlärning. Deras studier bidrog till en förståelse för fonologisk medvetenhet och bokstavskunskap är centrala faktorer i barns utveckling.

I svensk kontext har Lundberg m.fl. (1998) varit centrala för att visa sambandet mellan fonologisk medvetenhet och läsutveckling. Dessa studier betonade redan då vikten av att tidigt stimulera barnens förmåga att bearbeta språkets ljudstrukturer. Lundberg m.fl. (1988, s. 264) visade att explicit undervisning i fonologisk medvetenhet har en stor effekt på elevers förmåga att segmentera fonem. Studien undersökte hur fonologisk medvetenhet kan utvecklas genom träning innan läsundervisningen börjar, vilka specifika färdigheter som utvecklas, huruvida effekterna är varaktiga och om träningen underlättar läs- och skrivinlärningen.

I studien ovan deltog 235 danska förskolebarn som under åtta månader fick daglig träning i metalingvistiska<sup>2</sup> lekar och övningar. Både före och efter träningsperioden genomfördes olika tester där de bland annat gjorde en mätning av läsförmåga och ordsegmentering. Resultaten visade att träningen inte påverkade funktionella språkliga färdigheter, som t.ex. ordförråd eller läsförståelse, däremot hade den en positiv inverkan på metalingvistiska färdigheter, särskilt förmågan att segmentera fonem. Studien visade också att förskoleträning i fonologisk medvetenhet underlättar för senare läs- och skrivinlärning, med positiva effekter som kvarstod till och med årskurs 2. Adams (1998) som refereras i Kjeldsen m.fl. (2003) och Ehri (1998), som nämns i

---

<sup>2</sup> Metalingvistik är förmågan att reflektera över språkets form och struktur, exempelvis att kunna resonera om ords betydelse, ljud eller grammatik (Wikipedia u.å). Metalingvistiska färdigheter är exempelvis rim (Wikipedia, u.å).

Lerner och Lonigan (2016, s. 182), har i sina studier visat att en explicit fonikträning är en central del för att utveckla en stark avkodningsförmåga, vilket i sin tur är grundläggande för att få till en flytande läsning.

Nyare svensk forskning fortsätter att betona fonologisk medvetenhet som en avgörande faktor för tidig läsinlärning (Wolff, 2017, s.1). Enligt en rapport av Wolff (2017, s. 1–2) är fonologisk medvetenhet, särskilt förmågan att identifiera och manipulera språkljud, starkt kopplad till framgångsrik läsutveckling. Denna medvetenhet kan förbättras genom strukturerad och systematisk träning, vilket i sin tur stärker både läsförståelsen och avkodningen (Wolff, 2017, s.2).

Vetenskapsrådets kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever (2015, s. 5–6) poängterar vikten av ljudbaserade metoder för tidig läsinlärning, särskilt att lägga tid på att skapa fonologisk medvetenhet och explicit undervisning i bokstav-ljud-kopplingar. Fonologisk medvetenhet är en viktig faktor för att förstå sambandet mellan bokstäver och ljud, vilket underlättar förståelsen för både tal- och skriftspråk (Fouganthine, 2012, s. 38). Syntetisk fonetik, där barn lär sig att koppla bokstäver till ljud och sedan ljuda samman dem för att identifiera ord, kontrasteras ofta med andra metoder som analytisk fonetik (Vetenskapsrådet, 2015, s. 29). Vetenskapsrådet (2015, s. 23, 117) lyfter fram att forskning indikerar att övningar som stimulerar fonologisk medvetenhet och fokuserar på bokstav-ljud-kopplingar är mest effektiva för yngre barn. Vetenskapsrådet (2015, s. 29–30) hänvisar till en rapport av National Reading Panel (NRP) som indikerar att explicit och systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar är effektivt i läsundervisningen.

**Multisensoriska metoder** som involverar flera sinnen samtidigt, har under de senaste åren fått ökad uppmärksamhet i forskningen. Genom att kombinera visuella, auditiva och kinestetiska inlärningsstrategier skapas en dynamisk inlärningsmiljö där eleverna får möjlighet att bearbeta språket på flera nivåer. Fuccio m.fl. (2024, s 157–160) poängterar att multisensoriska strategier inte bara stärker fonologisk medvetenhet utan även bidrar till en ökad läsförståelse. Exempelvis visar studier att Bornholmsmodellen, vilken använder digitala verktyg och interaktiva övningar, effektivt kopplar samman språkliga strukturer med praktiska läsövningar (Fridolfsson, 2020, s. 52–53). Tragetons metod, ofta benämnd ”Att skriva sig till läsning” (ASL), exemplifierar hur digitala verktyg kan underlätta en integrerad språkutveckling, där skrivandet fungerar som en bro till läsning (Trageton, 2014, s. 11). Trageton (2014) hade ett projekt som benämndes som ”Textskapande på dator”, där meningen var att eleverna skulle få lära sig skriva på datorn som ett hjälpmedel innan de lärde sig att läsa. Projektet följde elever från årskurs 1–4 i Norge, vilket motsvarar förskolan till årskurs 3 i Sverige. När eleverna gick i årskurs 3 (i Sverige årskurs 2) fick de påbörja lärandet av den formella handskriften. Resultatet av projektet visade att eleverna i denna klass lärde sig både läsa och skriva snabbare än elever som hade den ”traditionella” undervisningen.

Forskning har även undersökt hur digitala verktyg kan integreras i undervisningen för att främja läsinlärningen (Fuccio m.fl., 2024, s. 1). I linje med detta diskuterar Vetenskapsrådet (2015, s. 87–89) användningen av datorer i läs- och skrivundervisningen och hänvisar till en rapport från National Reading Panel (NRP) som drog slutsatsen att datorer kan vara ett användbart kom-

plement i undervisningen. Vetenskapsrådet (2015) redovisar vidare att en systematisk översikt av Andrews m.fl. (2002) fann en liten positiv effekt av digitala verktyg för läsförmågan (s.89). Scherer och Teo (2019, s. 91) menar att lärares uppfattning om hur användbar teknologin är påverkar deras intentioner att använda den. Interaktiva digitala verktyg kan öka engagemang och motivation, vilket gynnar läsförståelsen och avkodningsförmågan (Fuccio m.fl., 2024, s. 1). Enligt Lundqvist m.fl. (2021, s. 13, 27–28) kan digitala verktyg stödja lärares arbete och elevernas utveckling genom att erbjuda nya lärmiljöer och möjligheter till en differentierad undervisning. Något som kan leda till ökat engagemang och motivation bland eleverna (Lundqvist m.fl. 2021, s. 28).

### 3.2 Lärares anpassningar

En annan viktig aspekt som lyfts fram i nyare svensk forskning är lärarens centrala roll i att anpassa undervisningen efter elevernas individuella behov. Alatalo poängterar (2011, s. 187, 191) att det är avgörande om lärare har goda kunskaper i fonologisk medvetenhet och kan omsätta dessa i praktiken för att kunna ha möjlighet att stötta elever med lässvårigheter. Undervisningen bör vara systematisk, explicit och följa en noggrann ordningsföljd och ram, vilket kan underlättas genom planering, återkoppling och olika stödstrukturer (Alatalo, 2011, s. 194; Gustafson m.fl., 2007, s. 223). Detta understryks även i Vetenskapsrådets kunskapsöversikt (2015) som framhåller att erfarna lärare i läsning och skrivning besitter en bred kunskap om olika strategier som kan användas för att ge individanpassad undervisning utefter elevernas olika behov (s. 84). Rapporten betonar att dessa lärare noggrant följer upp elevernas framsteg och anpassar undervisningsmetoder utefter barnens specifika behov.

Även om lärares kunskap om läsundervisning har en avgörande roll visar forskning att kunskapen inte alltid finns där. Till exempel så genomförde Alatalo (2011) en studie i Sverige vars syfte var att beskriva och förstå lärares svårigheter och möjligheter med den egna läs- och skrivundervisningen (s. 35). Studien använde sig av en kombinerad metod, så kallad mixed methods, där det genomfördes både en intervjustudie, med 8 lärare som undervisade i årskurs 1–3 och en enkätstudie, där totalt 269 lärare besvarade enkäten (s. 39, 42–43, 51–52, 90). Studien pågick under maj 2009 till april 2010 och kompletterades sedan i november 2010 för att få en ökad datainsamling (s. 38, 42). Resultatet visade att det fanns kunskapsluckor hos många lärare, även hos specialpedagoger/speciallärare, inom områden fonologisk medvetenhet, morfem<sup>3</sup> och stavningsregler. En stor del var osäkra på betydelsen av begrepp, t.ex. fonologisk medvetenhet, skillnaden mellan tal- och skriftspråk var diffust och lärarna överskattade generellt sina kunskaper vad gäller stavningsregler (s. 79, 96–98, 109–110, 138). Resultaten från Alatalos studie understryker vikten av lärarens kunskaper för skicklig läs- och skrivundervisning (s. 145).

### 3.3 Långsiktig läsmotivation

Motivation kan beskrivas som den drivkraft som får en individ att påbörja, genomföra och hålla fast vid en aktivitet (Imsen, 2006, s. 457). I ett utbildningssammanhang skiljer sig oftast inre

---

<sup>3</sup> Morfem är den minsta betydelsebärande enheten i ett språk (Nationalencyklopedin, u.å).

och yttre motivation. När det gäller läsning så innebär den inre motivationen att eleven läser för att det är meningsfullt, intressant eller roligt, medan den yttre motivationen handlar om att läsa för att få belöning eller undvika negativa konsekvenser (Gärdenfors, 2010, s. 83).

Läsförståelse omfattar bland annat förmågan att tolka ordens betydelse, att knyta samman texten med tidigare erfarenheter samt att skapa och förhandla om mening i en interaktiv process (Fouganthine, 2012, s. 50, 75). National Reading Panel (2000) lyfter fram tre centrala områden:

- Ett välutvecklat ordförråd
- Användning av läsförståelsestrategier
- Lärarens kompetens inom läsinlärning

Dessa områden anses vara avgörande för att elever ska kunna utveckla läsförståelse. Det är inte bara läsförmågan som påverkas av mängden läsning, utan Kuhn & Stahl (2003, s. 8) menar att även elevernas prestationer i sin helhet gynnas av en omfattande läsning.

Enligt Morgan och Fuchs (2007) finns det två huvudsakliga faktorer som påverkar läsförståelseförmågan, förmågan att känna igen ord, läsflyt samt utökat ordförråd (s. 165). Den ena faktorn är regelbunden läsning och den andra är motivationen (s. 165). Morgan och Fuchs (2007, s. 165–166) framhåller i sin forskningsöversikt att elever som är goda läsare ofta har en stark motivation att läsa, medan lässvaga elever i regel är mindre motiverade. Fortsättningsvis poängterar Morgan och Fuchs (2007, s. 165–166) att studier visat att en positiv spiral uppstår i samband med att läsning utvecklas och att läsfärdighet och en god kunskap inom läsfärdighet i sin tur ökar läslusten.

Eftersom tidig läsförmåga och motivation är ömsesidigt beroende av varandra är det viktigt att skolan tidigt arbetar för att stödja både läsmotivationen och läsutvecklingen (Morgan & Fuchs, 2007, s. 165–166). En metaanalys av National Reading Panel (2000, s. 24) visar att om lärare eller elever saknar motivation så kan det påverka effektiviteten i undervisningen negativt. För att främja den långsiktiga motivationen enligt National Reading Panel (2000) så är det viktigt att integrera motiverande strategier och aktiviteter redan i den tidiga läsinlärningen (s. 24), välja undervisningsmetoder som är relevanta för elevernas intressen och som engagerar dem (s. 113) samt utforska och eventuellt integrera digitala verktyg (s. 437).

### 3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis indikerar forskningen att en kombination av ordbaserade, ljudbaserade och multisensoriska metoder kan erbjuda en bred grund för tidig läsinlärning (Lerner & Lonigan, 2016, s. 167–169; Kjeldsen m.fl., 2003, s. 350). En integrerad undervisningsstrategi – där systematisk fonikträning kombineras med ordbaserade och multisensoriska övningar samt anpassas efter elevernas individuella behov – tycks vara avgörande för att främja avkodning, läsförståelse och långsiktig läsmotivation (Lundberg m.fl., 1988, s. 263–265; Kjeldsen m.fl., 2003, s. 350–365).

Resultaten från Alatalos studie understryker vikten av lärarens kunskaper för skicklig läs- och skrivundervisning. Bristande kunskaper om grundläggande språkliga begrepp och stavningsregler kan försvåra lärarens möjligheter att ge den explicita och individanpassade undervisningen som är nödvändig, särskilt för de elever som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter.

### 3.5 Avgränsningar

I denna studie har vi valt att fokusera på tidig läsinlärning i årskurs 1 då detta är en kritisk period för att lägga grunden till elevernas fortsatta läsutveckling. Forskning som specifikt behandlar läs- och skrivsvårigheter, såsom dyslexi, har exkluderats då vårt syfte är att undersöka generella läsinlärningsmetoder snarare än specialpedagogiska insatser. Vi är medvetna om att läsande och skrivande är tätt sammanflätade processer, men då vårt fokus ligger på läsinlärning valde vi bort studier som primärt undersöker skrivförmågan eller kopplingen mellan de två.

Vi har även valt att exkludera forskning som använder metoder som uteslutande bygger på digitala verktyg, eftersom vi fokuserar på mer traditionella pedagogiska angreppssätt. Dessutom har vi valt bort forskning som enbart behandlar språkutveckling på ett övergripande plan.

Vidare har vi valt att inte inkludera forskning som riktar sig mot äldre elever, eftersom dessa studier inte är direkt tillämpbara på den åldersgrupp vi avser att undersöka. Genom att avgränsa vår studie på detta sätt kan vi fördjupa oss i läsinlärningsmetoder som är särskilt relevanta för de yngsta eleverna och därmed öka förståelsen för hur läsningen kan introduceras och befästs på ett effektivt sätt.

Vi har även valt att exkludera den åländska läroplanen i detta arbete, dels för att fokuset inte ligger på undersökning av läroplaner, dels för att under tiden vi arbetade och analyserade våra intervjuer insåg vi att det inte skiljer sig åt beroende på var respondenterna arbetar.

## 4 Teori

Nedan beskrivs det sociokulturella perspektivet som används i denna studie för att undersöka hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning, läsförståelse och motivation. Perspektivet bygger på Vygotskijs teori om lärande genom social interaktion, scaffolding och den proximala utvecklingszonen och används i studien för att analysera hur lärares användande av metoder och stöd påverkar elevers förmåga att lära sig läsa. Därefter förklaras hur teorin tillämpas i studien för att nå önskvärda resultat.

### 4.1 Det sociokulturella perspektivet

Denna studie utgår från det sociokulturella perspektivet som har sin grund i Lev Vygotskijs teori om lärande och utveckling. Enligt detta perspektiv sker lärande genom social interaktion, där individen tillägnar sig kunskap och färdigheter genom kommunikation och samspel med andra (Säljö, 2020, s. 281). Språk och andra kulturella redskap spelar en central roll i denna process, då de möjliggör tänkande och förståelseutveckling.

Ett av Vygotskijs mest betydelsefulla begrepp inom teorin är *den proximala utvecklingszonen*, som beskriver avståndet mellan vad en elev klarar av på egen hand och vad hen kan uppnå med stöd från en mer erfaren person, exempelvis en lärare (Säljö, 2020, s. 282). Detta stöd, ofta kallat *scaffolding*, innebär att läraren anpassar undervisningen för att successivt utveckla elevens förmågor (Säljö, 2020, s. 282). Inom tidig läsinlärning kan detta innebära att läraren vägleder eleven genom fonologisk medvetenhet, avkodningsstrategier och textförståelse på en nivå som utmanar men inte överväldigar (Fridolfsson, 2020, s. 38–40).

Det sociokulturella perspektivet är särskilt relevant för denna studie då syftet är att undersöka hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning och läsförståelse, samt hur lärare anpassar undervisningen utefter elevers individuella behov. Ur detta perspektiv ses läsning en social aktivitet där elever utvecklar sina färdigheter genom samspel med lärare och kamrater, snarare än en isolerad individuell process (Säljö, 2020, s. 281).

Teorin förklarar även hur lärare kan arbeta för att stärka elevernas långsiktiga motivation. Enligt det sociokulturella perspektivet blir lärandet meningsfullt när det kopplas till elevernas vardag och sociala sammanhang (Säljö, 2020, s. 281–282). Genom att använda engagerade undervisningsmetoder, såsom gemensam högläsning, dialogisk undervisning och textkoppling till elevernas egna erfarenheter, kan läraren stödja både motivation och läsutveckling (Fridolfsson, 2020, s. 106–107).

### 4.2 Teorins användning i uppsatsen

I denna studie används det sociokulturella perspektivet som en teoretisk ram för att analysera hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevernas avkodning och läsförståelse. Perspektivet möjliggör en analys av hur lärarens roll som handledare och stödperson påverkar elevernas utveckling samt hur anpassade undervisningsstrategier bidrar till att elever successivt tar större ansvar för sitt eget lärande (Säljö, 2020, s. 281).

Genom att utgå från den proximala utvecklingszonen analyseras hur lärarens scaffolding gör det möjligt för elever att hantera utmanande läsuppgifter som de initialt inte klarar av på egen hand. Fokus ligger på att identifiera hur olika strategier för läsundervisning, såsom arbete med fonologisk medvetenhet och textförståelse, kan utformas för att skapa en balans mellan stöd och självständighet.

Studien undersöker också hur läraren anpassar sitt stöd beroende på elevens individuella behov och hur denna anpassning bidrar till ökad avkodningsförmåga och läsförståelse. Det sociokulturella perspektivet belyser även hur läraren kan stärka elevernas långsiktiga läsmotivation genom att koppla läsinläringen till deras sociala och kulturella sammanhang. Genom att analysera hur engagerade undervisningsmetoder, såsom högläsning och dialogisk undervisning, fungerar som scaffolding visar studien hur elevernas läslust och läsförståelse kan främjas över tid.

Sammanfattningsvis används det sociokulturella perspektivet i denna studie för att förstå hur lärarstöd och scaffolding påverkar elevens läsutveckling, både vad gäller avkodning och läsförståelse, samt hur lärarens pedagogiska val kan stärka elevernas motivation och självständighet i läsinläringen.

## 5 Metod

I detta kapitel redogörs de metodiska val som gjorts vid insamlingen och bearbetningen av det material som ligger till grund för denna studie. Inledningsvis beskrivs det material och urval av respondenter som studien bygger på, därefter beskrivs datainsamlingsmetoden. Vidare presenteras genomförandet av datainsamlingen och därefter följer en beskrivning av den analysmetod som använts för att identifiera mönster och teman i det insamlade materialet. Slutligen presenteras de etiska aspekterna som beaktats under studiens gång samt en kritisk reflektion över metoden och dess tillämpning.

### 5.1 Material och urval

I denna studie har en kvalitativ forskningsansats valts för att undersöka hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning och läsförståelse. Kvalitativa metoder valdes för att kunna få en djupare förståelse av respondenternas egen uppfattning och arbete med tidig läsinlärning (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 86). Kvalitativa metoder var dessutom användbara för att möjliggöra att respondenternas utgångspunkt hamnade i fokus (Bryman, 2018, s. 487).

Under studiens gång har fyra lärare i Sverige och tre på Åland deltagit. Kravet på respondenterna var att de skulle vara utbildade lärare i årskurs F-3. Dessutom var det viktigt att de skulle vara eller ha varit verksamma i årskurs 1 och någon gång ha undervisat i ämnet svenska. Detta för att kunna ge relevanta tankar och svar under intervjuerna. Urvalet som gjorts är ett bekvämlighetsurval. Det innebär att respondenterna som valts ut antingen funnits i närområden eller haft en redan tidigare etablerad kontakt med skribenterna (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 104; Bryman, 2018, s. 243–244). I det här fallet har urvalet gjorts då tidigare kontakt redan funnits mellan skribenterna och respondenterna.

Tabell 1, Respondenter

Benämning:	Antal yrkesverksamma år:	Utbildningsland:
L1	25	Sverige
L2	20	Finland
L3	3,5	Sverige
L4	5	Finland
L5	18	Sverige
L6	19	Sverige & Finland
L7	10	Sverige

De lärare som deltog i studien var verksamma vid en skola i Sverige och vid fyra olika skolor på Åland. Storleksmässigt skiljer de sig avsevärt åt då den största skolan består av över 500 elever varav den minsta består av färre än 30. De utvalda respondenterna har varit verksamma lärare mellan 3,5 – 25 år och är utbildade antingen i Sverige, i Finland eller både och. På grund av oförutsägbara händelser har mindre justeringar behövts göras i intervjuprocessen. Från början hade åtta intervjuer planerats att genomföras, men på grund av sjukdom från båda sida och hög arbetsbelastning har det inte varit möjligt att fullfölja samtliga intervjuer. Intervju-

erna har därmed avgränsats till sju i stället för åtta och i och med detta finns svaren från respondent åtta inte med i studiens resultat.

## 5.2 Datainsamlingsmetod

För att kunna ta reda på en annan persons erfarenheter och tankar är intervjuer en lämplig metod (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 87). Intervjuerna kan varieras beroende på vilken typ av svar som söks och frågorna kan följas upp under intervjuens gång för att skapa djupare förståelse (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 87). För att kunna besvara syftet och frågeställningarna användes därför kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod.

De kvalitativa intervjuerna hade en semistrukturerad karaktär, för att kunna möjliggöra individualisering under intervjuernas gång (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 88). För att förbereda för de semistrukturerade intervjuerna utformades en intervjuguide (se bilaga 1), något som Bryman (2018, s. 565) lyfter fram är vanligt förekommande vid semistrukturerade intervjuer. Intervjuguiden bestod av fyra allmänna frågor och resterande frågor var indelade efter frågeställningarnas teman. Tre frågor tillhörde temat *metoder*, två frågor tillhörde temat *anpassningar* och tre frågor tillhörde temat *motivation*. Bryman (2018, s. 315–317) beskriver öppna frågor som frågor där respondenterna har möjlighet att svara fritt utifrån egna åsikter och erfarenheter. Slutna frågor beskrivs i stället som frågor med ett visst antal fastställda svarsalternativ (Bryman, 2018, s. 315–317). Denna typ av frågor ger därmed mer konkreta svar, men kanske inte helt tillförlitliga. För att få mer nyanserade svar där respondenternas egna tankar och åsikter genomsyras var alla frågor i denna intervju öppna. I och med att intervjuerna var semistrukturerade uppkom också några följdfrågor i samband med respondenternas svar. Intervjuguiden skickades ut till respondenterna på förhand, detta för att ge respondenterna möjlighet att på förhand lägga fokus på det som är viktigt för dem att lyfta under intervjun. Dessutom gav det möjligheten för dem att skapa en vidare fördjupad förståelse kring ämnet (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 89) (Bryman, 2018, s. 260). Intervjuerna tog ca. 30 minuter och genomfördes under mars månad 2025.

## 5.3 Genomförande

Alla intervjuer genomfördes på den skolan där respondenterna är verksamma, förutom en som genomfördes digitalt på grund av sjukdom. Respondenterna fick välja fritt var intervjun skulle ske, men ett förslag om att genomföra den på deras arbetsplats framfördes. Även förslag på tider, i stor utsträckning, gavs för att skapa en flexibilitet och lyhördhet, något som Wide och Hakeberg (2019, s. 89) lyfter som viktigt hos intervjuare. De flesta intervjuerna genomfördes i respondenternas egna klassrum efter skoltid för att minimera risken för eventuella störningsmoment, vilket Jacobsson och Skansholm (2019, s. 90) belyser är viktigt. Inför intervjun skickades både intervjuguiden (se bilaga 1) samt en informationsblankett (se bilaga 2) ut. Detta gav respondenterna möjlighet till förberedelse och möjlighet att ge så beskrivande svar som möjligt.

Innan intervjuerna genomfördes fick respondenterna underteckna en samtyckesblankett (se bilaga 3). Blanketten bestod av en förtydligande beskrivning av studiens syfte samt hur respon-

denternas personuppgifter och svar från intervjun skulle hanteras. Blanketten utarbetades med stöd av Eldén (2020, s. 84–86) som tar upp vilka aspekter som bör beaktas och finnas med i en samtyckesblankett. För att ha möjlighet att kontakta respondenterna för förtydliganden, vid möjliga frågor under analysen av intervjuerna, ombads respondenterna att lämna sina kontaktuppgifter. Intervjuerna bestod av avslappnade och givande diskussioner där en inblick i respondenternas arbetssätt gavs. Alla intervjuer fortlöpte enligt plan, förutom ändringar av datum och tid som uppkom i samband med sjukdom.

Alla intervjuer spelades in via en telefon, vilket informerades om både muntligt vid intervjun, i informationsblanketten (bilaga 1) och i samtyckesblanketten (bilaga 3). Transkriberingen av den insamlade empirin genomfördes med hjälp av en transkriberingsfunktion i ordbehandlingsprogrammet Word samt ljudinspelningen.

Jacobsson och Skansholm (2019, s. 90) poängterar att en inspelning av intervjun kan vara fördelaktig på flera sätt. Intervjuaren har en möjlighet att vara mer närvarande då anteckningar inte behöver föras samt att respondenternas svar kan återges flertalet gånger i efterhand. Innan analysen genomfördes avlyssnades intervjuerna för att säkerställa en korrekt transkribering. Detta gjordes för att upptäcka möjliga fel av transkriberingsverktyget. Vid transkriberingen gjordes ett aktivt val att ta bort så kallade disfluenser, det vill säga upprepningar, tvekingar och pauser eller dylikt som påverkar flytet. Dessutom har delar av intervjuerna omformulerats för att bli mer tydliga. Exempelvis har ordföljden ändrats till mer korrekta meningar. Detta gjordes för att skapa en mer tydlighet och begriplighet för läsaren. Omformuleringarna har dock skett mycket aktsamt, för att inte förändra respondenternas tankar och svar. Efter att disfluenserna tagits bort och omformuleringarna för bättre läsflyt genomförts skickades transkriberingarna tillbaka till respektive respondent. På så sätt fick respondenterna möjlighet att se över deras svar och se till att svaren inte förändrats.

## 5.4 Analysmetod

Efter att alla intervjuer genomförts och transkriberats påbörjades arbetet med att analysera materialet. För att analysera transkriberingarna användes en tematisk ansats, där fokus låg på att identifiera återkommande mönster och teman i det insamlade materialet. Att genomföra en tematisk analys innebär att den insamlade datan systematiskt kategoriseras och organiseras, för att skapa en flexibel och användbar struktur inför analysarbetet (Bryman, 2018, s. 690–691; Alvinus m.fl., 2023, s. 91–93).

I arbetets analys kombinerades en deduktiv och induktiv tematisk ansats. Till en början genomfördes en deduktiv tematisk analys. Den deduktiva analysen utgick från färdigt utvalda teman kopplade till studiens huvudsakliga frågeställningar: avkodning, läsförståelse, anpassningar och långsiktig motivation. För att strukturera upp analysen läste skribenterna varandras transkriberingar, färgmarkerade nyckelord kopplade till respektive tema och sammanställde dem i en gemensam översikt (Se tabell 2).

För att bredda analysen och öppna upp för nya insikter genomfördes även en induktiv tematisk analys. I denna del av arbetet låg fokus på att identifiera nya teman och mönster som växt fram direkt ur materialet, utan att styras av förutbestämda kategorier. Genom den induktiva ansatsen framkom ytterligare återkommande begrepp och nyckelord som exempelvis bildstöd och ordbilder. De nyfunna nyckelorden valdes ut då det var återkommande begrepp i lärarnas beskrivningar. Dessutom var begreppen också viktiga nyckelord i lärarnas beskrivningar av vilka metoder och anpassningar de gör när de undervisar i läsinläring. Begreppen gav också en fördjupad förståelse för hur läsinläring anpassas och utvecklas för att möta elevers varierade behov (Se tabell 2).

Tabell 2 Exempel ur den tematiska analysen

Läsmetoderna har ju ändrat väldigt mycket genom åren men jag har ändå landat i en <u>sån</u> att det ska liksom bygga på dels <b>ordbilder</b> för den som inte kan bokstäverna så är det verkligen <b>ordbilderna</b> som är deras räddning men sen på <b>bokstavsljud</b> och så den här <b>ljudningen</b> .
Med de eleverna också de som liksom verkligen inte hör <b>ljuden</b> av olika anledningar och jag har ju haft elever där de har lärt sig texterna utantill fast de inte kan <b>bokstavsljuden</b> när det har varit liksom <u>läsläxa</u> . Och sen har man ju elever som varken lär sig <b>ordbilderna</b> eller <b>ljuden</b> .
Men hela ord och <u>fonologisk medvetenhet</u> , jag jobbar jättemycket med <b>ljuden</b> och låter det ta tid liksom.
Till exempel om du har så svårt att lära dig att läsa att du inte kan följa den läseboken som finns fast den är i tre olika nivåer så då har jag flertalet gånger skapat eget <b>anpassat</b> material som är mycket mer basic där du kanske jobbar med en <b>ordbild</b> och att du har mera <b>bildstöd</b> till det du ska läsa och <b>ljuda</b> liksom verkligen <b>ljudningsträning</b> .

## 5.5 Forskningsetik

I genomförandet av denna studie har stor hänsyn tagits till forskningsetiska principer för att säkerställa att deltagarnas integritet och rättigheter skyddas. Enligt Eldén (2020, s. 30–31) finns fyra grundläggande krav som behandlar åtta olika regler för att upprätthålla god forskningsetik. Dessa krav handlar om att skydda respondenternas integritet, hantera personuppgifter korrekt och säkerställa att deltagandet sker frivilligt (Eldén, 2020, s. 30–31). För att följa dessa principer har respondenterna innan intervjuerna informerats om studiens syfte, deras roll i studien och hur deras uppgifter kommer att användas (Eldén, 2020, s. 30). Respondenterna lämnade skriftligt samtycke till sitt deltagande och informerades om att de när som helst kunde dra tillbaka det utan konsekvenser (Eldén, 2020, s. 30).

I utformningen av studien har även Vetenskapsrådets (2017, s. 8) riktlinjer för god forskningsed följts. Dessa riktlinjer omfattar bland annat krav på att forskaren ska:

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

Under hela processen har dessa riktlinjer tillämpats. Respondenterna fick ta del av både en informationsblankett om studien och skriva på en samtyckesblankett innan intervjuerna genomfördes, de fick även ta del av frågorna på förhand (Eldén, 2020, s. 90). Respondenterna har informerats om hanteringen av deras personuppgifter samt att materialet hanterats varsamt och anonymiserats så långt det varit möjligt (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8). Vid genomförandet av intervjuerna haft maktförhållandet mellan intervjuare och respondenter tagits i beaktande. Eldén (2020, s. 104–106) påpekar att intervjuaren har mycket makt eftersom denne styr samtalet och bestämmer vilka frågor som ställs. För att minska denna maktoabalans användes öppna frågor och respondenterna uppmuntrades att fritt formulera sina svar utifrån egna erfarenheter. På så sätt skapades en trygg intervjumiljö där respondenterna kände sig delaktiga i processen (Eldén, 2020, s. 104–106).

För att säkerställa anonymitet och konfidentialitet har samtliga svar anonymiserats. Respondenterna har identifierats med kodnamn (t.ex. L1, L2, L3) och information om vilken skola de arbetar på har inte redovisats (Eldén, 2020, s. 31; Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 109).

Urvalet av respondenter baserades på tillgänglighet och tidigare kontakter, men för att undvika att privata relationer påverkade resultaten hölls en professionell distans under intervjuerna (Eldén, 2020, s. 101). Materialet var av icke-känslig karaktär, vilket ytterligare minskade risken för integritetskränkningar (Eldén, 2020, s.130). Det insamlade materialet har endast använts i denna studies syfte och har sedan raderats efter avslutad analys (Eldén, 2020, s. 31; Vetenskapsrådet, 2017, s. 8). Respondenterna har inte påverkats eller tvingats att delta eller svara på frågor. För att ge respondenterna inflytande över sina uttalanden har de fått möjlighet att läsa igenom resultatet innan publicering för att säkerställa att deras svar inte förvrängts (Eldén, 2020, s. 31).

## 5.6 Metodkritik

Den valda metoden bedöms vara relevant i förhållande till studiens syfte och de formulerade frågeställningarna. Denna studie syftar till att undersöka hur olika metoder för tidig läsinläring påverkar elevers avkodning och läsförståelse, samt hur lärare anpassar sin undervisning utifrån elevers individuella behov. Studien syftar även till att undersöka hur lärare arbetar för att långsiktigt motivera elever i deras läsutveckling.

Eftersom studien riktar fokus mot lärarnas uppfattningar, erfarenheter och reflektioner kring dessa aspekter av läsinläring ansågs den kvalitativa metoden som lämplig. Den möjliggör en djupare förståelse för hur lärare resonerar kring sitt eget arbete, snarare än att fokusera på observationer kring lärarnas faktiska undervisningssituationer. Valet att genomföra intervjuer svarar därmed väl mot studiens syfte och frågeställningar.

Om syftet i stället hade varit att undersöka hur lärarna konkret tillämpar sina metoder i klassrummet hade det varit nödvändigt att komplettera intervjuerna med observationer. Ett sådant metodval hade kunnat ge en mer nyanserad bild eftersom både lärarnas beskrivningar och deras

praktiska tillvägagångssätt hade kunnat studeras parallellt.

### 5.6.1 Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdighet i en kvalitativ studie syftar till att forskningsprocessen genomförts på ett noggrant och systematiskt sätt, samt att forskaren tolkar respondenternas svar på ett korrekt sätt (Bryman, 2018, s. ). I den här studien har flera åtgärder vidtagits för att säkerställa ett så trovärdigt resultat som möjligt. Till exempel har intervjuerna genomförts av två olika personer, på olika platser och på olika tider. Därmed finns en risk för variation i hur frågorna ställts och hur de tolkas. För att minska denna påverkan har båda skribenterna noggrant läst igenom samtliga transkriberingar och lyssnat igenom alla intervjuer för att skapa en gemensam förståelse för respondenternas svar. På så sätt blir risken för yttre påverkan mindre och resultatet mer trovärdigt.

Urvalet av respondenter valdes ut med hjälp av ett bekvämlighetsurval. Det innebär att de lärare som var tillgängliga och hade möjlighet att avsätta tid inom studiens tidsram valdes ut. Dessutom fanns redan tidigare etablerad kontakt mellan skribenterna och respondenterna, vilket också påverkade urvalet. Praktiska faktorer som närhet och möjlighet att delta styrde alltså urvalet i första hand, snarare än strategiska kriterier. Trots detta hade alla de tillfrågade respondenterna en tidigare bakgrund inom tidig läsinlärning, vilket gjorde deras erfarenheter och reflektioner användbara för att besvara studiens tre frågeställningar ändå. Att studiens resultat tydligt relaterar till frågeställningarna och att forskningsprocessen varit transparent styrker också studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

Inom kvalitativ forskning syftar begreppet överförbarhet på att bedöma i vilken grad studiens resultat kan tillämpas i andra liknande kontexter (Bryman, 2018, s. 49; Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 107). I denna studie har flera åtgärder vidtagits för att stärka överförbarheten. Genom en tydlig beskrivning av urvalskriterierna och processen av genomförandet av intervjuer, ges andra forskare möjlighet att följa samma tillvägagångssätt och därmed också kunna uppnå liknande resultat.

Den semistrukturerade intervjuguiden som användes innehöll öppna frågor med tydlig koppling till studiens tre frågeställningar. Intervjuguidens upplägg möjliggjorde en systematisk, men också flexibel datainsamling. Respondenternas tankar och erfarenheter kunde fångas upp på ett mycket nyanserat sätt. Teman som identifierades i svaren har dokumenterats tydligt i metoddelen vilket därmed möjliggör uppföljning av processen. Det är dock viktigt att notera att de följdfrågor som ställdes under intervjuerna baserades på informanternas svar i stunden. Det innebär att exakt replikering inte är möjlig. Trots detta bedöms det insamlade materialet vara tillräckligt tydligt för att ge en bild av hur lärarna uppfattar och arbetar med metoder för läsinlärning.

## 6 Resultat

I detta kapitel presenteras de resultat som framkommit genom intervjuer med lärare verksamma i årskurs 1, med fokus på deras arbetssätt och erfarenheter inom tidig läsinlärning. Resultatet har strukturerats tematiskt utifrån de mönster och återkommande teman som identifierades vid analysen, där varje delavsnitt speglar ett specifikt område kopplat till studiens forskningsfrågor. Avsnitt 6.1 behandlar vilka metoder lärarna använder i den tidiga läsinlärningen och besvarar därmed studiens första forskningsfråga. Avsnitt 6.2 fokuserar på hur lärarna anpassar undervisningen utifrån elevers olika behov, vilket adresserar den andra forskningsfrågan och avsnitt 6.3 lyfter hur viktigt det är att skapa en långsiktig läsmotivation, vilket besvarar den sista forskningsfrågan. Utifrån detta har även ett avsnitt om omgivningens betydelse för barns läsinlärning, 6.4, växt fram. Det sista avsnittet, 6.5, presenterar de slutsatser som kan dras. Resultaten illustreras genom citat från deltagarna för att förankra analysen i det empiriska materialet.

När det i avsnittet inte anges ett exakt antal lärare som uttryckt en viss ståndpunkt innebär det att en majoritet delat denna uppfattning. I sådana fall används formuleringar som ”flera lärare” eller ”en majoritet av lärarna” och dylikt. Om däremot endast en minoritet uttryckt samma uppfattning anges det exakta antalet, exempelvis ”två lärare”.

### 6.1 Metoder för tidig läsinlärning

Ett centralt tema i intervjuerna är de metoder som lärarna använder sig av i den tidiga läsinlärningen. Vid frågan där respondenterna skulle beskriva vilka metoder de använder i läsinlärningsundervisningen fick vi relativt entydiga svar. En tydlig betoning ligger på *ljudmetoden* och *fonologisk medvetenhet*. Flera lärare framhåller vikten av att etablera kopplingen mellan bokstav och ljud som en grundläggande färdighet. En lärare beskriver:

De behöver verkligen försöka befästa bokstav kopplad till ljud och det måste etableras med ordning. Vi lär eleverna att ljuda ihop ord parallellt med att man lär sig de högfrekventa orden som ordbilder. (L6)

Lärarna betonar även arbetet med enskilda bokstavsljud och ljudanalys i ord. En av lärarna beskriver sitt arbete med läsinlärning på följande sätt:

Jag jobbar jättemycket med språkljuden så att de hör hur bokstäverna ska låta. (L1)

En majoritet av respondenterna betonar vikten av att arbeta med språkljud i den tidiga läsinlärningen. Flera av lärarna lyfter särskilt fram att fonemisk medvetenhet, det vill säga förmågan att uppfatta och särskilja ljuden i talat språk, är avgörande för att ge elever en stabil grund i sin läsutveckling. De poängterar att det är mer betydelsefullt för eleverna att få en förståelse för hur en bokstav låter, snarare än att enbart memorera bokstavens namn. Denna inställning speglar en pedagogisk medvetenhet om vikten av att koppla ljud till symboler, vilket ses som en central del i den fonologiska undervisningen. Respondenterna uttrycker därmed en gemensam

syn på att ett ljudbaserat arbetssätt gynnar elevernas läsinlärning i högre grad än ett fokus på bokstavsbenämningar i sig.

De jag använder mig av och det jag tycker fungerar just nu är att jobba fonologiskt och att vi jobbar jättemycket med språkljuden så att de hör hur bokstaven ska låta och att det är viktigare än att de vet vad de heter när de är sju år gamla. (L1)

Jag brukar börja med att sätta ljud på bokstäverna. Jag har en liten ”pet peeve” för när lärare kallar bokstäver för deras namn i stället för hur de låter. De handlar ju om att det är ett [ljuder bokstaven ”k”] och inte ett ”k” som i bokstavsnamnet, för man kan inte läsa genom att bara använda bokstavsnamn det fungerar helt enkelt inte. (L4)

Att kombinera ljudmetoden med ordbildsinlärning framstår som ett vanligt förekommande arbetssätt bland flera av de tillfrågade lärarna. En av lärarna beskriver att ljudmetoden visserligen utgör grunden i undervisningen, men att eleverna parallellt tränas i att känna igen och memorera högfrekventa ord som ordbilder, bland annat genom upprepad läsning.

Lära dem att ljuda ihop ord parallellt med att man lär sig de högfrekventa orden som ordbilder och väldigt mycket upprepad läsning, alltså vi läser samma sak många gånger. (L6)

Utöver användningen av ordbilder, helordmetodik och ljudningsstrategier, framkommer även erfarenheter av andra etablerade undervisningsmodeller i respondenternas beskrivningar. En lärare berättar att hen har arbetat med både *Läsa i sju steg*<sup>4</sup> och *Skriva sig till läsning*, två metoder med olika teoretiska utgångspunkter. Två andra lärare nämner även att de arbetar med Bornholmsmodellen för att utveckla fonologisk medvetenhet genom strukturerad lek.

Lärarna väljer ofta att kombinera olika pedagogiska modeller för att skapa undervisning som möter elevernas skiftande behov och förutsättningar. Flera av dem poängterar att erfarenhet av flera olika läsmetoder kan bidra till en mer differentierad och inkluderande undervisning.

Sammantaget visar lärarnas utsagor på en undervisningspraktik där både analytiska och helhetsbaserade metoder samverkar. Arbetet med ordbilder används inte som en ersättning för fonologisk träning, utan som ett komplement som kan skapa förförståelse, särskilt för de elever som har svårt att enbart förlita sig på ljudning i början av sin läsutveckling.

### 6.1.1 Kritik mot de olika läsinlärningsmetoderna

Lärarna i studien uttrycker en medvetenhet om att inga enskilda metoder för läsinlärning är universellt effektiva. Genom deras erfarenheter synliggörs flera faktorer som kan försvåra arbetet med etablerade metoder, särskilt för elever med särskilda behov eller språkliga svårigheter.

En lärare lyfter vikten av fonologisk medvetenhet som en grundförutsättning för att ljudmetoden ska bli meningsfull. Om den fonologiska förmågan saknas, riskerar arbetet med bokstavsljud att bli ineffektivt eller abstrakt för eleven. Hen framhåller samtidigt risken med att

---

<sup>4</sup> Läsa i sju steg är en multisensorisk läsinlärningsmetod där systematisk träning av fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom och ordavkodning övas (SPSM, u.å).

luta sig för mycket mot helordsmetoden, då detta enligt hen kan leda till så kallade “gissningsläsare”, det vill säga att elever som känner igen ord till formen saknar djupare avkodningsstrategier. Hen påpekar även att övningar som inte är tillräckligt utmanande kan upplevas som meningslösa av elever som redan har knäckt läskoden, vilket betonar vikten av nivåanpassning även för de mest avancerade eleverna.

En annan lärare problematiserar också metodvalen. Hen beskriver sina tidigare erfarenheter av “att skriva sig till läsning”, av Arne Trageton, med digitala verktyg som otillräckliga, delvis på grund av bristande kompetensstöd. Hens berättelse lyfter behovet av kontinuerlig kompetensutveckling för att pedagoger ska kunna arbeta effektivt med nya metoder. Hen pekar också på de särskilda svårigheter som elever med fonologiska utmaningar kan ha, där varken ljud- eller ordbildsbaserade metoder verkar ge tillräckligt fäste, en situation som belyser behovet av mer individualiserade och alternativt utformade stödinsatser.

En lärare understryker ytterligare komplexiteten i arbetet med fonologisk träning. Hen nämner att vissa elever har svårt att uppfatta antalet ljud i ord, eller att koppla ljuden till rätt bokstäver, vilket skapar hinder även inom ljudmetoden. Särskilt påtagligt blir detta för elever med annat modersmål än svenska, som ibland har svårt att uppfatta och producera vissa svenska språkljud. Här visar sig vikten av språklig medvetenhet och interkulturell förståelse i arbetet med nybörjarläsare.

En av lärarna fördjupar diskussionen genom att ifrågasätta undervisningspraxis där lärare benämner bokstäver med deras namn i stället för deras ljud, något som hen menar riskerar att förvirra elever i den tidigas fonologiska uppbyggnaden. Hens invändning belyser hur små detaljer i det pedagogiska arbetet kan få stor inverkan på elevens förståelse. Hen synliggör också det emotionella perspektivet hos äldre elever med fortsatt lässvårighet, som lätt kan hamna i jämförelse med sina klasskamrater och tappa motivationen.

Slutligen betonar två lärare den stora variationen i elevers förkunskaper och utvecklingsnivå redan i årskurs ett. Enligt dem innebär detta att inga metoder fungerar heltäckande utan anpassningar, något som tydligt framhåller behovet av flexibilitet och differentiering i undervisningen.

Sammanfattningsvis visar dessa röster att lärare i praktiken ställs inför en rad utmaningar där metodval, elevförutsättningar och tillgång till resurser ständigt måste vägas mot varandra. Det framgår att även beprövade metoder kräver justeringar, stödverktyg och reflekterande förhållningssätt för att kunna möta den mångfald av behov som finns i dagens klassrum.

## 6.2 Lärares anpassningar

Flera av lärarna i studien lyfter fram vikten av att använda en varierad undervisning som kombinerar olika metoder för att kunna möta elevernas individuella behov. En genomgående tanke i lärarnas utsagor är att elever lär sig läsa på olika sätt och i olika takt, vilket ställer krav på flexibilitet och anpassning i undervisningen. Det är därför inte en enskild metod som framhålls

som överlägsen, utan snarare en kombination av olika strategier där varje elev ges möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar.

Samtliga lärare betonar särskilt vikten av att integrera arbete med ordbilder och fonologisk medvetenhet.

De fick sträcka under de ordbilder de kände till. (L2)

Jag jobbar mycket med ordbilder och alltså jag tycker ju att barnen bemöter det här positivt. (L4)

Ordbilder har vi jobbat jättemycket med läsläxan och verkligen nöta att man lär sig sådana vanliga ordbilder utantill. (L3)

Ordbilder är ett vanligt förekommande fenomen i mitt klassrum, det uppskattas även av eleverna och många gånger behöver de dem. (L7)

Ordbilder framhålls som en viktig ingång till läsningen, särskilt för de elever som ännu inte har utvecklas tillräcklig bokstavskännet för att kunna använda ljudningsstrategier. En av lärarna uttrycker detta tydligt:

För den som inte kan bokstäverna så är det verkligen ordbilderna som är deras räddning. (L2)

Denna insikt visar på en medvetenhet om att helordsmetoden kan fungera som en bro till läsning för de elever som behöver alternativa vägar in i den skriftspråkliga världen. Läraren berättar även att hen använder en särskilt "ordbild- och läsbladsbok" i undervisningen med årskurs ett, där ordbilder och fonologisk träning kombineras för att förstärka inläringen.

Vi har faktiskt en ordbilds och läsbladsbok med ettorna och vi använder den åtminstone fram till höstlovet där vi bygger på med ordbilder. (L2)

Två andra lärare beskriver även hur undervisningen ofta tar sin utgångspunkt i helordsmetoden, särskilt för de elever som har svårt att knäcka läskoden genom ljudning. De betonar vikten av att arbeta med hela ord som eleverna känner igen och kan använda i enkla meningar.

Vi arbetar jättemycket med hela ord så att även de som har svårt att lära sig läsa med hjälp av ljuden känner igen vissa ord och att de på så sätt kan läsa enkla meningar. (L1)

I undervisningen använder jag mig även av helordsmetoden, för de elever som ännu inte kan läsa hela meningar fungerar den metoden väldigt bra, de känner igen ett x antal ord och kan läsa kortare enkla meningar på ett förståeligt sätt. (L7)

En av lärarna berättar att detta arbete i praktiken ofta kopplas till "veckans bokstav", där vanligt förekommande ord som *jag*, *är* och *har* introduceras. På så sätt ges eleverna tidigt möjlighet att skriva och läsa meningar, vilket kan bidra till både motivation och känsla av självständighet.

Och några är ju lite bättre och några kanske inte kan så många bokstavsljud alls, men oavsett vilket så kör vi ju veckans bokstav... När vi kommer igång med läsläxan då väljer man ju ut

ordbilder från den som man övar så att även om de inte kan ljuda alla ord i läsläxan så känner de igen några i alla fall, så att det inte blir jättesvårt. (L1)

En annan lärare understryker vikten av att eleverna får möjlighet att automatisera högfrekventa ordbilder genom upprepad träning, bland annat via läsläxor. Genom systematisk övning av vanliga ord uppnås det som hälften av lärarna beskriver som ett avgörande steg mot läsflyt, en process där eleven inte längre behöver avkoda varje ord ljud för ljud utan kan känna igen hela ord direkt.

En av lärarna sammanfattar detta förhållningssätt väl när hen säger:

Jag har landat i att det ska liksom bygga på dels ordbilder, för den som inte kan bokstäverna så är det verkligen ordbilderna som är deras räddning, men sen också på bokstavsljud och ljudningen. (L2)

Här framgår det tydligt att det inte handlar om att välja mellan metoder, utan att skapa en balanserad undervisning där flera strategier samverkar.

För att möta det stora spannet i elevernas läsförmåga vid skolstarten beskriver flera lärare hur de aktivt arbetar med individualisering. Två av lärarna konstaterar att undervisningen måste anpassas både på grupp- och individnivå, eftersom variationen inom en och samma klass ofta är stor. De båda berättar att hen regelbundet skapar material i flera nivåer för att kunna möta elevernas olika behov. Detta bekräftas av en annan lärare som nämner att läsläxan ges ut i tre olika nivåer och hen poängterar även att arbetsblad anpassas utifrån vilken bok eleven läser.

Då gör jag alltid ett arbetsblad i tre olika nivåer som de arbetar med så som grön bok jobbar utifrån sina förutsättningar och de har ju ganska mycket, skriva eget och svara på frågor och de som har röd bok de har lite blandat och de som har blå bok där kan det vara att rita en mus och en ost eller rita Asta när hon har en kula. (L1)

För att fånga alla elever, oavsett vilken nivå de befinner sig på, ska kunna ha möjligheten att läsa så anpassas material åt dem i form av nivåanpassad undervisning och läsläxor. (L7)

Känner en elev att det är för svårt då tror jag att man får det svårare att motivera dem också om det blir en jättejobbig uppgift, att redan när man får pappret känner man att det här kommer jag inte klara eller det här kommer ta jättelång tid för mig, då tror jag man kan tappa dem, men om man liksom kan hitta olika nivåer på samma uppgift då tror jag att man kan. (L5)

Till exempel om du har så svårt att lära dig att läsa att du inte kan följa den läseboken som finns fast den är i tre olika nivåer så då har jag flertalet gånger skapat eget anpassat material som är mycket mer basic där du kanske jobbar med en ordbild och att du har mera bildstöd till det du ska läsa... (L6)

För elever som har särskilt svårt att läsa beskriver två av lärarna hur de använder anpassade läsläxor där fokus ligger på att träna ordbilder och att ljuda ihop korta ord med två eller tre stavelser.

Det finns material till våran läxbok som vi har så att dels så har de anpassad läsläxa där de tränar på ordbilder och att ljuda ihop ord med två eller tre stavelser. (L3)

Spel används också som ett komplement i undervisningen, särskilt för elever med ett begränsat ordförråd eller de som ännu inte behärskar svenska språket. Bildstöd lyft fram som ett viktigt redskap i dessa fall och att eleverna tränar på att ljuda korta ord samtidigt som de håller i ljuden med hjälp av visuella stödstrukturer.

Sen så har vi också mycket bra spel till det där de får träna, för har man inte språket så är det ju lite jobbigare uppförsbacke, så där behöver man ju träna mycket begrepp också. (L3)

Det finns jättebra med appar och spel och sånt som man kan anpassa efter vilken typ av träning du behöver för att koppla ihop ljud och bokstav. (L4)

Flera av respondenterna betonar vikten av att identifiera elever i behov av stöd så tidigt som möjligt. En lärare berättar att skolan redan i förskoleklass genomför kartläggningar med fokus på bokstavsljud och kopplingen mellan ljud och symbol. Elever som uppvisar svårigheter i dessa moment erbjuds tidigt stöd, ofta i form av undervisning i mindre grupper eller extra läs-träning. En annan lärare berättar att hen, när det gäller svårare texter, väljer ut ord som är bekanta för elever som ännu inte knäckt läskoden, så att de ändå kan känna igen vissa ord eller ljuda ihop dem. Mycket av den extra träningen läggs enligt hen på repetition av ordbilder och bokstavsljud.

Slutligen ger en tredje lärare exempel på hur hen skapar eget material med mer bildstöd och enklare textinnehåll för de elever som inte klarar av att följa med i läseboken, även om den i sig finns i flera nivåer. En annan lärare poängterar att övning ger färdighet. Detta anpassningsarbete, som återkommer i flera respondenters beskrivningar, visar på en medveten strävan efter att skapa en inkluderande undervisningsmiljö där alla elever får förutsättningar att utveckla sin läsförmåga.

Till exempel om du har så svårt att lära dig att läsa att du inte kan följa den läseboken som finns fast den är i tre olika nivåer så då har jag flertalet gånger skapat eget material som är mycket mer basic där du kanske jobbar med en ordbild och att du har mera bildstöd till det du ska läsa. (L6)

Läsning blir ju typ en muskel, desto mer du tränar desto lättare är det och det är väl det som kanske är lite jobbigt för det är på samma sätt som att man vill kunna springa snabbt direkt, det går inte, man måste träna på att springa snabbt. Så jag har jobbat en hel del med individualiserad läsläxa. (L4)

### 6.3 Långsiktig läsmotivation

Att skapa läslust och motivation hos eleverna framstår som en central del i lärarnas arbete med läsinlärning i årskurs ett. Samtliga respondenter i studien beskriver hur de på olika sätt arbetar för att främja ett positivt förhållningssätt till läsning och göra undervisningen både meningsfull och lustfylld.

En lärare betonar vikten av att även fonologisk träning måste ske på ett motiverande och engagerande sätt. Hen menar att det inte får bli ett "kliniskt" träningsmoment, utan att det behöver innehålla glädje, lekfullhet och variation för att eleverna ska vilja delta aktivt.

Man måste också hitta motivation i ljudträningen och att det inte blir så kliniskt utan man måste leka med det och att man fokuserar i början på att det blir glädjefullt och spännande. (L6)

En annan lärare poängterar även vikten av att skapa en lustfylld känsla av att vilja läsa:

Man märker väldigt snabbt när eleverna tycker det är tråkigt och där vill vi inte befinna oss, därför är det väldigt viktigt att vi skapar lektioner där läsningen uppfattas som lustfylld och som något positivt, något de vill göra igen. (L7)

Ett tydligt exempel på hur motivation kan byggas upp genom gemensamma mål och spelifiering<sup>5</sup> ges av en av lärarna, som beskriver hur hen använder sig av så kallade "läsrace". I detta upplägg får eleverna en stjärna för varje bok de läser och klassen arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål, exempelvis att samla in ett visst antal stjärnor. När målet nås firas det med en belöning, som exempelvis ett tårtkalas. Detta är även något som en annan lärare lyfter fram som viktigt och som ett bra sätt att motivera eleverna på.

Mutor, alltså om man nu får säga mutor, men att vi samlar till något, alltså den här gemenskapen och den gemensamma läsningen, att vi exempelvis ska läsa ett visst antal böcker eller ett visst antal sidor, olika läsprojekt, som gör att den yttre motivationen höjs då det blir en belöning i slutändan. (L6)

För att ytterligare stimulera läslusten berättar en lärare att hen använder Helena Bross lättlästa böcker i årskurs ett och att det även kan vara effektivt att lyfta fram populära böcker bland eleverna. På så vis kan de som kommit längre i sin läsutveckling bli förebilder för andra, vilket i sin tur kan skapa en socialt betingad motivation.

Flera lärare beskriver hur motivationen ofta förstärks naturligt när eleverna väl "knäckt läskoden". Lärarna noterar att när eleverna börjar förstå hur läsning fungerar vill de läsa allt. Detta tyder på att läskoden inte enbart är en teknisk färdighet, utan även fungerar som en nyckel till självständighet och delaktighet, vilket stärker elevernas självuppfattning som läsare.

När de knäckt koden då vill de ju läsa allt och då kanske de har fått en sån här "ärtan pärtan" bok som de knappt tittat på tidigare och så gör de nu den på en halv vecka för det är så himla kul när de väl kommit igång. (L1)

Lässtrategier används också som ett sätt att göra läsningen mer meningsfull. En lärare lyfter fram arbetet med de så kallade "läsfixarna", som används för att strukturera samtal om textens innehåll. Exempelvis får eleverna använda "Spågumman Julia" för att förutspå handlingen i nästa kapitel, vilket främjar ett aktivt och reflekterande förhållningssätt till texten. Läraren be-

---

<sup>5</sup> Spelifiering innebär att spelelement används, såsom poäng, belöningar och utmaningar i undervisningen för att öka motivation och engagemang (Skolforskningsinstitutet, 2021, s. 5).

tonar att det är viktigt att samtala om texten både före och efter läsningen för att eleverna ska förstå och engagera sig i det de läser.

Intressestyrd läsning framhålls också som en viktig motivationsfaktor. En av lärarna berättar att hans elever är särskilt intresserade av faktatexter om djur och att detta intresse kan användas som ett redskap för att väcka läslust. När eleverna känner igen sig i ämnet eller redan har ett engagemang för innehållet blir läsningen mer relevant.

De har små lättlästa faktaböcker och så har de fått läsa texten, skriva av den, läsa upp den och nu gör de samma sak på dator, men de älskar det och är helt så här "Åh kan vi få skriva det här? Kan vi få skriva faktatext om djur?". (L5)

Flera respondenter nämner också vikten av att skapa trygga och återkommande lästillfällen. Lärarna berättar hur de arbetar mycket med skönlitterära böcker i årskurs ett och två och att det finns mer tid att verkligen fördjupa sig i böckerna. En lärare beskriver även hur de arbetar med "läskvartar" varje dag där de startar morgonen med tystläsning till lugn musik, något som skapar en rofylld och trygg inramning av läsningen. Läraren har även använt sig av olika "läsutmaningar", såsom att "läsa runt hela skolan" där varje bok förlängde en larv som rörde sig genom skolans lokaler. Denna typ av utmaningar kombinerar repetition med en visuell och kollektiv upplevelse av progression.

Högläsning återkommer också som ett viktigt inslag i arbetet med att skapa engagemang. Genom att läraren läser med inlevelse, ställer frågor och gör texten levande, får eleverna tillgång till texter de ännu inte kan läsa på egen hand, vilket i sin tur kan väcka nyfikenhet och vilja att lära sig läsa själva.

Jag väljer en högläsningbok som det oftast finns flera av så de som blir sugna på att läsa går till biblioteket och läser försättningen själva sen. (L1)

Högläsningen i klassen är jätteviktigt för att du inte alltid är den som själv måste kämpa för att förstå berättelsen utan du får också ibland lyssna på den och få möjlighet att förstå för att sedan kunna läsa den själv. (L6)

Ända sedan jag började arbeta som lärare för tio år sedan har jag högläst åtminstone två gånger i veckan då jag tycker det är så viktigt för eleverna att få höra, för alla får inte ta del av högläsningen hemma. (L7)

En lärare poängterar att högläsningen är en viktig del i klassrummet och skapar oftast en njutning hos eleverna, men inte alltid för de elever som har ett annat modersmål.

Vi kan ju hoppa till de elever med annat modersmål, de njuter inte av högläsning, vi tappar dem direkt. (L2)

Resultatet visar att lärarna i studien använder en rad olika strategier för att skapa långsiktig läsglädje och motivation. Det handlar om allt från gemensamma mål och spelifiering till individanpassning, elevinflytande och intressestyrd läsning. Genom att variera arbetsformerna

och skapa emotionella positiva läsoplevelser försöker lärarna inte bara lära elever *hur* man läser, utan också *varför* läsning är viktigt, meningsfullt och roligt.

Man försöker göra det där lilla extra för att hitta något som eleverna är intresserade av och på det sättet komma ihåg att det är för dem vi överhuvudtaget gör det vi gör. (L4)

## 6.4 Omgivningens betydelse för barns läsinlärning

Resultatet visar att lärarna i studien har en medveten och nyanserad syn på hemmets betydelse för elevers läsutveckling. Tre av respondenterna uttrycker att det inte går att förutsätta att alla elever får ett likvärdigt lässtöd i hemmet, vilket speglar en verklighet där socioekonomiska faktorer och vårdnadshavares språkliga förmåga påverkar barnens möjligheter att utvecklas som läsare. I takt med att lärarna har blivit mer erfarna tycks en gemensam insikt ha vuxit fram, skolans ansvar för att kompensera för bristande hemmiljöer är avgörande. Detta är särskilt relevant för elever i behov av särskilt stöd, där tidiga insatser och ett nära samarbete mellan skola och hem kan ha stor betydelse för att förebygga lässvårigheter.

Ja men just det här med att läsa alla dagar och inte förlita sig på att det sker i hemmet. Jag kan inte förvänta mig att hemmet gör vad de ska, jag kan uppmuntra dem, men inte förvänta mig. (L2)

Det märks också de som läser mycket hemma och får höra på högläsning där kanske föräldrarna läser. (L3)

Samtidigt visar lärarna ett tydligt engagemang i att försöka inkludera vårdnadshavarna i det läsfrämjande arbetet. Genom belöningsystem, som exempelvis klistermärken eller glass, skapas externa motivationsfaktorer som kan fungera som drivkraft för elever med svag läs-motivation. Dessa insatser tyder på att lärarna ser värde i att göra läsningen till en gemensam angelägenhet mellan skolan och hemmet, där vårdnadshavare kan bidra till att förstärka skolans läsmål, även om det kräver lärarinitierad struktur och handledning.

Sen kan vi ha läsutmaningar på sommarlovet, där brukar jag ha att de ska tävla mot mig, till exempel vem som läser flest böcker och de vinner ju oftast för de läser så många böcker, men att de ändå får en bild av att jag också läser ganska många böcker. (L1)

Det vet jag att jag har gjort några gånger när jag haft sommarläsning för några som jag verkligen inte har velat tappa över sommarlovet och då kräver det att man har föräldrarna med och då har de varje vecka till exempel fått samla klistermärken för att nå någon belöning som de kan göra tillsammans med hela familjen. Då lägger man det på föräldrarna men det är en själv som har styrt upp dem, för inget barn orkar bara kämpa och kämpa hela tiden, man behöver få en glass eller en utflykt. (L6)

En annan central aspekt som framträder i materialet är vikten av högläsning i hemmet. Lärarna vittnar om hur frånvaron av detta kan märkas tydligt i elevernas språk, ordförråd och förståelse av texter. Högläsning lyfts här som en nyckelfaktor för att stärka elevernas språkliga beredskap inför den egna läsinlärningen och som en form av språklig input som inte alltid kan ersättas i skolmiljön.

Vissa barn har ingen som läser för dem där hemma och det märks. (L3)

Det märks tydligt när en elev inte är van vid högläsning hemifrån, dels på ordförråd, språk och textförståelse men de är också oftast de eleverna som är de mest ivriga lyssnarna när jag högläser, för dem är det något speciellt. (L7)

Skolbiblioteken beskrivs i sin tur som ett viktigt komplement till både hemmet och klassrumsundervisningen. De fungerar som en arena där elever kan upptäcka litteratur, utveckla sina läspreferenser och få tillgång till böcker som är anpassade efter deras nivå och intressen. Bibliotekarien framstår som en viktig aktör i detta sammanhang, inte bara som bokansvarig, utan som en relationsbyggande och vägledande resurs som kan motivera elever genom personlig kontakt och boktips. Denna relation bygger förtroende och kan hjälpa elever att känna sig sedda i sin roll som läsare.

Just det här med skolbiblioteken, alltså det vill jag verkligen lyfta, att ha den här tillgången till böcker gör ju jättemycket och att engagerade bibliotekarien som kanske minns vad barnen tycker om och vad de vill läsa gör jätte jättemycket. (L4)

Lärarnas användning av biblioteksbesök som både belöning och en del i undervisningen illustrerar hur läsmotivation kan främjas genom att skapa positiva upplevelser kring böcker.

Vi går till biblioteket först när nästan alla kan läsa, det ska vara en liten morot att få gå dit. Man ska ha lärt sig att läsa innan man går dit, eller i alla fall kunna låna en bok där det står ett ord på varje sida så att de känner att det finns en mening med att gå till biblioteket. (L1)

## 6.5 Slutsatser

Syftet med undersökningen var att bidra till en fördjupad förståelse för hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning och läsförståelse, samt hur undervisningen kan anpassas för att främja långsiktig läsmotivation.

Resultaten visar tydligt att en ljudbaserad undervisning, där fonologisk medvetenhet står i centrum, är en avgörande komponent i den tidiga läsinlärningen. Samtidigt framträder vikten av att komplettera ljudningsarbete med ordbildsinlärning för att främja läsflyt och tillgänglighet för alla elever. Lärarna i studien visar stor medvetenhet om behovet av individualisering och använder en rad olika anpassningar och stödstrukturer för att möta elevers varierande behov. För att skapa långsiktig läsmotivation betonas vikten av lustfyllda, trygga och återkommande lästillfällen där elevernas intressen och behov tas tillvara.

Sammanfattningsvis kan konstateras att framgångsrik tidig läsinlärning inte handlar om att välja en enskild metod, utan om att på ett flexibelt och medvetet sätt kombinera olika strategier och anpassa dem utifrån varje elevs unika förutsättningar.

## 7 Diskussion

Detta kapitel diskuterar studiens resultat i relation till dess syfte och frågeställningar. Diskussionen förs också i dialog med det teoretiska ramverket samt tidigare forskning inom området. Det sociokulturella perspektivet har använts för att analysera lärarnas stöd. Detta har genomförts genom att exempelvis se på hur scaffolding påverkar elevernas avkodning, läsförståelse och motivation. Genom att också utgå från den proximala utvecklingszonen har vi kunnat förstå hur lärares anpassningar av undervisningen hjälper eleverna att utvecklas från att vara beroende av lärarnas stöd till att bli mer självständiga läsare.

Syftet med undersökningen var att undersöka hur olika metoder för hur tidig läsinlärning påverkar elevers läsförståelse och hur lärare anpassar sin undervisning för att möta elevers varierande behov samt för att främja en långsiktig läsmotivation. Utgångspunkten har varit följande frågeställningar:

1. *Hur påverkar olika metoder för tidig läsinlärning elevers avkodning, läsförståelse och lärarens undervisning?*
2. *Hur anpassar lärare läsinlärningen för att möta elevers individuella behov?*
3. *Hur arbetar lärare för att långsiktigt motivera elever i deras läsutveckling?*

### 7.1 Olika metoder och dess påverkan

Forskningen om tidig läsinlärning lyfter främst fram tre metodkategorier: ljudbaserade, ord-baserade och multisensoriska. Ljudbaserade metoder, där fonem-grafem-kopplingar tränas systematiskt, beskrivs som särskilt effektiva för att utveckla avkodning och flyt i läsning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024). Fonologisk medvetenhet framhålls som en av de starkaste avgörande faktorerna för läsutveckling (Fälth m.fl., 2017, s. 262) och forskning betonar vikten av explicit fonikträning (Adams, 1990, s.27, 37–38; Vetenskapsrådet, 2015, s. 5–6, 29–30; Wolff, 2017, s. 2; Fouganthine, 2012, s. 38).

Vår studie visar att detta återspeglas i lärarnas undervisningspraktik. De lyfter fram vikten av fonemisk medvetenhet och betonar att elever behöver förstå bokstävernas ljud snarare än att bara memorera deras namn. Samtidigt använder många lärare ordbildsinlärning som komplement, särskilt för de elever som har svårt att knäcka läskoden. Detta ligger i linje med den forskning som visar att kombinationen av ljud- och ordbaserade metoder ger bäst resultat (Kjeldsen m.fl., 2003, s. 351, 365; Lerner & Lonigan, 2016, s 167–169).

Lärarna nämner även strukturerade modeller som *Läsa i sju steg* och *Bornholmsmodellen*, samt digitalt stödda metoder som *Att skriva sig till läsning*. En av lärarna uttrycker en viss tveksamhet inför ASL, särskilt i ljuset av bristande utbildning och stöd kring den digitala tillämpningen. Detta pekar på behovet av kontinuerlig kompetensutveckling för lärarna för att nya undervisningsmetoder ska kunna implementeras effektivt i undervisningen. Det understryker också att metodernas framgång i praktiken är starkt beroende av lärarnas egen kompetens och stödstrukturer. I Vetenskapsrådets delrapport, kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever, diskuteras användningen av datorer i läs- och skrivundervisningen och pekar

på att digitala verktyg kan vara användbart som komplement, men att lärares uppfattning om användbarheten påverkar intentionen att använda den (2015, s. 87–89), något som även Scherer och Teo (2019, s. 91) lyfter fram.

## 7.2 Lärares anpassningar för att möta elevers olika behov

Tidigare forskning betonar lärarens avgörande roll i att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov. Det krävs systematik, tydlig struktur och god ämneskunskap, särskilt gällande fonologisk medvetenhet, för att kunna ge individanpassat stöd (Alatalo, 2011, s. 187; Vetenskapsrådet, 2015, s. 84). Samtidigt visar tidigare forskning också att det finns indikationer på kunskapsluckor hos lärare inom dessa områden.

Lärarna i vår studie visar dock på stor medvetenhet och flexibilitet. De kombinerar ofta metoder och anpassar både innehåll och material. Ordbilder används som ett viktigt verktyg för elever med begränsad bokstavskännet och många lärare skapar själva nivåanpassat material, särskilt till läsläxor. Det framkommer också att bildstöd, spel och digitala verktyg används för att göra innehållet mer tillgängligt, särskilt för nyanlända elever eller de med begränsat ordförråd.

Resultaten visar på ett praktiskt genomförande av differentierad undervisning i linje med rekommendationer från tidigare forskning, bland annat Lundqvist m.fl. (2021, s. 28) och Vetenskapsrådet (2015, s. 128). Den proaktiva identifieringen av elever i behov av stöd, ofta redan i förskoleklass, visar på en stark vilja att förebygga lässvårigheter, snarare än att åtgärda dem i efterhand.

## 7.3 Att främja långsiktig läsmotivation

Läsforskningen visar att motivation är avgörande för att utveckla både läsförmåga och läsförståelse. Elever som känner lust att läsa utvecklas snabbare, vilket i sin tur förstärker motivationen. Därför betonas vikten av att tidigt skapa motiverande och meningsfulla lässituationer (Morgan & Fuchs, 2007, s. 165).

Lärarna i denna studie arbetar aktivt med att främja läslusten. De betonar att även fonologisk träning måste vara lekfull och engagerande. Strategier som läsrace, högläsning, intressestyrd läsning och dagliga ”läskvartar” används för att skapa positiva läsoplevelser. Många beskriver hur motivationen ökar markant när eleverna knäckt läskoden, ett fenomen som stödjer forskningen om den positiva spiralen mellan färdighet och motivation (National Reading Panel, 2000, s. 24, 113; Kuhn & Stahl, 2003, s. 8).

Att arbeta med elevnära texter, som faktaböcker om djur, ses som ett sätt att skapa meningsfullhet. Lärare använder också *läsfixarna*<sup>6</sup> för att utveckla förståelse och engagemang kring innehållet. Samtidigt finns medvetenhet om att högläsning inte engagerar alla elever, särskilt

---

<sup>6</sup> En frågeapa, en cowboy, en detektiv och en spågumma, fyra olika figurer som hjälper eleverna att ta sig an och skapa en förståelse för innehållet i texter. Frågeapan ställer frågor, spågumman förutspår, detektiven reder ut och cowboyn sammanfattar (Natur & Kultur, u.å).

inte de med annat modersmål, vilket pekar på behovet av fortsatt anpassning.

Flera lärare framhåller också hemmets betydelse. Eftersom lässtödet i hemmet varierar tar lärarna ett kompensatoriskt ansvar. Genom samarbete med vårdnadshavare och initiativ som läsutmaningar med belöningar, försöker de bygga broar mellan hem och skola. Skolbibliotek och engagerande bibliotekarier lyfts också fram som viktiga faktorer för att tillgängliggöra litteratur och väcka läsintresse.

## 7.4 Metoddiskussion

Valet av kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer har möjliggjort till förståelse för lärarnas erfarenheter och tankar kring tidig läsinlärning. Metoden gjorde det möjligt att få fram nyanserade och personliga beskrivningar, vilket var av stor vikt för att kunna besvara studiens frågeställningar och därigenom uppfylla studiens syfte.

Urvalet av respondenter gjordes med hjälp av ett bekvämlighetsurval, vilket innebar att vi valde respondenter som var lättillgängliga för oss. Eftersom vi kände respondenterna sedan tidigare fanns det en risk att deras svar kunde påverkas av våra tidigare relationer, vilket kunde påverka resultatets tillförlitlighet. Däremot hade samtliga respondenter både relevant utbildning och arbetslivserfarenhet, varav fyra hade lång yrkeserfarenhet, vilket stärker studiens trovärdighet.

Vi genomförde totalt sju intervjuer, även om åtta intervjuer var planerade från början. Ett större antal intervjuer hade dock kunnat bidra till ett bredare material, vilket därmed hade kunnat öka studiens tillförlitlighet. Samtidigt upplevde vi en tydlig samstämmighet hos respondenterna, vilket tyder på tydliga mönster och en stark tillförlitlighet.

En aspekt som vi i efterhand ser utvecklingsmöjligheter hos är utformningen av intervjufrågor. Flera frågor liknande varandra, vilket i vissa fall ledde till att intervjuerna blev något repetitiva. Hade vi genomfört studien igen hade vi formulerat om vissa frågor och möjligtvis lagt till några fler för att få ännu djupare och mer varierade svar.

Sammanfattningsvis bedömer vi att den valda metoden varit ändamålsenligt för studien. Metoden har gett möjlighet till att samla in relevant och meningsfull data som uppfyller syftet och besvarar frågeställningarna och som bidrar till ökad förståelse för hur lärare ser på och arbetar med tidig läsinlärning.

## 7.5 Förslag till vidare forskning

Utifrån denna studie föreslås flera intressanta områden för framtida forskning. En möjlig inriktning är att genom longitudinella studier undersöka hur kombinationen av ljudningsmetoder och ordbildsinlärning påverkar elevers läsförståelse och läsmotivation över tid. En annan relevant inriktning är att studera hur lärares kompetensutveckling inom specifika läsinlärningsmetoder påverkar deras undervisningspraktik och i förlängningen elevers läsresultat. Slutligen skulle det vara av värde att undersöka hur digitala verktyg och appar kan

stödja en mer individualiserad och inkluderande läsinlärning, särskilt för elever med språklig sårbarhet.

## 7.6 Avslutande reflektion

Diskussionen visar att framgångsrik läsinlärning inte handlar om att välja en enskild metod, utan om att kombinera flera strategier och anpassa dem efter elevernas individuella behov och motivation. Lärarnas erfarenheter vittnar om en medveten och flexibel undervisningspraktik som i stor utsträckning överensstämmer med tidigare forskningen inom fältet. Samtidigt tydliggör resultaten att arbetet med läsning inte kan avslutas efter de första skolåren. Även om årskurs 1–3 är avgörande för att etablera grundläggande färdigheter, behövs fortsatt lästräning i högre årskurser för att upprätthålla och vidareutveckla både läsförståelse och läsmotivation. Utan detta riskerar elever att stanna i sin utveckling eller tappa sitt läsintresse. Den stora utmaningen ligger därför i att säkerställa ett långsiktigt och hållbart arbete med läsning genom hela skolgången, där resurser och kompetens ständigt behöver finnas tillgängliga.

## Referenser

Adams, M. J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. The MIT Press.

Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet]. Hämtad 2025.03.12 från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:156246/FULLTEXT02.pdf>

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3; Om lärares möjligheter och hinder*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Gävle]. Hämtad 2025.02.17 från: <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Alvinus, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys – din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.

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

Eldén, S. (2020). *Forskningsetik – Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur.

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

Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Hämtad 2025.02.16 från: <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:546887/FULLTEXT01.pdf>

Fuccio, R. D., Ponticorvo, M., Amin Nadim, M., & Limone, P. (2024). *Exploring the effect of digital and multisensory educational materials on retention in primary school using Tangible User Interfaces*. Hämtad 2025.02.16 från: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2024.2427277?scroll=top&needAccess=true#abstract>

Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). *Phonological awareness training with articulation promotes early reading development*. Hämtad 2025.02.16 från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132318>

Gustafson, S., Ferreira, J. & Rönnerberg, J. (2007). *Phonological or Orthographic Training for Children with Phonological or Orthographic Decoding Deficits*. Hämtad 2025.02.16 från: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/dys.339>

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Natur & Kultur.

Göteborgs stad. (u.å). *Vilka är läsningens effekter?* Hämtad 2025.03.22 från: <https://lasoteket.goteborg.se/lasningens-positiva-effekter/>

Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. Sida: 86–89, 104.

Kjeldsen, A-C., Niemi, P., & Olofsson, Å. (2003). *Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity*. Learning and Instruction, Volym 13(3), 349-365. Hämtad 2025.02.03 från:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475202000099?via%3Dihub>

Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Hämtad 2025.02.16 från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438530.pdf>

Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). *Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills*. Journal of Experimental Child Psychology, 144, 166-183. Hämtad 2025.02.06 från:  
[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096515002271?ref=pdf\\_download&r=RR-2&rr=90d3b538cfc32e03](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096515002271?ref=pdf_download&r=RR-2&rr=90d3b538cfc32e03)

Lgr22. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2:a uppl.). Skolverket. Hämtad 2025.04.08 från:  
<https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf>

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O-P. (1988). *Effects of an extensive program for simulating phonological awareness in preschool children*. Reading Research Quarterly, 23(3), 263-284. Hämtad 2025.02.05 från:  
[https://www.jstor.org/stable/pdf/748042.pdf?refreqid=fastlydefault%3Afb68eb74c54c4dcb0e7b0fbad567d66&ab\\_segments=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/748042.pdf?refreqid=fastlydefault%3Afb68eb74c54c4dcb0e7b0fbad567d66&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1)

Lundqvist, J., Sandström, M., Franzén, K., Wetso, G. M., Bodin, U. L., Nilsson, P. R., & Munter, A. C. (2021). *Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i förskola och skola: En storskalig studie*. Utbildning & Lärande. Hämtad 2025.02.20 från:  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1622410/FULLTEXT01.pdf>

Läsklar. (u.å.). *Läsklarmetoden*. Hämtad 2025.05.24 från:  
<https://lasklar.se/lasklarmetoden/#:~:text=Metoden%20består%20av%20olika%20övningar%20som%20tränar,inlärningen%20mer%20effektiv%20och%20roligare%20för%20barnen.>

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). *Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation?* Exceptional Children, 73(2), 165-183. Hämtad 2025.04.11 från: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290707300203>

Nationalencyklopedin. (u.å). *Logogram*. Hämtad 2025.06.08 från:  
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/logogram>

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Morfem*. Hämtad 2025.06.08 från:  
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/morfem?isSearchResult=true>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. [Rapport]. Hämtad 2025.02.06 från:  
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Natur & Kultur. (u.å). *Läsfixarna*. Hämtad 2025.05.10 från:  
<https://www.nok.se/abc-klubben2/lasfixarna/>

Scherer, R., & Teo, T. (2019). *Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis*. Hämtad 2025.02.20 från:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18303622>

SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2025.03.22 från:  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolforskningsinstitutet. (2021). *Spelifiering – ett lustfyllt sätt att lära?* Hämtad 2025.05.11 från: [https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/06/Spelifiering\\_fulltext\\_TGA-1.pdf](https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/06/Spelifiering_fulltext_TGA-1.pdf)

Skolverket. (2023). *PIRLS 2021 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4*. Hämtad 2025.02.03 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490>

Snow, C. E., & Juel, C. (2007). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds). *The Science of Reading – A Handbook*. Hämtad 2025.02.05 från: <https://arthurreadingworkshop.com/wp-content/uploads/2021/01/TeachingChildrenToReadSnowJuel.pdf>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (u.å). *Läsinlärning i 7 steg Arbetsbok 1*. Hämtad 2025.05.10 från: <https://hittalaromedel.spsm.se/lasinlarning-i-7-steg-arbetsbok-1-tryckt-form>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (11 november 2024). *Undervisning vid läs- och skrivsvårigheter*. Hämtad 2025.02.05 från:  
<https://www.spsm.se/stod-och-rad/undervisning/lasa-och-skriva/undervisning-vid-las--och-skrivsvarigheter/>

SOU 2010:99. *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Hämtad 2025.02.15 från: <https://www.regeringen.se/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns->

och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf

Säljö, R. (2020). Den lärande människan: teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P, Säljö, R., & Liberg, C. (Red.) (2017). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (225 – 285). Natur och kultur.

Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning - IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm. Liber.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2025.03.22 från:  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html>

Vetenskapsrådet. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Hämtad 2025.02.15 från:  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever\\_VR\\_2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf)

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). *Learning to play in goal-directed practice*. Early Years, Volym 32(1), 5-15. Hämtad 2025.02.05 från:  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09575146.2011.593028?needAccess=true>

Vide, U., & Hakeberg, M. (2019). Individuella intervjuer. I Klingberg, G., & Hallberg, U. (Red.). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (77–94). Studentlitteratur AB.

Wikipedia. (u.å.). *Metalingvistisk medvetenhet*. Hämtad 2025.06.08 från:  
[https://sv.wikipedia.org/wiki/Metalingvistisk\\_medvetenhet](https://sv.wikipedia.org/wiki/Metalingvistisk_medvetenhet)

Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet*. Rapport, Göteborgs universitet]. Hämtad 2025.02.20 från: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149333>

## Bilagor

### Bilaga 1

#### Intervjuguide

##### **Bakgrundsinformation om läraren**

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Är du utbildad i Sverige, i Finland eller i ett annat land?
- Vilken är din erfarenhet av att undervisa i läsinlärning för yngre elever?
- Vilka metoder för läsinlärning använder du i din undervisning?

##### **Hur påverkar olika metoder för tidig läsinlärning elevers avkodning, läsförståelse och lärarens arbete?**

- Kan du beskriva de metoder du använder för att undervisa elever i läsning?
- Hur tycker du att eleverna reagerar på dessa metoder? Vilka möjligheter och hinder har du observerat när det gäller deras avkodning och läsförståelse?
- Hur påverkar val av metoder ditt eget arbete som lärare? Finns det något specifikt som du anpassar eller fokuserar mer på?

##### **Hur anpassar lärare läsinlärningen för att möta elevers olika behov?**

- Hur identifierar du elevers olika behov när det gäller läsning?
- Hur anpassar du dina metoder för att möta dessa behov? Kan du ge några exempel på hur du har justerat undervisningen för olika elever, t.ex. individuella anpassningar och vilka?

##### **Hur arbetar lärarna med att motivera eleverna långsiktigt?**

- Vilka metoder eller strategier använder du för att främja läsmotivationen hos elever?
- Hur arbetar du långsiktigt för att behålla läsmotivationen hos eleverna?

- Har du märkt några skillnader i hur elever reagerar beroende på deras individuella behov eller förutsättningar? Är det t.ex. svårare att motivera elever med läs-och skrivsvårigheter?

Tack för din medverkan!

## Bilaga 2

### **Information om forskningsstudien**

Vi är två lärarstudenter som gör vårt examensarbete på grundlärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2025. Fokus i vår undersökning är hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning och läsförståelse.

Till materialet i vårt examensarbete hör intervjuer vilka riktar sig till lärare som är verksamma i årskurs 1 eller som tidigare varit verksamma i årskurs 1 och undervisar i ämnet Svenska. Under intervjun kommer en av oss studenter delta då vi bor på olika platser. Vi hoppas att du har möjlighet att delta i vår undersökning och ge oss värdefulla insikter i hur undervisningen sker i praktiken.

Din medverkan i undersökningen är frivillig och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Din identitet och dina svar kommer anonymiseras och att det insamlade materialet kommer hanteras konfidentiellt. Intervjun kommer ljudinspelat via en mobiltelefon för att dina svar ska bli så precisa som möjligt då vi i efterhand kommer transkribera innehållet. Det insamlade materialet kommer endast användas för att presentera resultat kopplade till vår undersökning och dess syfte. Vid behov önskar vi att få kontakta dig för eventuella förtydliganden som bidrar till att resultatet blir så korrekt som möjligt. Dessutom kommer en återkoppling ske för att säkerställa att ert perspektiv har tolkats korrekt. Efter genomförd intervju och transkribering kommer det inspelade materialet att raderas.

Vid frågor kontakta:

Sofia Koskinen, [e-postadress borttagen] eller Tilda Erlandsson Zotterman, [e-postadress borttagen]. Vår handledare vid Högskolan i Gävle heter Sonia Blomquist, [e-postadress borttagen].

Med vänliga hälsningar

Sofia Koskinen & Tilda Erlandsson Zotterman

## Bilaga 3

### **Samtycke till deltagande i forskningsstudie**

Vi är två lärarstudenter som gör vårt examensarbete på grundlärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2025. Vårt examensarbete undersöker hur olika metoder för tidig läsinlärning påverkar elevers avkodning och läsförståelse. Vi kommer att genomföra en intervju som vi hoppas att du vill delta och bidra med kunskap och erfarenheter kring.

Deltagandet är anonymt och frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande.

Vid behov önskar vi att få kontakta dig för eventuella förtydliganden som bidrar till att resultatet blir så korrekt som möjligt. Vi ber dig därför att skriva ner dina kontaktuppgifter om du godkänner att vi eventuellt tar ytterligare kontakt med dig:

\_\_\_\_\_

*Din mailadress*

\_\_\_\_\_

*Ditt telefonnummer*

Materialet kommer att användas som underlag i vårt examensarbete. Vår handledare vid Högskolan i Gävle heter Sonia Blomquist, [e-postadress borttagen].

### **Underskrift av lärare**

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien:

\_\_\_\_\_

*Din underskrift*

\_\_\_\_\_

*Datum*

Med vänliga hälsningar

Sofia Koskinen & Tilda Erlandsson Zotterman

Vid frågor kontakta Sofia eller Tilda, [e-postadress borttagen] eller [e-postadress borttagen].