



Examensarbete, 15 hp, för  
Grundläroutbildning  
VT 2019  
Fakulteten för läroutbildning

# **Syntetisk och analytisk läroinlärningsmetod för elever med lärosvårigheter**

Maria Petersson och Marie Österberg



**Författare**

Maria Petersson  
Marie Österberg

**Titel**

Syntetisk och analytisk läsinlärningsmetod för elever med lässvårigheter

**Handledare**

Ola Svensson

**Examinator**

Jonas Asklund

**Abstract**

Studiens syfte är att mot bakgrund av forskning om läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder belysa vilka olika val av läsundervisningsmetoder ett urval pedagoger gör med hänsyn till elever med läsinlärnings- och läsutvecklingssvårigheter. I studien fokuseras läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna syntetisk och analytisk metod.

I studien undersöks några pedagogers uppfattningar om val av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder och undervisningsmaterial samt vilka möjligheter eller svårigheter pedagogerna uppfattar utifrån sitt arbetssätt med syntetisk eller analytisk metod i undervisningen av elever med lässvårigheter.

Undersökningen är kvalitativ och bygger på ett intervjumaterial. Arbetets utgångspunkt tas i ett fenomenografiskt perspektiv och syftar till att visa pedagogernas uppfattningar. Våra frågeställningar är: vilket genomslag har de två didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna och hur kommer detta till uttryck i urvalet av läromedel som används av undersökningens pedagoger i undervisningen av elever med lässvårigheter? Vilka möjligheter eller svårigheter ser pedagogerna med att arbeta utifrån de olika metoderna *syntetisk metod* och *analytisk metod* när de undervisar elever med lässvårigheter?

Resultaten som har framkommit är att respondenterna tillämpar inte endast syntetisk eller analytisk metod i undervisningen för elever med lässvårigheter, utan blandar metoder och ser möjligheter och svårigheter i metodernas användning och utformning. Studiens analys av respondenternas undervisningsmaterial tyder på att metoderna blandas. Flera av respondenterna reflekterar över elever med lässvårigheter, men det förekommer också en tydlig, nästan förutsägbar, form av resonemang beträffande standardeleven. Detta kan problematiseras eftersom det kan ha att göra med en formell ansvarsfördelning mellan specialläraren, specialpedagogen och läraren, eller med en osäkerhet i hur man betraktar och definierar elever med lässvårigheter.

**Ämnesord**

läsinlärnings- och läsutvecklingstraditioner, syntetisk metod, analytisk metod, läsinläring, läsutveckling, lässvårigheter, undervisningsmaterial och kvalitativ intervjustudie

## **Förord**

Vi vill tacka våra handledare Eva Borgfeldt, som har gett oss stöd och råd i kunskapsöversikten och Ola Svensson som har hjälpt oss med den kvalitativa undersökningen, examensarbetets struktur och innehåll. Han har också hjälpt oss att korrekturläsa examensarbetet. Ett tack riktas också till de andra som har hjälpt oss att korrekturläsa. Vi vill även tacka alla respondenter som har ställt upp i studien och gjort den genomförbar.

Vi har valt att dela upp arbetet i studien genom att fördjupa oss i och skriva om en metod var. Maria har skrivit allt som rör den syntetiska metoden och Marie det som rör den analytiska metoden. Tillsammans har vi sammanfogat texterna för att skapa en röd tråd i arbetet. Undervisningsmaterial, teori, metod, resultat, analys och diskussion har vi arbetat med ihop och skrivit tillsammans.

Tack!

Lärarstudenter på Högskolan Kristianstad

Maria Petersson och Marie Österberg

# Innehåll

1. Inledning.....	7
1.1 Syfte.....	8
1.2 Frågeställning .....	9
2. Begreppsdefinition .....	9
3. Kunskapsöversikt .....	10
3.1 Syntetisk metod .....	11
3.1.1 Avkodning .....	11
3.1.2 Fonologisk medvetenhet.....	11
3.1.3 Alfabetisk avkodning .....	12
3.1.4 Automatiserad avkodning.....	12
3.1.5 Avkodningstrategier .....	12
3.1.6 Språkförståelse .....	13
3.1.7 Kritik .....	13
3.2 Analytisk metod .....	13
3.2.1 Logografisk läsning.....	14
3.2.2 Läsförståelse .....	14
3.2.3 Kritik .....	16
3.3 Lässvårigheter .....	16
3.4 Läsinlärningsdebatten.....	17
4. Undervisningsmaterial.....	18
4.1 Läromedel ur syntetisk synvinkel.....	18
4.2 Läromedel ur analytisk synvinkel .....	20
4.3 Läromedel ur syntetisk och analytisk synvinkel .....	21
5. Teori .....	22
5.1 Behavioristisk teori.....	22
5.2 Kognitivistisk teori .....	23

5.3 Sociokulturellt perspektiv.....	23
6. Metod.....	24
6.1 Metodval.....	24
6.2 Urval.....	25
6.3 Respondenter.....	25
6.4 Tillvägagångssätt.....	26
6.5 Analysmetod.....	27
6.6 Validitet och generaliserbarhet.....	27
6.7 Etik.....	28
7. Resultat och analys.....	28
7.1 Syntetisk och analytisk metod i undervisningen.....	29
7.1.1 Analys.....	30
7.2 Undervisningsmaterial.....	32
7.2.1 Analys.....	32
7.3 Möjligheter eller svårigheter att arbeta med syntetisk och analytisk metod.....	34
7.3.1 Analys.....	35
8. Diskussion.....	37
8.1 Resultatdiskussion.....	38
8.2 Metoddiskussion.....	41
8.3 Förslag på fortsatt forskning.....	43
Sammanfattning.....	43
Referenser.....	45
Bilaga 1.....	51
Bilaga 2.....	52
Bilaga 3.....	53

# 1. Inledning

Det valda ämnesområdet för studien är svenska med didaktisk inriktning. Forskningsobjektet är valet av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetod för elever med lässvårigheter. Svårigheter med läsning innebär avkodningsproblem och problem med bristande läsförståelse (Myrberg, 2003). Två dominerande undervisningstraditioner finns om hur barn bör lära sig att läsa. Metoderna inom dessa traditioner brukar kallas den *syntetiska* respektive den *analytiska* metoden. Den syntetiska metoden handlar om att gå från enskilda grafem<sup>1</sup> och fonem<sup>2</sup> och sätta dem samman till hela ord, medan den analytiska metoden handlar om att kunna se texter och ord som en helhet för att sedan bryta ner texten till grafem- och fonemnivå (Fridolfsson, 2015).

Det har visat sig att elevernas läsförståelse och läshastighet har blivit sämre och att problemet har ökat under de senaste årtiondena (Westlund, 2009). Svenska 15-åringar presterar betydligt lägre än OECD<sup>3</sup>-genomsnittet (Skolverket, 2013). Vid 2015 års PISA<sup>4</sup>-mätningar visade resultaten dock att eleverna presterade över OECD-genomsnittet. Därmed har trenden brutits (Skolverket, 2016). Kraven på en god läsförmåga ökar och de elever som inte lär sig att läsa och utveckla en god läsförståelse riskerar att få stora svårigheter i samtliga ämnen (Taube, 2013). Skolan har ett stort ansvar att stödja eleverna i deras läsutveckling. I grundskolans läroplan (2017) slås fast att:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2017:9).

Pedagoger kan ge eleverna rika möjligheter i elevernas läsutveckling genom att välja lämpliga metoder, strategier och undervisningsmaterial i läsinlärningen. När eleverna möter och diskuterar olika texter utifrån sina egna förutsättningar får de möjligheter att utveckla sina kunskaper i det svenska språkets uppbyggnad och normerade bruk.

---

<sup>1</sup> En bokstav som skildrar ett fonem (Fridolfsson, 2015).

<sup>2</sup> Ordets minsta byggsten, ett så kallat språkljud (Fridolfsson, 2015).

<sup>3</sup> Organisation for Economic Co-operation and development. En organisation som anordnar PISA- test (Skolverket, 2016).

<sup>4</sup> Programme for International Student Assessment (Skolverket, 2016).

Eleverna ser hur språket är uppbyggt i de enkla och vardagsnära texter som de möter i skolan.

Genom tillämpning av modellen *The simple view of reading*<sup>5</sup> (Gough & Tunmer, 1986) synliggörs hur pedagoger och speciallärare arbetar med elevers lässvårigheter. I studierna redovisas vilka strategier och metoder pedagogerna använder sig av generellt vid läsförståelse och avkodning samt hur arbetet kan organiseras för att stärka elevernas läsförståelse. Tidigare forskning inom området inriktar sig på strategier och val av metoder för elever med läs- och skrivsvårigheter, med utgångspunkt i läs- och skrivförmågorna står i relation till varandra (Myrberg, 2003; Liberg, 2007; Fouganthine, 2012). Sambandet mellan läs- och skrivinläringen grundar sig i den kommunikativa funktionen, vilken kräver en god språklig förmåga. Den språkliga förmågan innebär att kunna överföra tecken till språkljud och språkljud till tecken (Fridolfsson, 2015).

Flera studier berör både läsinläring och skrivinläring. Vår studie kommer att avgränsas till att endast beröra elevernas läsinläring och läsförståelse – inte deras skrivinläring. På ett övergripande plan utgår beskrivningarna av syntetisk respektive analytisk läsinläring från en standardelev. Det är lätt att få intrycket att elever med lässvårigheter inte har beaktats när metodernas grundläggande sidor har skapats och beskrivits. Av den anledningen har intresset för studien riktats mot valet av undervisningsmaterial och valet av metod för att utveckla läsinläring och läsutveckling hos elever med lässvårigheter. Studien kommer att beröra allmänna lässvårigheter vid läsinläring och läsutveckling. Det inbegriper såväl svårigheter vid avkodning som svårigheter att förstå sammanhangen i texterna.

## 1.1 Syfte

Det övergripande syftet med vår studie är att öka kunskapsunderlaget inom det studerade ämnesfältet och möjligheterna att ställa nya frågor om vilken av de två olika läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna syntetisk och analytisk metod som pedagoger tillämpar i

---

<sup>5</sup> Modellen *The simple view of reading* ( $L = A \times S$ ) lanserades av forskarna Gough och Tunmer 1980, där L står för läsning, A för avkodning och S för språkförståelse. Formeln visar att läsning sker när avkodning och språkförståelse samverkar med varandra, vilket är grundläggande färdigheter för att kunna läsa (Gough & Tunmer, 1986).



undervisningen för elever med lässvårigheter. Vi vill också öka kunskapen om vilka val av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder och undervisningsmaterial som tillämpas. Dessutom vill vi utforska vilka möjligheter eller svårigheter ett urval pedagoger ser i att arbeta utifrån de olika metoderna. Ambitionen är att studien ska bidra till en fördjupad diskussion om hur fenomenen läsinlärning- och läsutvecklingstraditioner kan uppfattas av pedagoger och hur läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder tillämpas i undervisningen.

## 1.2 Frågeställning

Vilka möjligheter eller svårigheter ser pedagoger med att arbeta utifrån de olika metoderna syntetisk metod och analytisk metod när de undervisar elever med lässvårigheter?

Vilket genomslag har de båda dominerande didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna och vilket undervisningsmaterial använder undersökningens pedagoger i undervisningen av elever med lässvårigheter?

## 2. Begreppsdefinition

I studien kommer följande begrepp att belysas: *syntetisk metod*, *analytisk metod*, *läsinlärning*, *läsförståelse*, *lässvårigheter* och *pedagoger*.

Läsinlärning och läsutveckling vilar på två traditioner, syntetisk och analytisk metod. Den *syntetiska metoden*, även kallad ljudningsmetoden, utgår från ordens beståndsdelar: grafem och fonem. Det här synsättet kallas bottom-up och innebär att läsningen sker genom att fonem och grafem sammanförs till ord (Fridolfsson, 2015). Den *analytiska metoden* är en inlärningsmetod som utgår från helheten. Den här metodens synsätt kallas top-down, vilket syftar på att ord eller enklare texter bearbetas och analyseras och bryts ner i språkets mindre beståndsdelar (Fridolfsson, 2015).

Synen på läsutveckling inom den syntetiska metoden grundar sig i *läsinlärning*, som med modellen The simple view of reading kan uttryckas i formeln  $L=A \times S$ . Läsinlärning är, enligt denna modell, en balans som uppstår när avkodning och språkförståelse samverkar

med varandra (Fridolfsson, 2015). Läsutveckling enligt den analytiska metoden grundar sig i läsförståelse. *Läsförståelse* definieras som en process i vilken läsaren producerar och skapar mening i texterna genom att interagera med texternas skriftspråk (NRP, 2000; Sweet & Snow, 2003). Detta innebär att läsaren skapar mening i texterna genom att tolka innehållet (Larson, Rudberg & Naucmér, 1992).

*Läsvårigheter* innebär att läsaren har svårigheter med avkodning eller språkförståelse. Avkodning och språkförståelse samverkar med varandra och skapar läsprocessen. Det är i läsprocessen som läsarens läsvårigheter upptäcks.

Begreppet *pedagoger* inbegriper verksamma lärare, speciallärare och specialpedagoger som arbetar med att utveckla elevers läsförmåga.

### 3. Kunskapsöversikt

Synen på läsinläring och läsförståelse har sett olika ut över tid. Läsinläringen har en lång historia som kan spåras tillbaka till husförhören på 1600-talet. På 1600-talet var metoden för läsinläring bokstaveringsmetoden. Troligen avlöstes den i slutet av 1800-talet av en metod som inriktade sig mot läsinläringens mekaniska moment (Hjälme, 1999). Under 1800-talet var den syntetiska metoden en central del av läsinläringen, och läsförståelsen var underordnad avkodningen (Hjälme, 1999; Westlund, 2009). Läs-kunnig ansågs den person vara som kunde läsa en utvald text. Det viktiga var att kunna avkoda texten. Förståelsen var av mindre betydelse. Under 1900-talet förändrades synen på läsningen och läsforskare hävdade att läsförståelsen och avkodningen utvecklades parallellt. På 1970-talet har en samsyn utvecklats, inom vilken man menar att språkförståelsen och avkodningsförmågan inte utvecklas parallellt. En "god avkodningsförmåga resulterar inte automatiskt i god läsförståelse" (Westlund, 2009:71). Denna insikt har resulterat i att läsforskare har delats upp i två läger, ett som förespråkar ett syntetiskt förhållningssätt och ett som förespråkar ett analytiskt (Westlund, 2009; Tjernberg, 2013).

Nedan presenteras de två förhållningssätten så som de kommer till uttryck i den formella läsundervisningen. Under rubrikerna *syntetisk metod* och *analytisk metod* redovisas

forskning som uppmärksammar “vilken metod som bäst lämpar sig för att lära elever läsa” (Tjernberg, 2013:37). Under rubriken *lässvårigheter* diskuteras olika aspekter av lässvårigheter. Längre ner i avsnittet presenteras den pågående *läsinlärningsdebatten* och även olika *undervisningsmaterial* som präglas av syntetisk och analytisk metod.

### 3.1 Syntetisk metod

Den syntetiska metoden, även kallad ljudningsmetoden, är en beteendeinriktad teori som ligger i linje med ett behavioristiskt sätt att se på läsinläringen (Fridolfsson, 2015). Längre fram i arbetet (5.1 Behavioristisk teori) kommer det behavioristiska synsättet att förklaras mer ingående. Vid användande av den syntetiska metoden är läsinläringen strukturerad, vilket innebär att läsaren får lära sig en bokstav och ett ljud i taget. Metoden går ut på att undervisningen börjar med delarna för att sedan sätta samman dem till en enhet. Det här pedagogiska synsättet kallas *bottom-up* inom läsinläringstraditionen. Vanligtvis börjar eleverna med de vanligaste vokalerna eller konsonanterna (Fridolfsson, 2015). Läsningen sker genom vårt alfabetiska system, som eleverna måste kunna utantill, så att det inte krävs någon koncentration för att förstå de olika bokstävernas ljud och innehåll (Frost, 2002).

#### 3.1.1 Avkodning

Vid avkodning behövs fonologisk medvetenhet, bokstavskunskap, alfabetisk avkodning och automatiserad avkodning. Avkodning är ett igenkännande av de skrivna ordens betydelse, uttal och grammatiska egenskaper som leder till en identifiering av ordet (Elbro, 2004). För att nå god läsförmåga enligt *The simple view of reading* är avkodning en av grundkomponenterna i en kunskapssyn inom vilken läsning handlar både om att kunna avkoda ord och förstå det man läser (Fridolfsson, 2015).

#### 3.1.2 Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet – kunskap om språkets ljudsida – är viktig för den första läsinläringen (Fridolfsson, 2015). Det innebär att uppmärksamhet riktas mot de enskilda fonemen, alltså mot de minsta betydelseskiljande språkljuden (Elbro, 2004). Språkets ljudmässiga sida delas in i mindre och större delar och kan stimuleras genom rim och ramsor på ett strukturerat och medvetet sätt (Taube, 2007b). Nybörjarläsaren måste förstå hur ljud kan sättas samman till meningsbärande enheter, vilket innebär förståelse för att

grafem och ord består av ljud. Uppmärksamhet riktas mot hur orden är uppbyggda, det vill säga hur de uttalas och låter samt vilka ljud som de är uppbyggda av (Lundberg & Herrlin, 2014). Läsaren behöver också ha kunskap om bokstävernas namn och de olika ljud de representerar för att kunna göra kopplingar mellan grafem och fonem. Att behärska dessa kopplingar är grunden för att kunna avkoda. Ett grafem är den bokstav som motsvarar ett eller flera fonem (Alatalo, 2011). Ett fonem kan också bestå av flera grafem som exempelvis ng-ljud (Rosenqvist, 2007).

### 3.1.3 Alfabetisk avkodning

Alfabetisk avkodning betyder att läsaren använder sig av en strategi för att kunna koppla bokstäverna i ett ord till motsvarande ljud och därmed länka ihop ljuden till ett uttal (Fridolfsson, 2015). För att tydliggöra att det handlar om kopplingen mellan grafem och fonem kan även namnet alfabetisk-fonemisk avkodning användas (Höien & Lundberg, 2013). För att minimera risken för lässvårigheter behöver läsaren förstå och behärska förhållandet att alla bokstäver motsvarar enskilda ljud i det talade ordet, och att det talade ordet består av olika fonem (Fridolfsson, 2015).

### 3.1.4 Automatiserad avkodning

Automatiserad avkodning, även kallad ortografisk avkodning, innebär att läsaren inte är beroende av att ljuda orden. När läsaren kan avkoda högfrekventa småord som den mött flera gånger vid läsning har ortografisk avkodning uppnåtts (Fridolfsson, 2015). Den ortografiska avkodningen innebär att ordigenkänningen är stabil och säker och uppfattas som en enhet av bokstäver och bokstavskombinationer (Fridolfsson, 2015). När läsaren har mött orden tillräckligt många gånger blir de automatiserade. Automatiseringen sker i en långsam process i vilken läsaren möter några få ord i taget, flera gånger, och i olika sammanhang (Lundberg & Herrlin, 2014).

### 3.1.5 Avkodningstrategier

Avkodningsstrategier i läsinlärning kan ske på olika vis. Det är vanligt att läsinlärningen startar med en fonemsegmentering. Detta innebär att läsaren börjar med att ljuda ihop ord två fonem, till exempel de som motsvarar s-o (KV) eller en vokal och en konsonant motsvarande o-s (VK). När läsaren klarar av att ljuda ihop två fonem läggs ytterligare en konsonant till s-o-l (KVK). Slutligen belyser Fridolfsson (2015) att en vokal läggs till:

s-o-l-a (KVKV). Fonemsegmenteringen påminner om den fonologiska medvetenheten där en fonemsyntes görs, det vill säga att ljud sätts ihop till ett ord (Fridolfsson, 2015). För att undvika att läsaren blandar ihop bokstäver som har likheter och lär in dem fel bör grafemen *b-d, p-q, m-n* och *å-ä-ö* läras in med ett kronologiskt mellanrum (Adams, 1990; Fridolfsson 2015).

### 3.1.6 Språkförståelse

Språkförståelse, som är den andra grundkomponenten i läsinlärningen enligt *The simple view of reading*, handlar om att läsaren utan större ansträngning ska kunna rikta uppmärksamheten mot att försöka tolka och förstå innehållet i texten (Fridolfsson, 2015). Språkförståelsen vilar på fem delar: ordförråd, språkstruktur, bakgrundskunskap, textstruktur och tolkningsstrategier (Scarborough, 2001). Läsaren ska kunna identifiera orden och kunna förstå dem samtidigt. Då kan läsaren rikta sin uppmärksamhet mot det som står i texten utifrån sin förförståelse och sina egna erfarenheter (Lundberg & Herrlin 2014). Språkförståelse inbegriper alla de ovan grundläggande delar som leder till att läsaren kan återskapa ett föreställningsinnehåll där utgångspunkten är uppfattade ord. Språkförståelse handlar också om förståelse av språkliga bilder, underförstådda betydelser, insikt om textens värld och de olika genrer en texttyp kan ha (Elbro, 2004).

### 3.1.7 Kritik

Det finns kritik mot den syntetiska metoden. Den ses av många som alltför teknisk och anses leda till mekanisk och långsam läsning. Det har hävdats att orden som används vid inlärning inte utgår ifrån elevernas kunskapsvärld. Utgångspunkten för den syntetiska metoden är den strukturerade bokstavs-inlärningen i vilken bokstäverna matchas med ljud (Fridolfsson, 2015). Den syntetiska metoden befinner sig, enligt kritikerna, ofta inte där eleverna befinner sig kunskapsmässigt (Fast, 2007). Istället för att arbeta utifrån elevernas förståelse och erfarenheter tar den syntetiska metoden, har det sagts, ansats i onaturliga syften och sammanhang där bokstäver blir till ord som läsaren inte har kommit i kontakt med tidigare (Lindö, 2002).

## 3.2 Analytisk metod

Den analytiska metoden, även kallad *top-down*, representerar en holistisk syn på läsning. Det innebär att metoden tar utgångspunkt i helheten, hela ord eller enklare texter.

Texterna bearbetas i mindre delar, och bryts sedan ner i meningar, ord, bokstäver och språkljud (Fast, 2007; Snow & Juel, 2007; Fridolfsson, 2015). Orden identifieras med hjälp av icke-språkliga och språkliga ledtrådar som läsaren lär visuellt i form av ordbilder (Larson, Rudberg & Nauc  r, 1992; Fast, 2007). L  sinl  rningsprocessen i den analytiska metoden bygger på kognitivismen och Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen (Åkerblom, 1988; Liberg, 2006). Detta kommer att förklaras mer djupgående längre fram i arbetet (5.2 Kognitivistisk teori, 5.3 Sociokulturellt perspektiv). I likhet med den syntetiska metoden är den här metoden också lärarstyrd; läsarna handleds i sin läsinlärning och läsförståelse (Fridolfsson, 2015). Pedagogen och läsarna bearbetar texterna gemensamt och de utg  r från läsarnas befintliga språk och förförståelse (Fast, 2007; Liberg, 2008). När läsarnas befintliga språk används som utgångspunkt för texterna och undervisningen byggs runt läsarnas förståelse blir det lättare för dem att förstå texternas innebörd och att sätta in dem i ett sammanhang (Liberg, 2008; Fridolfsson, 2015). Med den analytiska metoden arbetar man med helheten för att skapa förståelse i läsarens l  sning, och följaktligen arbetar man med språkets eller texternas inneh  ll och funktion (Larson, Rudberg & Nauc  r, 1992; Fridolfsson, 2015).

### 3.2.1 Logografisk l  sning

Logografisk l  sning innebär "ordbildsl  sning som utg  r från visuella bilder" (Fridolfsson, 2015:284). Orden uppfattas som visuella helheter och inte som fonologiska språkljud, vilket innebär att bokstäverna inte beaktas som enskilda tecken (Frost, 2002; Fast, 2007). Logografiska ordbilder registreras genom framträdande visuella mönster och särdrag som upptäcks med hjälp av icke-situationsberoende och situationsberoende ledtrådar – som den logografiska formen för McDonalds-skylden (Larson, Rudberg & Nauc  r, 1992; Wengelin & Nilholm, 2013). Orden identifieras som bilder, men skulle de l  sas i ett annat sammanhang eller om ordbilden skulle förändras, kan det bli svårt att l  sa orden. Syftet med logografiska ordbilder   r att läsaren ska kunna l  sa enklare texter (Fridolfsson, 2015).

### 3.2.2 Läsförståelse

*Literacy*-begreppet kan tolkas utifrån ett snävt perspektiv som innefattar att l  sa och förstå olika texter, men också utifrån ett vidare perspektiv som innebär att samtala om texters utformning och inneh  ll (Westlund, 2009). Texterna är uppbyggda av "ett system av

symboler, vilket är till för att kommunicera” (Fast, 2016:43). När en läsare kommunicerar och diskuterar texterna med andra utvecklas dennes literacy. Det är i upptäckten av och reflektionen om texternas innehåll som läsarens förståelse utvecklas (Liberg m.fl. 2015; Jönsson, 2016). Läsförståelse är en process som är beroende av olika faktorer som samverkar med varandra. Dessa faktorer innebär att läsaren möter och behandlar olika texter och därigenom utvecklar ett ordförråd. Ett väl utvecklat ordförråd är viktigt för att läsaren ska kunna förstå och bearbeta texten (Stanovich, 1986; Snow & Juel, 2007; Fridolfsson, 2015). Läsaren bör läsa mycket för att parallellt utveckla läsflyt och bygga upp ett ortografiskt lexikon bestående av ordbilder. Läsaren bör också utveckla läsförståelsestrategier för att kunna läsa, och röra sig genom olika texter för att skapa mening i texterna (Stanovich, 1986; Pressley, 2000; Sweet & Snow, 2003; Snow & Juel, 2007; Tjernberg, 2013).

I grundskolans läroplan (2017) sägs det att eleverna ska utveckla “[l]ässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2017:253). Strategierna benämner Säljö (2000) *intellektuella-, psykologiska- eller språkliga redskap*. Lässtrategierna är kognitiva processer som hjälper läsaren att skapa mening och sammanhang i texterna och utveckla läsförståelse (Larson, Rudberg & Nauclér, 1992; NRP, 2000; Gambrell, Block & Pressley, 2002). Nedan följer olika exempel på läsförståelsestrategier sammanfattade av Adams (1990), Skolverket (2008), Westlund (2009) och Fridolfsson (2015):

- Bygga förförståelsen, genom att koppla samman texten med egna erfarenheter och förkunskaper.
- Ställa frågor om texten.
- Identifiera huvudbudskapet.
- Se temporala samband, dra slutsatser och generalisera.
- Söka efter detaljer i texten.
- Skapa inferenser genom att läsa mellan raderna och göra förutsägelser om textens handling.
- Skapa associationer till andra texter.
- Granska textens form, funktion och innehåll.
- Förstå sina brister då textens innehåll tolkas.

- Sammanfatta innehållet.

Läsaren behöver medvetandegöras och upptäcka olika läsförståelsestrategier. Först när läsaren har kunskap om strategier kan den flexibelt välja strategier som möjliggör förståelsen (Westlund, 2009; Fridolfsson, 2015). För att minimera risken för lässvårigheter bör läsaren läsa texterna flera gånger och ha kunskap om att kunna samtala om texterna (Elbro, 2004; Cain, 2010; Fridolfsson, 2015).

### 3.2.3 Kritik

Ett problem med den analytiska metoden kan vara att läsaren inte tränas i att koppla samma ljud med bokstäver eller i att avkoda. Detta resulterar i att läsaren enbart kan läsa orden logografiskt. Den logografiska läsningen anstränger minnet och fungerar enbart så länge minnet räcker. Ytterligare ett problem med logografisk läsning är att läsaren inte kan läsa okända ord (Fridolfsson, 2015). Den analytiska metoden bygger på ordbilder och ger inte läsaren någon metod för att kunna läsa okända ord eller förändrade ordbilder. Då ordbilderna ändras kan inte hjärnan processa den nya ordbilden, vilket innebär att läsaren får svårigheter att läsa (Hjälme, 1999; Elbro, 2004). Förändrade ordbilder kan exempelvis vara att versaler och gemener blandas och försvårar läsningen för läsaren, som i följande mening: “eFteRsoM bildläsNinG inNebÄr att maN iNte bEarbEtar varJE EnsKiLd bokStAv i OrDET” (Fridolfsson, 2015:113).

## 3.3 Lässvårigheter

Lässvårigheter innebär att läsaren har bristande kunskaper eller svårigheter i läsprocessen (Specialpedagogiska institutet, 2006). Lässvårigheter kan också grunda sig i att arbetsminnet belastas av att avkodningen inte är automatiserad. Att avkoda texten är en krävande mental process som inte lämnar något utrymme i arbetsminnet för högre språkprocesser som förståelse (Brady, 1991). Avkodning innebär att läsaren kan identifiera ordets grammatiska kännetecken, uttal och betydelse. Språkförståelse är en innehållslig sida av läsningen och den används i olika textsammanhang och inkluderar språkstruktur och ordförråd (Larson, Rudberg & Nauc ler, 1992; Elbro, 2004). För att få syn på läsarens lässvårigheter tillämpas *The simple view of reading* för att förklara svårigheter vid läsning, i så kallade undergrupper. Undergrupperna består av *otillräcklig förståelse*, *otillräcklig avkodning* och *otillräcklig avkodning och förståelse* (Wolff, 2009).



Otillräcklig förståelse kan bero på läsarens begränsade kognitiva förmåga. Detta innebär att läsaren har svårigheter i att förstå det som hen läser. Det kan också vara sammankopplat med bristande avkodning eller bero på bristande språkförståelse, ordförråd och arbetsminne (Elwér, 2009). Otillräcklig avkodning innebär bristande avkodning, som bygger på fonologiska svårigheter, det vill säga att läsaren har svårigheter med att tolka och hantera språkljud. Detta är vanligt för läsare som har svårigheter med dyslexi (Myrberg, 2007; Höien & Lundberg, 2013). Svårigheter med en otillräcklig avkodning och förståelse benämns som allmänna svårigheter (Wolff, 2009). Svårigheterna kan bero på språksvårigheter, allmänna kognitiva problem eller brister i den fonologiska processen (Kamhi & Catts, 2012).

### **3.4 Läsinlärningsdebatten**

Tillvägagångssättet vid den första läsinlärningen har, som vi tidigare nämnt, länge varit en stor kontrovers. Debatten handlar om “vilken metod som bäst lämpar sig för att lära elever läsa” (Tjernberg, 2013:37). Den syntetiska metoden utgår från delarna, fonem- och grafemnivå och den analytiska metoden tar utgångspunkt i helheten, genom att skapa mening i texterna (Chall, 1967; Hjalme, 1999; Snow & Juel, 2007). De två läsinriktningarna motsäger varandra och har delat in läsforskarna i två läger. Forskare som Frost, Myrberg, Lundberg och Höien är förespråkare för det syntetiska synsättet medan forskare som Liberg, Tjernberg, Fast, Westlund och Langer talar för den analytiska metoden vid läsinlärning. På grund av stridigheterna mellan forskningsfälten, om vilken metod pedagoger bör tillämpa vid den första läsinlärningen, har läsinlärningsdebatten lett till att fälten talar nedlåtande om varandras synsätt och inte bidragit till någon universell lösning (Chall, 1967; Fridolfsson, 2015). Det som kan säkerställas är att den första läsinlärningen är beroende av olika faktorer och variabler som behöver integreras med varandra. Undervisningen behöver utformas både ur en syntetisk och analytisk forskningssyn, där både form<sup>6</sup> och funktion<sup>7</sup> samverkar (Chall, 1983; Adams, 1990). Alla delarna av läsdebatten har inte präglats av syntetisk och

---

<sup>6</sup> Textens struktur och uppbyggnad (Larson, Rudberg & Naucélér, 1992).

<sup>7</sup> Textens innehåll och budskap till läsaren (Larson, Rudberg & Naucélér, 1992).

analytisk metod utan även av LTG<sup>8</sup> och Wittingmetoden<sup>9</sup>, vilka bidrog till att läsdebatten tog ny fart på 1970-talet.

## 4. Undervisningsmaterial

Läromedel avsedda för läsinlärning tar ofta sin utgångspunkt i någon av de två metoderna. Läromedel som grundar sig i den syntetiska metoden utgår från delarna, fonem- och grafemnivå. Den analytiska metodens läromedel tar utgångspunkt i helheten och bryter ner texten i meningar, ord och bokstäver samt tillämpar olika läsförståelsestrategier (Larson, Rudberg & Naucér, 1992). Läromedlen kan finnas utformade i det traditionella textbegreppet med skrivna texter och i det vidgade textbegreppet som innefattar en kombination av text, ljud, bilder, video, spel och länkar. Det vidgade textbegreppet ställer andra krav på läsaren än en god avkodning och språkförståelse (Rasmusson, 2014; Skolverket, 2018). Det främsta kravet ställs på arbetsminnet då skärmläsning är en krävande kognitiv process (Rasmusson, 2014). Trots det vidgade textbegreppet är de traditionella förmågorna som fonologisk medvetenhet, ordförråd, ordigenkänning, förståelse och avkodningsförmåga en viktig del av läsprocessen (Rasmusson, 2014). Ytterligare en dimension av ett vidgat textbegrepp innefattar digitala verktyg som dator, iPad och smartboard eller projektor (Rasmusson, 2014).

Vi har valt att göra en sammanställning av olika läromedel som finns ute på marknaden (Bilaga 1) och vi vill ge exempel på hur vi analyserar dem utefter deras närhet till syntetisk respektive analytisk metod för läsinlärning- och läsutveckling.

### 4.1 Läromedel ur syntetisk synvinkel

För att kunna bli en självständig läsare behöver läsaren kunna 80 % av bokstäverna (Nielsen m.fl., 1992; Seymour & Evans, 1999). Den syntetiska metoden lägger sin tyngdpunkt på ljudningsmetoden, och det innebär att läsaren lär sig ordets bokstäver och ljud (Fridolfsson, 2015). När läsningen är automatiserad får förståelse och grammatik större utrymme i läsinlärningen. I de läroböcker som används inom den syntetiska

---

<sup>8</sup> Läsning på Talets Grund upphovsmakare Ulrika Leimar. En analytisk läsinlärningsmetod som bygger på barnets eget ordförråd och språk där texten dikteras tillsammans med pedagogen (Fridolfsson, 2015).

<sup>9</sup> En syntetisk läsinlärningsmetod utvecklad av Maja Witting. En läsinlärningsmetod som fokuserar på att automatisera kopplingen mellan grafem och fonem (Fridolfsson, 2015).

synvinkeln synliggörs ljudningsmetodens tyngdpunkt. Det vill säga att läromedlen inleds med korta ord, utan inbördes sammanhang. Rent lästekniskt är orden enkla men läsaren kan ha svårt att förstå orden och sammanhangen, då de inte förekommer i läsarens vardag. Det kan leda till att läsaren kan få svårigheter att ta till sig orden (Åkerblom, 1988). Förståelsen kommer inte i första hand utan läsaren ska klara av att läsa orden med rätt lästeknik, vilket till exempel syns i följande läromedel: *Läsinlärning i 7 steg* utgiven av Liber, *Läshoppet* utgiven av Natur och kultur och *Bokstavståget*, tillgänglig på skolplus.

*Läsinlärning i 7 steg* använder sig av sju steg för att knäcka läskoden. Grundidén är att läsaren ska träna fonologisk medvetenhet parallellt med läsinlärningen. Det här läromedlet riktar sig främst för läsare med försenad fonologisk utveckling som löper stor risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Metodens sju steg innehåller 1) ljudsegmentering, 2) ljudsyntes, 3) ordbygge, 4) ordläsning, 5) samtal om ordens betydelse, 6) upprepad läsning och slutligen 7) läsläxa. Första läseboken innehåller 16 läsövningar som tränar introduktion av speciellt framtagna bokstäver och språkljud. De använder sig av korta ljudenligt stavade ord med två till tre språkljud och enkla meningar.

*Läshoppet* är en bokserie i fyra olika nivåer som utgår från Lundberg och Herrlins bok *God läsutveckling - kartläggning och övningar* (2014) och de 13 olika stegen i ordavkodningen. Böckerna i nivå 1 passar främst läsare som befinner sig på steg 4–6. Läsaren försöker i steg 4 “läsa nya enkla ord genom att läsa början av ordet och gissa resten [...] 5. Känner igen vanliga småord [...] 6. Läser enkla nya småord” (Lundberg & Herrlin, 2014:39). Böckerna i nivå 1 är utformade efter en- och tvåstaviga ljudenliga ord, ord som inte har några konsonantförbindelser, och ord som enbart är byggda på konsonanterna S, L, M, N, R, F och V, vokaler och enkla högfrekventa småord. Nivå 2 passar läsare som har kommit till steg 7 och “[l]äser tvåstaviga ord med enkla ljudföljder” (Lundberg & Herrlin, 2014:39). Nivå 3 passar läsare på steg 8 där läsaren “[l]äser ord med enkel konsonantförbindelse” (Lundberg & Herrlin, 2014:39). Böckerna innehåller en- och tvåstaviga ljudenliga ord, fler högfrekventa småord och ord som har enkla konsonantförbindelser. Slutligen finns nivå 4 som passar de läsare som har kommit till steg 9–13. Böckerna innehåller flerstaviga ord som är korta och ljudstridiga. Det finns även ord som har komplicerade konsonantförbindelser. Steg 9 innebär att läsaren

“[p]rövar på egen hand att läsa okända ord [...] 10. Läser ord med komplicerad konsonantförbindelse [...] 11. Kan avkoda nonsensord [...] 12. Läser ljudstridigt stavade ord [...] 13. Kan läsa de flesta vanliga ord snabbt, direkt och utan ljudning” (Lundberg & Herrlin, 2014:39).

*Bokstavståget* är en läromedelsserie anpassat för grundläggande bokstavsträning som passar för årskurs ett och förskoleklass. Det finns både digitala övningar och arbetshäften i vilka läsaren lär sig både hur bokstaven ser ut och låter, samt skrivövningar. Pedagogen kan använda materialet på flera olika sätt, dels som grundläromedel och dels som komplement till andra övningar. Bokstavståget kan också användas som extraövningar eller hemläxor tillsammans med någon annan lärobok.

## 4.2 Läromedel ur analytisk synvinkel

Användning av undervisningsmaterial med utgångspunkt i den analytiska metoden består mestadels av enklare texter (Taube, 2007a). Förståelsen kommer i första hand och läsaren ska klara av att läsa och förstå textens innehåll, vilket till exempel syns i följande läromedel: *En läsande klass, Stjärnsvenska – läs i nivåer* och *Writereader*.

Vid läsning av enklare texter tillämpas materialet som består av fyra huvudstrategier: 1) förutspå handlingen och ställa hypoteser, 2) ställa frågor om texten, 3) klargöra otydligheter i texten och 4) sammanfatta texten (Oczkus, 2003). De fyra huvudstrategierna utgör grunderna i undervisningsmaterialet *En läsande klass* skapat av Martin Widmark. Syftet med materialet är att öka läsarnas läsförståelse (Westlund, 2009), genom att tillämpa olika läsförståelsestrategier i form av *spågumman*, *reportern*, *konstnären*, *detektiven* och *cowboyen*. Spågumman förutspår handlingen, reportern ställer frågor om texten, konstnären skapar inre bilder och detektiven reder ut och klargör otydligheter i texten medan cowboyen sammanfattar texten.

*Stjärnsvenska – Läs i nivåer* är en serie läroböcker som baseras på Lgr11 och läsforskning. Materialet tar sin utgångspunkt i helheten, med fokus på texterna och bildernas innehåll samt att läsaren tillämpar lässtrategier under läsningen. Böckerna har olika nivåer, där textmängden ökar efter böckernas svårighetsnivå. Hjärme (1999) nämner

att genom att sätta in texterna i ett meningsfullt sammanhang blir läsaren engagerad i texterna vilket resulterar i att läsaren utvecklar läsflyt och förståelse för texterna.

*Writereader* är en digital lärplattform, i vilken läsaren lär sig läsa genom att producera egna texter i en digital bokhylla. Läsaren blir motiverad genom sin egenproducerade text där passionen att läsa och skriva står i fokus. Pedagogerna skriver därefter den korrekta stavningen under läsarens text. Genom detta arbetssätt ges läsaren möjlighet att läsa och jämföra sin egen text med pedagogens.

### **4.3 Läromedel ur syntetisk och analytisk synvinkel**

Läromedel som vi tolkar förhåller sig till både syntetisk och analytisk synvinkel, där läromedlen tar utgångspunkt i både delarna och helheten är följande: *Vips läslära*, *Vingböckerna* och *ABC – klubben*.

*Vips läslära* är uppbyggt efter både den syntetiska och den analytiska metoden. Läromedlet finns även i digitalt format och använder sig av en läsebok på fyra nivåer i årskurs 1. Läseboken hänger ihop med berättelsen i högläsningboken. Första nivån i läseboken tränar versaler, ordbilder och använder sig även av bildstöd med den inlärd bokstaven. Andra nivån tränar versaler och gemener samt ordbilder och bildstöd. Tredje nivån tränar läsflyt med ljudstridig stavning, och även denna nivå använder sig av bildstöd men har mer text. Fjärde och sista nivån tränar också läsflyt med ljudstridig stavning men med mer text, som har längre och svårare ord än nivå 3. Innan läsaren börjar läsa i läseboken tränar läsaren först den individuella läsningen i arbetsboken som finns i två nivåer. Läsaren arbetar först med det som är nytt för dem, till exempel bokstavsträning, ordbilder och grammatik för att avkodningen ska bli enklare. När läsaren sedan ska läsa i läseboken kan fokus läggas mer på innehållet och mindre på avkodningen.

*Vingböckerna* är ett annat material som tillämpar både den syntetiska och den analytiska metoden, där används lässtrategier för avkodning och läsförståelse. Böckerna kommer i olika steg, där textmängden ökar för varje steg.

*ABC – klubben* är ett läromedel som finns både digitalt och i tryckt form. I det digitala läromedlet finns en interaktiv bok med intalat ljud. Läromedlet tar sin utgångspunkt i både syntetisk och analytisk synvinkel. Den analytiska synvinkeln synliggörs i den skönlitterära prägel av böckernas utformning med kortare texter som eleverna ska förstå. I den digitala lärplattformen finns det övningar som synliggör den syntetiska synvinkeln och tränar kopplingen mellan fonem och grafem.

## 5. Teori

I detta avsnitt kommer de teorier som ligger till grund för den syntetiska- och den analytiska metoden att presenteras. Den syntetiska metoden har sina rötter i den behavioristiska teorin. I den analytiska metoden finns det spår av kognitiva teorier och sociokulturella perspektiv. Genom att problematisera de teoretiska utgångspunkterna kan perspektiv på lärande, utveckling och språk sättas in i ett sammanhang.

### 5.1 Behavioristisk teori

Behaviorismen är den äldsta teorin och att den har ett syntetiskt synsätt på läsinlärningen (Åkerblom, 1988). Den behavioristiska synen på undervisningen har varit dominerande i skolvärlden i över 50 år och har sin grund i Skinners<sup>10</sup> (1904–1990) tankar om att bara studera det som går att observeras och mätas. Behaviorismen följer en särskild ordning vid läsinlärning, från de små delarna som fonem och grafem till helheten som ord och fraser. Hans Åkerblom (1988) skriver också att undervisningen är beteendeinriktad, eftersom läsarna har tagit till sig ny kunskap genom ett förändrat beteende vilket är behaviorismens mål. Ann-Katrin Svensson (2009) framhäver två faktorer till hur barn lär sig språket, social förstärkning och imitation. Stimulans och respons är viktiga bitar vid läsinlärning eftersom barnets språkliga förmåga utvecklas genom stimulans. Genom att ge läsaren tydlig respons när denne kommunicerar genom läsning, kan läsaren koppla ihop ord och handling.

---

<sup>10</sup> Amerikansk psykolog och författare som genomförde en revolution inom behaviorismen (Säljö, 2000).

## 5.2 Kognitivistisk teori

Den andra teorin är den kunskapsinriktade teorin som också kallas för den kognitiva teorin (Åkerblom, 1988). I slutet av 50-talet ifrågasatte Noam Chomsky <sup>11</sup>(1928–) Skinners teorier och påstod att sättet hur vi tillägnar och använder oss av vårt språk inte kan reduceras till stimulans och respons (Säljö, 2000) utan språkets inre struktur och likheter måste studeras. Inom den pedagogiska forskningen och språkforskningen ledde Chomskys beskrivningar till att intresse väcktes för språkets syntax och satslära eftersom det är nyckeln för att förstå den underliggande gemensamma struktur som alla språk delar (Markowski, 2012). I den kognitiva teorin handlar läsundervisningen mycket om förståelse och språkets användning av texter som barnen kan relatera till genom egna erfarenheter. I den här teorin synliggörs den analytiska metodens utgångspunkter som börjar med helheten i de sammanhängande texterna, för att successivt bryta ner till meningar, ord, stavelser och fonem, och sedan åter gå tillbaka till helheten (Åkerblom, 1988). Svensson (2009) nämner att den här teorin anser att språkutvecklingen sätts igång nästan automatiskt eftersom eleven är förprogrammerad att lära sig läsa genom hjärnans konstruktion.

## 5.3 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij<sup>12</sup> (1896–1934) säger att “[s]pråkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framför allt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse” (Vygotskij, 1999:38). Det sker i den analytiska metoden genom det sociala samspelet mellan pedagogen och läsaren där förståelse utvecklas i samspel tillsammans med andra, som ett verktyg för lärande. När barnet är socialt föregår den sociala utvecklingen den individuella. Det är genom kommunikation som “språket fyller en social funktion” (Vygotskij, 1999:11) och läsaren utvecklar läsförståelsestrategier. Detta betyder att språket och lärandet utvecklas mer genom social kommunikation tillsammans med andra än om barnet inte hade haft stöttning (Vygotskij, 1999).

---

<sup>11</sup> Amerikansk lingvist och professor (Nationalencyklopedin, 2018).

<sup>12</sup> Rysk modern utvecklingspsykolog, grundare till det sociokulturella perspektivet (Nationalencyklopedin, 2018).

Vygotskijs (1978) tankar om att lärande och utveckling ska betraktas ur ett dynamiskt synsätt har sin utgångspunkt i begreppet: *den närmaste utvecklingszonen*<sup>13</sup>. Utvecklingszonen är social och det är i interaktionen som läsaren i den här studien, är mottaglig och kan tillägna sig kunskap i form av förståelse (Vygotskij, 1978). Läsning och läsförståelse sker i sociala sammanhang genom vägledning eller stöttning från den mer kompetenta individen eller pedagogen (Vygotskij tolkad av Säljö, 2000; Westlund, 2009).

## 6. Metod

I metodavsnittet kommer val av metod och tillvägagångssätt att diskuteras mer djupgående, liksom de val som har gjorts under studiens gång.

### 6.1 Metodval

Metodvalet för studien är en kvalitativ undersökning med intervjuer. Syftet med kvalitativa intervjuer är att undersöka respondenternas uppfattningar om ett fenomen (Patel & Davidson, 2011). Respondenternas uppfattningar om ett fenomen ligger i linje med studiens syfte, att vidga kunskapsunderlaget och skapa möjligheter att ställa nya frågor. Genom en kvalitativ undersökning i form av intervjuer får vi kunskap om vilka olika sätt fenomenen läsinlärnings- och läsutvecklingstraditioner kan uppfattas av pedagoger, det vill säga vilken av de två olika traditionerna syntetisk och analytisk metod som pedagoger tillämpar i undervisningen för elever med lässvårigheter.

Valet av kvalitativ undersökningsmetod med intervjuer grundar sig på metodens fördelar och nackdelar. Fördelen med den kvalitativa metoden är att materialet blir mer djupgående och detaljerat genom de öppna frågorna i intervjuerna (Denscombe, 2018). Respondenterna ges möjlighet att utveckla sina idéer och förklara mer djupgående vad de anser viktigt i frågorna. Frågorna kan justeras under intervjuens gång. Metoden är flexibel och även undersökningsriktningen kan förändras under arbetets gång. En kvalitativ undersökning kräver inte någon avancerad utrustning (Denscombe, 2018). Nackdelen med en kvalitativ undersökningsmetod är att analysen av materialet från intervjusamtalen

---

<sup>13</sup> The Zone of Proximal Development, ZPD som sker i avståndet mellan vad läsaren klarar av utan stöttning och det läsaren klarar av med stöttning i samband med mer kunniga individer (Vygotskij, 1978).



kan ta lång tid, eftersom materialet är ostrukturerat och även behöver kodas om innan det kan analyseras. Ytterligare en nackdel är att materialet lyfts ur sin kontext, vilket kan resultera i att det får en annan innebörd i en ny kontext (Denscombe, 2018). Till den här studien ansåg vi att fördelarna med kvalitativ metod vägde tyngre än nackdelarna, och att djupgående och detaljerat material var relevant i förhållande till studiens syfte.

## 6.2 Urval

Utifrån undersökningsområdet – pedagogers uppfattningar om vilka möjligheter eller svårigheter de ser av att arbeta med syntetisk eller analytisk metod vid undervisning av elever med lässvårigheter – gjordes avgränsningen till verksamma lärare och speciallärare i grundskolans årskurs 1–3. Ytterligare avgränsningar gjordes genom att välja pedagoger som arbetar med att hjälpa elever med lässvårigheter, läsinläring och läsutveckling. Valet att använda respondenter som är utbildade lärare och speciallärare har bidragit till ett mer homogent urval.

Vi valde att begränsa studien till två kommuner för att se vilket genomslag de didaktiska läsutvecklingstraditionerna har. Orsaken är för att vi vill se om de två kommunerna arbetar likartat eller om det skiljer sig mellan hur de förhåller sig till undervisning av elever med lässvårigheter. Väljer pedagogerna en syntetisk metod eller en analytisk metod för att arbeta med elever vid lässvårigheter eller arbetar de med båda metoderna? Hur går pedagogerna tillväga när de arbetar med metoderna och vilket undervisningsmaterial tillämpar de i undervisningen av elever med lässvårigheter? Arbetar pedagogerna på samma sätt eller arbetar de på olika sätt för att utveckla elevernas läsförmåga?

## 6.3 Respondenter

Ett missivbrev (Bilaga 2) skickades ut till verksamma lärare, speciallärare och specialpedagoger. Vi fick sju svar och fördelningen blev sex verksamma lärare och en verksam speciallärare, varav en lärare deltog i pilotstudien. Studiens deltagare blev sex respondenter, fem lärare och en speciallärare i grundskolans årskurs 1–3. Respondent 1 är utbildad grundskollärare, tidigare år, årskurs 1–6 och har varit verksam i 11 år. Respondent 2 har varit verksam i 15 år och är utbildad för grundskolans tidigare år, årskurs 1–7 med inriktning i svenska och SO. Respondent 3 har varit aktiv som lärare i

32 år och är utbildad lågstadielärare. Respondent 4 har varit verksam 25 år och är utbildad för grundskolans tidigare år, årskurs 1–7 med inriktning i matematik, NO och bild. Respondent 4 arbetar som speciallärare i svenska och matematik, vilket bidrar till att svaren från den här respondenten kan skilja sig åt från övriga respondenter. Respondent 5 är utbildad för grundskolans tidigare år, årskurs 1–7 med inriktning mot svenska och matematik och har varit aktiv som lärare i 13 år. Respondent 6 har varit verksam i 26 år och har utbildning till grundskolans tidigare år, årskurs 1–7 mot arbete med svenska, SO och bild.

## 6.4 Tillvägagångssätt

För att komma i kontakt med pedagoger som uppfyllde urvalskriterierna, skickades ett missivbrev ut via e-post till verksamma pedagoger i årskurs 1–3. Informationen i missivbrevet innehöll bland annat syftet med studien, i vilka kommuner intervjuerna kommer att ske och forskningsetiska riktlinjer samt att intervjun skulle spelas in via ljudinspelning (Bilaga 2). Ljudinspelningar gjordes under samtliga intervjuer för att fånga respondenternas egna formuleringar (Patel & Davidson, 2011). Den första intervjun skedde i form av en pilotintervju, och syftet var att utveckla frågorna för den egentliga intervjustudien (Patel & Davidson, 2011). Respondentens formuleringar av svaren i pilotintervjun resulterade i några små förändringar till intervjustudien. Vi valde att ta bort begreppet dyslexi. Några dagar innan intervjutillfället skickades intervjufrågorna ut till samtliga respondenter (Bilaga 3).

Vi valde att intervjua två respondenter om dagen, detta för att ge oss tid att bearbeta materialet. Under intervjun fördes både minnesanteckningar och ljudinspelningar. Arbetet delades upp genom att den ena förde minnesanteckningar och den andra höll i intervjusamtalet; vi har även turats om gällande arbetsuppgifterna. Minnesanteckningarna fungerar som ett komplement till ljudinspelningarna, för att fånga upp det som ljudupptagningen missat i form av icke-verbal kommunikation, situationskontext och atmosfären under intervjun (Ejvegård, 2009; Denscombe, 2018). Under intervjuerna använde vi oss av sufflering och uppföljning, det vill säga vi upprepade vad respondenterna sade och vi bad dem att ge oss exempel och detaljer. Vi kontrollerade även deras tankegångar för att klargöra att vi förstod dem rätt (Denscombe, 2018).

Felkällor som vi tänkt på i efterhand kan vara telefoner som ringt, föräldrar och annan personal som knackat på dörren under intervjun och att respondenterna haft möten inbokade efter intervjun som kan ha påverkat respondenternas svar. Däremot tror vi inte att dessa felkällor har påverkat studiens resultat.

## **6.5 Analyismetod**

Vi har valt att tillämpa en fenomenografisk analysmetod vid bearbetning av materialet från intervjuerna. Det fenomenografiska perspektivet syftar till att analysera och beskriva hur olika uppfattningar av olika fenomen uppfattas av människor (Patel & Davidson, 2011). Fenomenen som kommer att studeras är läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna syntetisk och analytisk metod. Efter intervjuerna sker en transkribering. Transkriberingarna baseras på den fenomenografiska analysen, vilken har fyra steg. Det första steget handlar om att etablera ett helhetsintryck av det material som intervjuerna gett. Det andra steget handlar om att uppmärksamma likheter och skillnader i intervjuerna. Det tredje steget handlar om att kategorisera uppfattningarna och det fjärde och sista steget handlar om att studera den underliggande strukturen i kategorierna (Patel & Davidson, 2011). Vi kommer att läsa av och sammanställa vårt intervjumaterial av pedagogernas uppfattningar vid lässvårigheter och sortera in dem i olika kategorier, i vårt fall hur de förhåller sig till syntetisk eller analytisk metod, för att slutligen beskriva vilka uppfattningar av fenomenet som pedagogerna har.

## **6.6 Validitet och generaliserbarhet**

Validitet verkar definitionsmässigt vara förknippat med mätning, "att man som forskare verkligen mäter det som man avser att mäta" (Ejvegård, 2009:80). I en kvalitativ undersökning är inte mätning det främsta intresset. Ambitionen är istället att upptäcka, förstå och tolka olika företeelser och uppfattningar (Patel & Davidson, 2011; Bryman, 2018). Endast datainsamlingen avgör inte huruvida validiteten i en kvalitativ studie kan uppnås. Istället för att endast avse enstaka och specifika delar ur hela studiens uppbyggnad, avgörs validiteten av helheten för den utförda studien (Patel & Davidson, 2011). En helhetsbild är helt avgörande för att trovärdigheten för det undersökta, det vill säga undersöknings- och intervjumaterialet i studien, ska kunna återges med träffsäkerhet, eftersom studien, utan validitet, inte blir relevant i förhållande till

frågeställningen (Denscombe, 2018). Studien har arbetats fram induktivt, genom intervjuer och analyser, där empirin kopplar pedagogernas uppfattningar till de teorier som nämnts tidigare (5.1 Behavioristisk teori, 5.2 Kognitivistisk teori, 5.3 Sociokulturellt perspektiv). Resultatet är inte generaliserbart eftersom det är kopplat till ett begränsat urval, i vilken kontext, tid och rum är av stor vikt (Patel & Davidson, 2011; Bryman 2018).

## **6.7 Etik**

Under förberedelserna och genomförandet av intervjun tillämpade vi individskyddskravet som skyddar respondenterna från att ta skada av forskningen (Vetenskapsrådet, 2017). Individskyddskravet kan konkretiseras i fyra etiska grundprinciper: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet innebär att respondenterna som deltar i studien ska delges undersökningens syfte, en beskrivning av hur undersökning genomförs och att deltagandet i studien är frivilligt (Vetenskapsrådet, 2002). Genom missivbrevet delgavs respondenterna den information de behövde, innan de tackade ja till deltagandet (Bilaga 2). Samtyckeskravet handlar om respondentens rätt att avbryta sitt deltagande under studiens gång (Vetenskapsrådet, 2002). Vi informerade respondenterna innan intervjun började information om rättigheten att avbryta undersökningen när som helst under intervjuens gång. Konfidentialitetskravet innebär att respondenterna som deltar i studien ska vara avidentifierade och anonyma (Vetenskapsrådet, 2002). I den här studien benämns respondenterna respondent 1 och respondent 2 etcetera, för att de inte ska vara identifierbara. Av samma anledning har vi valt att inte nämna i vilka kommuner eller på vilka skolor som vi har genomfört vår studie (Bilaga 2). Nyttjandekravet handlar om att materialet som har samlats in under intervjuerna endast får användas i den aktuella studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2002). I missivbrevet och under intervjun delgavs respondenterna att vi två kommer att bearbeta och analysera materialet och att det kommer endast att användas för studiens ändamål (Bilaga 2).

## **7. Resultat och analys**

Nedan redovisas studiens resultat. Vi kommer att presentera materialet i tre olika delar utifrån strukturen på våra frågeställningar. Den första delen innehåller vilket genomslag

de didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna syntetisk eller analytisk metod har i pedagogernas undervisning. Den andra delen berör undervisningsmaterial och den tredje delen vilka möjligheter eller svårigheter pedagogerna ser i att arbeta utifrån de olika metoderna syntetisk och analytisk metod. Vi kommer även att redovisa en analys av pedagogernas uppfattningar.

Redovisningen av intervjumaterialet relaterar till uppsatsens övergripande syfte och frågeställningar. För att undvika en lång presentation av intervjumaterialet har vi valt att presentera några citat från intervjusvaren. Citaten redovisas i lätt normaliserat talspråk.

## 7.1 Syntetisk och analytisk metod i undervisningen

I det här avsnittet kommer intervjumaterialet att presenteras. Vi tittar närmare på vilka metoder respondenterna tillämpar i undervisningen för elever med lässvårigheter. I intervjumaterialet redovisas frågorna, vilka läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder de arbetar med för elever med lässvårigheter och om det förekommer att de blandar metoder. När vi ställde frågorna till respondenterna svarade de på följande sätt:

Vi använder ju oss av både ljudningsmetoden alltså och den helordsmetoden.  
(Respondent 2)

Jag brukar använda mig av flera olika metoder, både för eleverna med normal läsinlärningsförmåga och lässvårigheter. Sen brukar jag hitta att just där är han eller hennes inlärningskanal, [...] där kan ljudningsmetoden passa bättre, så jag kan inte säga att nu ska jag välja den här metoden [...] och helordsmetoden är mycket den vi brukar börja använda i början, men ibland passar inte den metoden alla. (Respondent 5)

Under intervjun gav respondenterna dessutom exempel på andra metoder:

[Vi] jobbar egentligen med ASL. Och då använder ju vi att de skriver sina egna texter. Och då har de talsyntesen på, vad heter det nu. Och då hör de ju varje bokstavsljud och då kan de lyssna sig fram till det ord de tänker skriva. Och vissa elever sitter ju och trycker då på tangentbordet tills de hittar rätt ljud och då blir rätt ord. (Respondent 1)

Jag jobbar med alla, mycket med språklekar i början av ettan gör vi. [...] Det är ju språklekar utifrån mycket den Bornholmsmodellen som vi har. Det finns [...] rim och ramsor men det finns ju också mycket sånt här man ska byta ut första ljudet och man sätter dit ett annat ljud, man byter ut sista ljudet. [...] hur många ljud man hör i ett ord, hur många stavelser finns det i ordet. Det är väldigt många olika varianter. (Respondent 3)

Jag använder mig av läslistor [...] Rydaholmsmetoden använder vi gärna. [...]. Det är att få upp läshastigheten. Man kan avkoda, de vet hur det går till men behöver öva upp sig då med hastigheten och försöker få det lite snabbt. Då gör man alltså man börjar med att bara ha bokstäverna, och de bara läser, som listor så hära. Så man börjar med bokstäver en, nästa har man alltid en där det är nonsens ord en med två bokstäver och så ska de bara la, uv, lk och så och så vidare varför har det och sen så lägger man in ett x antal då andra sådana här beroende på hur långt de har kommit i sin läsning. (Respondent 4)

Det är framför allt helordsmetoden och LTG och [...] även ljudning. LTG i gemensamma texter. Där man hittar gemensamma ord och korta små ord som vi som vi jobbar mer med som man upptäcker tillsammans i ett sammanhang. Då brukar vi jobba i smågrupper så alla liksom kommer till tals. (Respondent 5)

Att lära dem att ljuda, när det kommer till större och längre ord och när du inte ser helordet så måste du kunna ljuda ihop det, och det gör man mycket i att skriva sig till lärande också. Man kan arbeta med LTG i ASL:en också. Det blir lite som ni säger att man blandar metoder. (Respondent 6)

### 7.1.1 Analys

Det visade det sig att alla respondenterna i studien blandade metoder för att ge eleverna bästa förutsättningar för sin läsinlärning, i vilka ljudningsmetoden och helordsmetoden var de metoder med störst genomslag i undervisningen. Respondenterna visar att de är medvetna om att det innebär risker i att endast tillämpa en metod i elevernas läsutveckling då det inte finns någon universalmetod som möter alla elevers behov. Sitt professionella förhållningssätt visar pedagogerna genom att uppmärksamma elevers olika strategier och genom att behärska flera metoder (Myrberg, 2003; Fridolfsson, 2015). Respondenterna visar en viss oförmåga att tala om och förhålla sig till eleverna med lässvårigheter. I sina svar visar de att de kan förhålla sig till individer utifrån kunskaper om standardeleven, men att de har svårare att förhålla sig till de gemensamma eller särskiljande drag och behov som finns hos elever med lässvårigheter. I transkriberingarna ovan ser vi att respondenterna 1 och 3 uttrycker att de arbetar med samma metod för alla elever oavsett det handlar om en standardelev eller en elev med lässvårigheter. Alla respondenter förutom respondent 4 gav uttryck för samma sak, att de inte arbetar specifikt med elever som har lässvårigheter, utan att dessa elever får stöttning av specialläraren eller specialpedagogen.

I tabellen nedan redovisas de metoder som respondenterna uppger att de använder i undervisningen och vilken tradition de olika metoderna tillhör.

<b>Syntetisk metod</b>	<b>Analytisk metod</b>
Ljudningsmetoden	Helordsmetoden
Bornholmsmodellen	ASL - Att skriva sig till läsa
Rydaholmsmetoden	LTG - Läsning på talets grund

Tabell 1. Metoder som respondenterna uppger att de tillämpar i läsundervisning.

Vilka faktorer som uppges styra valet av läsinlärning- och läsutvecklingsmetod för elever med lässvårigheter varierar mellan respondenterna:

Dels är det forskning och dels erfarenhet. (Respondent 3)

Det som påverka mig är var eleverna befinner sig, behöver eleven öva på den fonologiska medvetenheten, avkodning eller hastighet väljer jag metod efter det. Beroende på vad det är som eleverna behöver öva på väljer jag metod och material efter det. (Respondent 4)

Ja, det är dels utbildning, kan jag tycka som man har fått med sig, men också erfarenhet och forskning kommer också in där. (Respondent 5)

Jag tänker att kollegialt är jätteviktigt. [...] Jag har försökt med den här eleven och det går verkligen inte, har du något tips. (Respondent 6)

Respondenternas svar kan tolkas som olika tillvägagångssätt eller strategier för att finna rätt metod för sina elever, och de litar i hög grad på de olika bakomliggande synsätt som styr deras val av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetod. Respondent 3 uttrycker sin övertygelse om att forskning och erfarenhet styr valet av metod medan respondent 5 visar viss tvekan till sin utbildning, men menar att erfarenheter och forskning är säkrare att lita på för val av metod. Respondenterna uttrycker att de förlitar sig på forskning, men de har inte uttryckt specifikt vilken forskning de stödjer sina val på. I avsnittet om läsinlärningsdebatten (3.4 Läsinlärningsdebatten) synliggörs motsättningar mellan de två läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna. Beroende på vilken tradition som respondenten stödjer sig mot finns forskning som stödjer deras metodval. Respondent 4 menar sig välja metod utifrån erfarenheter och elevens förkunskaper medan respondent 6 anser att det kollegiala samarbetet är jätteviktigt. Olika resultat uppnås beroende på vilken metod respondenterna använder sig av. Genom sina erfarenheter grundar pedagogen i regel undervisningen på tidigare kunskaper (Fridolfsson, 2015).

## 7.2 Undervisningsmaterial

Här redovisas resultatet från intervjumaterialet av respondenternas tillämpning av undervisningsmaterial i undervisningen för elever med lässvårigheter. När frågan ställdes till respondenterna gav de följande svar:

*Läståget* har vi, fast det är inte så mycket vi som har det. Vi använder oss mycket av appar i ettan, vi har *ABC-klubben* och *Bornholmslek*. Sen har vi den här *Skrivguiden*, där eleverna lär sig forma bokstäverna, vi använder oss mycket av *Qnoddarna*. Vi har *Diamantjakten* men den boken har vi bara i årskurs två och används i en bokcirkel. [...] Vi har ju gett, våra elever som har lite svårare att läsa, *Ottos dagbok* [och] *Olas läsebok*. (Respondent 1)

Det vi har är appar på iPaden och datorn. Det finns ju hur många appar som helst *Ljudlek*, *ABC-svenska*, *Lolas alfabetståg*, *ABC-bingo*, *Läs- och skrivinläring* alltså det är hur många som helst. [...] Vi använder *Stjärnsvenska* och *Bumerang*. (Respondent 2)

Det är Martin Widmarks bok *Jag läser*, vi använder läseboken och arbetsboken som hör till. [...] Vi har *Skolplus* här på skolan, som vi använder oss av. Vi använder apparna, en som heter *Stavningslek*, *Lyssna och läs*, *Bokstavslek*, *Story creator*, *Kors och tvärs* och *Puppet pals*. (Respondent 3)

Jag har bland annat *Vingböckerna*. Till några elever har jag den här *Bodils första läsebok*, det är mycket med upprepningar [...] inga långa ord. [Jag] använder en läsebok för avkodning [...] *Läsinläring i 7 steg*. Jag tycker att boken är bra, eleverna tränas på att hålla ljuden, det blir tydligt för eleverna. Den arbetar med stora och små bokstäver. (Respondent 4)

Vad det gäller elever med lässvårigheter [...] när man inte alltid knäcker ljud - bokstav och det här, då blir det ju den här till exempel *Bodils första läsebok*. [Jag använder även] *Bokstavståget* och *Skolplus*. (Respondent 5)

*Resan till skatten* [...] där är det en längre text men även en ruta med mindre text så där behöver de ju bara läsa den mindre texten [...] de andra läser ju den lite längre texten. *Huset på Ahlvägen* är det först i årskurs 1. [...] Vi har ju provat i min grupp ett nytt som heter *Robin Robot* [...] Det är ju tre olika svårighetsgrader. Vi använder också *Bingel* [och *Livet i Bokstavslandet*]. (Respondent 6)

### 7.2.1 Analys

I intervjumaterialet synliggörs respondenternas tillämpning av både den traditionella texten och det vidgade textbegreppet. Den traditionella texten utgörs av böcker i pappersform och det vidgade textbegreppet innefattar digitala verktyg med en kombination av text, ljud, bild, video, spel och länkar (Rasmusson, 2014; Skolverket, 2018). Det vi ser i respondenternas tillämpning av den traditionella texten är *Vingböckerna* och *Bodils första läsebok*. Respondenternas användning av det vidgade



textbegreppet representeras exempelvis av *Bornholmslek* och programmet *Livet i bokstavslandet*.

I tabellen nedan synliggörs respondenternas undervisningsmaterial som vi fick ta del av under intervjusamtalen. Vi väljer att fördela respondenternas undervisningsmaterial i tre kategorier som följer samma struktur som vi har visat i undervisningsmaterialet (4.Undervisningsmaterial).

<b>Syntetisk</b>	<b>Analytisk</b>	<b>Syntetisk och analytisk</b>
Bodils första läsebok	Bumerang	ABC- klubben Diamantjakten
Läsinlärning i 7 steg	Jag läser - Huset på Ahlvägen	Vingböckerna
Läståget	Jag läser - Resan till skatten	
Olas läsebok	Ottos dagbok	
	Robin Robot	
	Stjärnsvenska	

Tabell 2. Läromedel med det traditionella textbegreppet som respondenterna uppger att de tillämpar i undervisningen.

<b>Syntetisk</b>	<b>Analytisk</b>	<b>Syntetisk och analytisk</b>
ABC-bingo	Kors och tvärs	ABC-klubben app
ABC-svenska	Lyssna och läs	Bingel
Bokstavslek	Puppet pals	Skolplus
Bokstavståget	Story creator	Skrivguiden
Bornholmslek		
Livet i bokstavslandet		
Ljudlek		
Lolas Alfabetståg		
Läs- och skrivinlärning		
Qnoddarna		
Stavningslek		

Tabell 3. Läromedel med det vidgade textbegreppet som respondenterna uppger att de tillämpar i undervisningen.

Undervisningsmaterialet representerar en mångfald av val som pedagogerna har att förhålla sig till. Deras val kan bland annat påverkas av eget intresse, kolleger, läromedelsförlag och it-industrin. När vi studerar respondenternas val av material, visar det sig att de inte renodlat tillämpar sådant material i undervisningen som endast har ett syntetiskt eller ett analytiskt synsätt, eller använder enbart det traditionella eller det vidgade textbegreppet. Detta synliggörs i respondenternas svar, exempelvis genom att respondent 1 använder både *Ottos dagbok*, som är ett analytiskt läromedel och *Bornholmslek*, som är ett syntetiskt läromedel, och menar att det gynnar undervisningen att använda båda metoderna. Respondent 2 blandar den traditionella texten med det vidgade textbegreppet i undervisningsmaterialen *Bumerang* och *ABC-svenska* för att kunna möta fler elevers inlärningskanaler. Respondenterna visar genom sina val av undervisningsmaterial att de använder sig av den traditionella texten när de vill bringa eleverna förståelse för texterna de läser, vilket apparna inte kan bidra med. Det som den traditionella texten kan tillföra som inte en app kan ge, är de viktiga associationer till det de har läst som de har fått genom att använda sina sinnen (Klingberg, 2019).

### 7.3 Möjligheter eller svårigheter att arbeta med syntetisk och analytisk metod

Nedan kommer respondenternas uppfattningar om möjligheter eller svårigheter att arbeta med syntetisk och analytisk metod att presenteras. Respondenterna fick frågan vilka möjligheter eller svårigheter de ser med att arbeta utifrån de olika metoderna, och gav följande svar:

När man tänker kring ljudningsmetoden, de som lär sig det, de lär sig relativt snabbt att läsa. För de får ihop de flesta ljuden och kan koppla det... ihop så det blir ord och då känner de att nu börjar jag förstå hur man gör och knäcker läskoden. [...] Vi har ju inte alltid ljudenliga bokstäver, då blir det ju dem som blir lite... då stöter de på patrull, det låter ju inte [...] som det egentligen ska va på det ordet. [...] Om man tänker på helordsläsningen... där får de självförtroende, de lär sig att koda av "och", "jag" [och] "har" [...] såna enklare ord. Men det går ju bara till en viss gräns, för sen kan de inte använda metoden längre. För man kan ju inte läsa av jättelånga ord, det ser dem ju inte, om de inte har förstått att man ska koda ihop det med bokstäverna. Så en kombination av båda är det optimala... för de eleverna som har svårigheter, tror jag på. Och ta hänsyn till elevernas behov. (Respondent 1)

Vissa elever har inte möjligheterna till att arbeta utifrån metoderna, de elever som har svårt att skriva och stava och som blandar ihop bokstäverna, de har det muntliga. De kan berätta en saga som spelas och kommer upp på pappret [...]. De elever som har svårt att läsa, har ofta i regel ett lågt arbetsminne och kommer inte ihåg bokstäverna, så det är också en svårighet. Hur man jobbar med deras minnen. (Respondent 2)

Möjligheterna är ju att då kanske man kan möta fler elever [...] när man blandar metoder tänker jag. [...] Men svårigheterna är ju sen när man ska planera, man får ju vara, ja man måste ju vara medveten om varför man gör det här, på det här sättet. Sen tror jag som sagt inte att man bara ska hålla på och prova på elever som jag vet vi har gjort mycket i Sverige. [...] Jag tycker det är viktigt att man grundar det på den senaste forskningen som är, om vad det nu är man jobbar med. Att man tänker utifrån det när man väl väljer metoder, så man inte bara hoppar på det för att det är en fluga, för det poppar ju upp hela tiden. Det har man ju varit med om också. När man har jobbat några år så vet man att det har kommit och gått metoder. Och vissa kan man tänka: Ja hur kunde jag bara tänka att det var det bästa? Mycket det att läromedlet har styrt ju... också. (Respondent 3)

Om vi börjar med den analytiska, alltså möjligheterna det är ju att det faktiskt handlar om någonting, det får ju ett innehåll och en kontext, och det är ju viktigt. [...] Svårigheten är att de som är väldigt svaga, för de blir det nästan ett berg att bestiga emellanåt så man måste verkligen lägga sig på väldigt låg nivå där det är många upprepade meningar hela tiden. Och då är ju svårigheten att hitta material [...] som är lagom svårt. [...]. Man måste verkligen gå in och analysera texterna i och vad är det för typ av ord, vilken längd är det på meningar, för att man ska kunna se, är detta verkligen en lättläst bok? [...] För de som man kan köpa såhär som *Vingböckerna* som vi använder som är liksom nivåanpassade där är ju det jobbet gjort [...]. Den syntetiska... Möjligheterna är ju just det att koppla ihop det här. Det finns ju många övningar att göra verkligen. Man har stora möjligheter att göra det strukturerat i och med att det verkligen följer i steg egentligen. Dels hur man väljer ord att läsa, det är inga explosionsbokstäver<sup>14</sup> i början, utan att det är ju sådana här håll-ljud kan man kalla dem. [...] Möjligheter [är] faktiskt att välja utifrån var man vill börja med barnen. Och det är ju också en väldigt viktig kunskap känner jag. (Respondent 4)

Möjligheter finns egentligen hur mycket som helst. Det gäller bara att hitta dem. Om man tänker syntetiskt, för mig är det att man plockar ut, nu ska vi jobba med en grammatik här till exempel, eller vad det nu kan vara, utan att ha ett sammanhang med vad man jobbar med i övriga ämnen, eller sådant här. [...] Vi har jobbat mer analytiskt kan man säga, och där ser jag bara möjligheter. (Respondent 5)

Jag ser möjligheterna i texterna. Du har en grupp där alla är på olika nivå, och då måste du fånga hela gruppen, det är ditt uppdrag, och då är det lättare tycker jag att göra det roligt för fler elever om man har en spännande text framför sig. När man läser "sol" och "rar", och "ros" och det här, då är det lite svårt att göra det spännande för alla. Men däremot om vi pratar om de som har svårt med att lära sig läsa så kanske de behöver läsning av de här korta, små orden för att förstå hur det hänger ihop för de har inte förstått det än, utan då måste de ner på den här nivån att de bara ljudar ihop små korta [ord]. (Respondent 6)

### 7.3.1 Analys

Utifrån intervjumaterialet får vi uppfattningen att respondenterna har goda kunskaper om syntetisk och analytisk metod och deras möjligheter eller svårigheter. Dock har respondenterna skilda uppfattningar om metodernas möjligheter eller svårigheter. De respondenter som anser sig renodlat luta åt en av de didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna, har svårt för att se möjligheter i den andra traditionen, och de

---

<sup>14</sup> Explosiva konsonantljud bildas genom att luftvägarna blockeras med tungan eller läpparnas hjälp. De explosiva konsonantljuden är p, t, k, b, d och g (Rosenqvist, 2007).

förlitar sig på förutfattade meningar om traditionernas svårigheter, vilket exempelvis respondent 5 ger uttryck för i fråga om syntetiska metoden: det handlar om att plocka ut, utan att ha ett sammanhang. De respondenter som vilar i båda traditionerna, exempelvis respondent 4, ser istället möjligheter lika väl som svårigheter i de båda traditionernas arbetssätt och metod. I transkriberingarna nedan uttrycker respondenterna sina skilda uppfattningar om den syntetiska metodens möjligheter eller svårigheter:

Den syntetiska... Möjligheterna är ju just det att koppla ihop det här. Det finns ju många övningar att göra verkligen. Man har stora möjligheter att göra det strukturerat i och med att det verkligen följer i steg egentligen. (Respondent 4)

När man läser "sol" och "rar", och "ros" och det här, då är det lite svårt att göra det spännande för alla [...]. [O]m vi pratar om de som har svårt med att lära sig läsa så kanske de behöver läsning av de här korta, små orden för att förstå hur det hänger ihop för de har inte fattat det än, utan då måste de ner på den här nivån att de bara ljudar ihop små korta [ord]. (Respondent 6)

Respondent 4 ser det strukturerade arbetssättet i den syntetiska metoden som en möjlighet, som innebär att metoden börjar i delarna som kopplas samman till en enhet (Fridolfsson, 2015) medan respondent 6 ser det strukturerade arbetssättet som en svårighet eftersom det är svårt att göra undervisningen spännande för alla. Respondent 6 nämner också att elever med lässvårigheter behöver den syntetiska metoden för att lära sig att ljuda ihop de små korta orden vilket den analytiska metoden inte ger eleverna möjligheter i att träna (Fridolfsson, 2015).

Nedan följer respondenternas uppfattningar om den analytiska metodens möjligheter eller svårigheter:

Om vi börjar med den analytiska, alltså möjligheterna det är ju att det faktiskt handlar om någonting, det får ju ett innehåll och en kontext [...]. Svårigheten är att dom som är väldigt svaga, för de blir det nästan ett berg att bestiga emellanåt så man måste verkligen lägga sig på väldigt låg nivå där det är många upprepade meningar hela tiden. Och då är ju svårigheten att hitta material [...] som är lagom svårt. (Respondent 4)

Om man tänker på helordsläsningen... där får de självförtroende, de lär sig att koda av "och", "jag" [och] "har" [...] såna enklare ord. Men det går ju bara till en viss gräns, för sen kan de inte använda metoden längre. (Respondent 1)

Respondent 1 ser möjligheter med den analytiska metoden, då helordsläsningen ger eleverna självförtroende men respondenten ser också svårigheter med den här metoden eftersom den inte går att använda vid helordsläsning av längre ord. Helordsmetoden ger

inte läsaren någon metod för att kunna läsa okända eller längre ordbilder (Hjälme 1999; Elbro, 2004). Respondent 4 ser också möjligheter och svårigheter med den analytiska metoden. Möjligheterna finner respondent 4 i att texten har ett innehåll och en handling eftersom det blir lättare för eleverna att förstå texternas innehåll och sätta dem i ett sammanhang (Liberg, 2008; Fridolfsson, 2015). Däremot påstår respondent 4 att textmängden och ordlängden kan bli svåra att förstå för elever med lässvårigheter.

## 8. Diskussion

Studiens syfte är att öka kunskapsunderlaget inom området läsinläring och läsutveckling genom att kvalitativt utforska vilka av de två olika läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna syntetisk och analytisk metod som pedagoger tillämpar i undervisningen för elever med lässvårigheter. Vi vill också öka kunskapen om vilka val av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder och undervisningsmaterial pedagogerna tillämpar. Dessutom vill vi utforska vilka möjligheter eller svårigheter ett urval pedagoger ser i att arbeta utifrån syntetisk och analytisk metod.

I vår litteraturstudie har vi kommit i kontakt med en mängd begrepp inom läsinläring, läsutveckling och lässvårigheter. I vår inriktning mot de didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna valde vi att fördjupa våra kunskaper om följande begrepp: *syntetisk metod*, *analytisk metod*, *läsinläring*, *läsförståelse* och *lässvårigheter*. Vi har inriktat oss på de två dominerande traditionerna: syntetisk metod och analytisk metod. Den syntetiska metodens synsätt kallas bottom-up och utgår från delarna till helheten medan den analytiska metodens synsätt kallas top down och börjar i helheten och bryter ner i delar (Fridolfsson, 2015). I den kvalitativa undersökningen upptäcktes det att de undersökta pedagogerna använder sig av båda metoderna för att främja läsinläringen för elever med lässvårigheter. I fördjupningen studerades olika undervisningsmaterials uppbyggnad och tilltänkta syfte i undervisningen, för att utforska vilken tradition som präglar dessa material. Det uppmärksammades att några undervisningsmaterial vilar i båda synsätten.

De didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna grundar sig i de tre teorierna behaviorism, kognitivism och det sociokulturella perspektivet. Det syntetiska synsättet

grundar sig i behaviorismens tankar om att läsinlärningen följer en viss ordning, från de små delarna som fonem och grafem, till helheten som ord och fraser (Åkerblom, 1988). Det analytiska synsättet berör både kognitivismens och det sociokulturella perspektivets tankar. Chomsky intresserar sig för språkens inre likheter. Han studerar språkets syntax och satslära, alltså frasernas och meningarnas uppbyggnad medan Vygotskij menar att språkets primära funktion är kommunikativ. Eleverna ska kunna relatera till texterna som de möter i läsinlärning (Vygotskij, 1999; Markowski, 2012).

I resultatdiskussionen dras slutsatser och reflektioner görs över studiens resultat och analys, och resultatdiskussionen avslutas med hur lärarprofessionen och undervisningens praktik ser ut och är kopplad till kunskapsöversikten. I metoddiskussionen beskrivs vad som kan ha påverkat studiens utfall, och förslag på fortsatt forskning kommer att ges.

## **8.1 Resultatdiskussion**

De slutsatser vi kan dra utifrån studiens resultat och analys är att respondenterna tillämpar inte endast syntetisk eller analytisk metod i undervisningen för elever med lässvårigheter, eftersom de finner både möjligheter och svårigheter i båda traditionerna. Metoderna kompenserar varandras brister och tillsammans ger de eleverna förutsättningar för att lära sig att läsa. Respondenterna är medvetna om att undervisningen behöver integrera både den syntetiska och analytiska metoden där både form och funktion samverkar. Respondent 3 och 5 grundar sina metodval på forskning, men vilken forskning syftar de på? Utan hänvisning eller specificering blir respondenternas uttalanden vaga och i viss mån intetsägande. En potentiell svårighet som skulle kunna uppstå för en pedagog är vid ett sådant tillfälle då pedagogen, med vag eller gammal kännedom om aktuell forskning, börjar blanda olika forskningsinriktningar på sitt eget sätt. Detta kan i förlängningen i värsta fall leda till att pedagogens arbetssätt går rakt emot vad forskningen inom den ena eller den andra metoden framförhåller som det mest lämpliga i fråga om inlärning.

Möjligheterna är ju att då kanske man kan möta fler elever, man får fler med sig ju när man blandar metoder... tänker jag. (Respondent 3)

Så en kombination av båda är det optimala... för de eleverna som har svårigheter, tror jag på. Och ta hänsyn till elevernas behov... för att öka chanserna. Att man har material som gynnar båda metoderna, att man har både och. (Respondent 1)

Tillvägagångssätten ser olika ut beroende på vilka verktyg som respondenterna har till sitt förfogande. De använder olika material och läromedel i läsinlärnings- och läsutvecklingsundervisningen och varierar läromedel från den traditionella texten och det vidgade textbegreppet, för att kunna nå fler elevers inlärningskanaler. Genom respondenternas materialval, synliggörs det ännu tydligare hur respondenterna blandar mellan syntetisk och analytisk metod.

Utifrån studiens intervjumaterial kan vi konstatera att det syntetiska synsättet är brett och väletablerat ute i verksamheterna, då alla respondenter tillämpar någon form av syntetisk metod i den första läsinläringen, vanligtvis ljudningsmetoden. Inom den syntetiska metoden börjar inläring från grunden med att gå från del till helhet, vilket innebär att pedagogerna arbetar med den fonologiska medvetenheten och alfabetiska avkodningen (Lundberg & Herrlin, 2014; Fridolfsson, 2015). Grunderna och tryggheten finns i pedagogernas arbetssätt, men hur de arbetar med den fonologiska medvetenheten och alfabetiska avkodningen ser olika ut eftersom de som arbetar mer i överensstämmelse med det analytiska synsättet arbetar på ett annat sätt för att få in dessa delar i sin undervisning. Exempel på detta kan vi se i svaret ovan från respondent 1 (7.1 Syntetisk och analytisk metod i undervisningen). Det analytiska synsättet har fått ett uppsving på senare år med den multimodala undervisningen. Vad vi har påträffat ute i verksamheten är att de som arbetar utifrån det analytiska synsättet arbetar mycket med datorer och iPads i undervisningen, på ett sätt som ger eleverna möjligheter att läsa, skriva och spela in egna sagor digitalt. Exempel på detta kan vi se i svaret ovan från respondent 2 (7.2 Undervisningsmaterial). Valet av syntetisk eller analytisk metod för elever med lässvårigheter verkar aktualisera stora frågor om huruvida pedagogerna tillämpar en undervisning för alla elever och inte endast för standardeleven. Har pedagogernas metodval och undervisning att göra med hur elever med lässvårigheter lär sig att läsa eller har det att göra med vilken utbildning och fortbildning pedagogen har? Vi tycker oss kunna se tendenser till att klasslärarnas undervisning gynnar standardeleven, medan

elever med lässvårigheter hänvisas till och antas få extra anpassningar alternativt stöttning av speciallärare eller specialpedagog. “De som har specifika lässvårigheter de har ju stöd av specialpedagog, så då gör ju specialpedagogen ett program för dem. [...] Så just de jobbar inte jag så där speciellt med, med de eleverna, jag jobbar med alla med olika språklekar” (Respondent 3, 9.49–10.16). Precis som respondent 3 ger uttryck för, synliggörs det här i respondent 4 arbetssätt och svar under intervjun.

Det syntetiska synsättet har länge varit väletablerad i skolverksamheten, men den ökade digitaliseringen har bidragit till att det analytiska synsättet på läsinlärning och läsutveckling har fått ett större genomslag. För elever med lässvårigheter har digitaliseringen antagligen varit gynnsam generellt, eftersom digitalisering har bidragit med många olika hjälpmedel och verktyg, som gör att eleverna kan bearbeta texterna på flera olika sätt inom ramarna för det vidgade textbegreppet. Fler medier har blivit tillgängliga genom det vidgade textbegreppet, som gör att eleverna kan tillägna sig texterna på olika sätt genom bilder, symboler, video och länkar (Rasmusson, 2014). Trots digitaliseringens starka ställning medför den emellertid inte enbart fördelar utan kan också medföra risker. Det kan vara svårt kognitivt för elever att orientera sig till rätt digital plattform i appen då det finns många bilder, tecken, flikar och symboler som kan distrahera och påverka elevens arbetsminne, vilket kan bidra till en låg arbetsminneskapacitet och koncentrationsförmåga som försämrar läsinlärningsförmågan, eftersom varje kognitivt krävande uppgift påverkar elevernas prestationer negativt (Klingberg, 2019). Vår studie förstärker intrycket av att det finns anledning att särskilt beakta och vara lyhörd för hur den snabba spridningen av den analytiska metoden som sker med digitaliseringen idag påverkar elever med lässvårigheter. Hjälper verkligen de digitala verktygen dessa elever eller stjälper det dem? Och hur påverkar den analytiska metodens och den syntetiska metodens pedagogers arbetssätt med digitala verktyg; har även digitaliseringen delat upp pedagogerna i två läger?

På läromedelsmarknaden finns det ett stort utbud av olika undervisningsmaterial och läromedel för pedagoger att tillämpa i undervisningen. Läromedlen är olika utformade i fråga om bakomliggande strukturer. I vår undersökning har vi studerat läromedel utifrån två skilda synsätt, ett syntetiskt och ett analytiskt, och funnit att det finns renodlade



syntetiska och analytiska material, men att det finns också material som behandlar båda synsätten. För pedagogerna blir det svårt att orientera sig bland den mångfald av material och läromedel som finns på marknaden, att hitta material som är anpassat till deras undervisning samt att tillämpa material i överensstämmelse med hur de är tänkta att användas och fungera. “Det finns ju hur många appar som helst” (Respondent 2, 41.11–41.13). Fungerar material eller läromedlet i ett annat sammanhang än det ursprungliga? Hur ska pedagoger kunna välja rätt material och läromedel bland alla de olika valmöjligheter som finns och vad bör pedagogerna grunda sina val av läromedel på? Respondent 1 (41.52–42.08) anger att de har gett sina elever ”som har lite svårare att läsa, Ottos dagbok [och] Olas läsebok”. Rimligtvis har dessa elever olika behov och olika förutsättningar, vilket borde avspeglas i val av läromedel.

Den pedagogiska verkligheten i läsinläring och läsutveckling är mer komplex och mångfacetterad än någonsin. Digitaliseringen har medfört en riklig tillgång av olika läromedelskanaler, och det traditionella textbegreppet har utvidgats till ett multimodalt, vidgat textbegrepp. Det vidgade textbegreppet har medfört nya medier utöver den traditionella texten, i form av symboler, ljud och bild, video samt spel eller övningar (Rasmusson, 2014; Skolverket, 2018). Med alla nya läromedel tillkommer också ett större utbud av metoder som pedagoger kan tillämpa i läsinlärningsundervisningen, och ett krav på större kompetens krävs hos såväl pedagog som elev (Myrberg, 2003). Med den ständiga tillströmningen av metoder och läromedel skapas en komplexitet i läraryrket som gör att vi måste ställa oss frågan: Hur ska pedagoger förhålla sig till den stora mångfald av metoder och läromedel som flödar på marknaden? Vilka intressen påverkar eller ligger bakom frågan om vilken av de didaktiska läsinlärnings- och läsutvecklingstraditioner som pedagogerna väljer att tillämpa i undervisningen för elever med lässvårigheter, för såväl val av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder som undervisningsmaterial?

## **8.2 Metoddiskussion**

Under studien har vi gjort olika övervägande som kan ha påverkat studiens resultat, dessa överväganden gäller främst metodvalet, urvalet och tillvägagångssättet för undersökningen. Metodvalet att genomföra en kvalitativ undersökning med intervjuer ansåg vi var av relevans då studiens syfte handlar om pedagogers uppfattningar om vilken

läsinlärnings- och läsutvecklingstradition pedagogerna tillämpar i undervisningen för elever med lässvårigheter. Denna kvalitativa undersökning bidrar till ett rikhaltigt och detaljerat material (Denscombe, 2018). Hade vi istället valt att göra en annan sorts undersökning som exempelvis enkätstudien med förutbestämda svarsalternativ hade det resulterat i ett annat material som inte hade bidragit till pedagogernas egna uppfattningar om fenomenen läsinlärnings- och läsutvecklingstraditioner.

Något som också kan ha påverkat resultatet är urvalet. Hade vi gjort studien med fler respondenter hade det bidragit till ett större och kvantitativt mer gediget material, som isåfall skulle kunna generaliseras till en större grupp pedagoger. Hade vi haft fler respondenter som var utbildade speciallärare hade även det kunnat påverka studiens utfall. Speciallärarens undervisning går ut på en renodlad läsundervisning för elever med lässvårigheter, medan övriga pedagoger får anpassa undervisningen i klassrummet för att elever med lässvårigheter ska kunna följa med i undervisningen. Skillnaderna mellan speciallärarens och lärarens arbetssätt ser olika ut och ger olika svar i studien. Urvalet av kommuner påverkade sannolikt också resultatet, eftersom kommunerna arbetar på olika sätt och har olika ekonomiska förutsättningar. Om vi hade valt att avgränsa intervjustudien till en kommun och gjort intervjuerna på olika skolor i kommunen hade resultatet kunnat bli annorlunda, då skolorna i en kommun kan arbeta på flera olika sätt.

Vårt tillvägagångssätt kan också ha påverkat studiens utfall. Valet att göra en pilotstudie före intervjuerna resulterade i några små förändringar av intervjufrågorna. Efter genomförd pilotstudie valde vi att ta bort begreppet dyslexi från intervjufrågorna, vilket resulterade i andra svar i de resterande intervjuerna. Hade vi inte valt att genomföra en pilotstudie hade utfallet blivit annorlunda, då vi märkte att pilotintervjun endast riktade sina svar mot dyslexi. Ytterligare ett val som kan ha påverkat studien var att vi skickade ut frågorna i förtid till respondenterna. På så sätt kunde de förbereda sig och sina svar, vilket resulterade i mer detaljerade och fylligare svar som annars hade kunnat vara torftiga.

### **8.3 Förslag på fortsatt forskning**

Vi har undersökt hur pedagoger uppfattar fenomenen läsinlärning och läsutveckling och hur de arbetar med elever som har lässvårigheter. Den utförda studien har gett oss bilden av att klasslärare i relativt hög grad lämnar över barn med läsinlärningssvårigheter till specialpedagoger. Det hade därför varit intressant att i framtida studier intervjua speciallärare och specialpedagoger för att undersöka hur de arbetar med elever som har lässvårigheter. Man kan också, mot bakgrund av vår studie fråga sig i vilken grad klasslärare i grundskolan har tillräcklig och adekvat utbildning för att hantera barn med läsinlärningssvårigheter. Ytterligare förslag på fortsatt forskning är att göra en studie med verksamma lärare som har mer utbildning eller fortbildning inom lässvårigheter, för att se hur läsundervisningen bedrivs av dessa pedagoger, och att göra en jämförelse med den här presenterade studien.

## **Sammanfattning**

Inom läsinlärningen finns det två dominerande läsinlärnings- och läsutvecklings-traditioner, syntetisk metod och analytisk metod, som har två skilda synsätt på läsinlärningen. Den syntetiska metodens synsätt kallas bottom-up och utgår från delarna till helheten medan den analytiska metodens synsätt top-down börjar i helheten hela ord eller enklare texter och bryter ner texterna i mindre ord, bokstäver och språkljud (Fridolfsson, 2015).

Syftet med studien är att öka kunskapsunderlaget genom att kvalitativt utforska vilka av de två olika läsinlärnings- och läsutvecklingstraditionerna syntetisk och analytisk metod som pedagoger tillämpar i undervisningen för elever med lässvårigheter. Vi vill också öka kunskapen om vilka val av läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder och undervisningsmaterial pedagogerna tillämpar. Dessutom vill vi utforska vilka möjligheter eller svårigheter ett urval pedagoger ser i att arbeta utifrån syntetisk och analytisk metod.

Studien rör sig i ett ämnesfält där de övergripande teorierna är behaviorism, kognitivism och det sociokulturella perspektivet. Vi menar att det behavioristiska synsättet ligger i linje med den syntetiska metoden och att den analytiska metoden bygger på ett kognitivistiskt synsätt och på ett sociokulturellt perspektiv. Metoden för

materialinsamlingen är kvalitativ, med intervjuer. Vi intervjuade sex verksamma lärare och speciallärare som arbetar i grundskolans tidigare år, årskurs 1–3.

Resultatet som har framkommit är att respondenterna blandar mellan syntetisk och analytisk metod och ser möjligheter och svårigheter i metodernas användning och utformning. De presenterar variationer av undervisningsmaterial, vilka vi har undersökt och klassificerat med hänsyn till hur de knyter an till de båda metodfälten. Utifrån undervisningsmaterialet visade det sig att respondenterna använde sig både av det traditionella och det vidgade textbegreppet. I analysen fann vi att respondenternas metodval utgår ifrån standardeleven. Vi pekar på att det kan finnas anledning att fråga sig vad det är som styr valet – är det erfarenhet, utbildning, forskning, kollegiala samarbeten eller utgår pedagogerna ifrån elevernas förutsättningar och var eleven befinner sig? Vi uppfattar att respondenterna har goda kunskaper om de båda traditionerna, men deras synsätt om metodernas möjligheter och svårigheter skiljer sig åt.

I studien diskuteras observationen att metoderna anpassas efter standardeleven och att den syntetiska metoden länge har varit väletablerad inom skolväsendet men att digitaliseringen har medfört att den analytiska metoden har fått stort genomslag. Slutligen diskuteras pedagogernas materialval med utgångspunkt i den mångfald som finns på marknaden och vad som kan tänkas styra pedagogernas metodval och undervisningsmaterial.

## Referenser

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Alatalo, T (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Brady, S.A. (1991). *The role of working memory in reading disability*. SR-105/106. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research, s. 9–22. [http://www.haskins.yale.edu/sr/SR105/SR105\\_02.pdf](http://www.haskins.yale.edu/sr/SR105/SR105_02.pdf) Hämtad 21 april 2019.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber.

Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, West Sussex, U.K.: BPS Blackwell/John Wiley.

Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York, NY: McGraw-Hill.

Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate 2*[rev.] uppl., New York, NY: McGraw-Hill.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Johanneshov: MTM.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I: S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva [Elektronisk resurs] familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Fast, C. (2016). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I: M. Axelsson & K. Jönsson (red.). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2., uppdaterade uppl. s. 39–63. Stockholm: Liber.

Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gambrell, L. B. Block, C. C. & Pressley, M. (2002). I: C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (red.). *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. s. 3–16. San Francisco: Jossey Bass.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, s. 6–10.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?: analys av en pedagogisk kontrovers = [Can you get any wiser from studying the reading debate?]: [analysis of a pedagogical controversy]*. Diss. Uppsala: Univ.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, K. (2016). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: M. Axelsson & K. Jönsson (Red.). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola. 2., uppdaterade uppl.* s. 92–118. Stockholm: Liber.
- Kamhi, A.G. & Catts, H.W. (2012). *Language and reading disabilities*. 3. uppl. Boston: Pearson.
- Klingberg, T (2019). Skolan kör med förbundna ögon ner i digitaliseringsträsket. *Svenska Dagbladet* 2019-02-23. s. 34–35. Hämtad 3 maj 2019.
- Larson, L. Rudberg, L. & Nauclér, K. (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C, Hyltenstam, K, Myrberg, M, Frykholm, C, Hjort, M, Nordström, G. Z, Wiklund, U & Persson, M. (red.) (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [Rev. uppl.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. *Att erövra världen [Elektronisk resurs]: dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26–27 november 2007*.
- Liberg, C. Hultin, E. Lundgren, B. & Olin-Scheller, C./Svenska literacynätverket (2015). Att lära sig läsa och skriva handlar om mer än bokstäver. I: *Skola och samhälle* 2015-08-27. [www.skolaochsamhalle.se](http://www.skolaochsamhalle.se) Hämtad 17 december 2018.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 3., utök. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Markowski, A. (2012). En formell rebell. *Språktidningen 2012 nr3*.  
<https://spraktidningen.se/artiklar/2012/03/en-formell-rebell> Hämtad 20 maj 2019.

Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter [Elektronisk resurs]: rapport från "Konsensus-projektet" 5 september 2003*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.  
<http://www.kodknackarna.se/wp-content/uploads/2011/04/konsensus2003.pdf> Hämtad 21 november 2018.

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi—en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nationalencyklopedin, Lev Vygotskij.  
<http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/lev-vygotskij> Hämtad 12 december 2018.

Nationalencyklopedin, Noam Chomsky.  
<http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/noam-chomsky> Hämtad 12 december 2018.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel (NRP). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instructions*. NIH Publication No, 00-4769, Washington; DC:US: Government Printing.

Nielsen, J.C. Allerup, P. Ankerdal, H. m.fl. (1992). *IL-håndbog. Individuel læseundersøgelse. Et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læsning på 3–7 klassetrin*. Köpenhamn: Dansk Psykologisk Forlag.

Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies For Improving Reading Comprehension*. Newark, DE (IRA).

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? I: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.). *Handbook of reading research*, vol. 3, s. 545–561. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rasmusson, M. (2014). Det digitala läsandet [elektronisk resurs]: begrepp, processer och resultat. Diss. Härnösand: Mittuniversitetet.  
<http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:770228/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 4 maj 2019.

Rosenqvist, H. (2007). *Uttalsboken: svenskt uttal i praktik och teori*. 1 uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading disabilities: Evidence, theory, and practice. I: S. Neuman & D. Dickinson (red.). *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford.

Seymour, P.H.K. & Evans, H.M. (1999). Foundation-level dyslexia: Assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, årgång 32, s. 394–405.

Skolverket, (2008) *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: [fördjupad analys av PIRLS 2006]*. Stockholm: Skolverket.  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2315.pdf?k=2315](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2315.pdf?k=2315)  
Hämtad 12 december 2018.

Skolverket, Rapport 398. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3126.pdf?k=3126](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3126.pdf?k=3126)  
Hämtad 16 november 2018.

Skolverket, Rapport 450. (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3725.pdf?k=3725](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3725.pdf?k=3725)  
Hämtad 8 december 2018.

Skolverket (2018). *Digitaliseringen i skolan. [Elektronisk resurs]: möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=3971> Hämtad 4 maj 2019.

Snow, C. E. & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I: M. J. Snowling & C. Hulme (red.). *The science of reading: A handbook* s. 501–520. Malden, MA: Blackwell.



Specialpedagogiska institutet (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter: Konsensusprojektet*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet. <http://www.kodknackarna.se/wp-content/uploads/2011/04/konsensusprojektet2006.pdf> Hämtad 27 december 2018.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), s. 360–407.

Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sweet, A. P. & Snow, C. E. (red.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/sweet.pdf> Hämtad 11 december 2018.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

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

Taube, K. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 4 uppl. Norstedts Akademiska Förlag.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 5[rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

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

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) Hämtad 15 april 2019.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf) Hämtad 11 januari 2019.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wengelin, Å & Nilholm, C (2013). *Att ha eller sakna verktyg: om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.

Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S. Samuelsson (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.

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

# Bilaga 1

## Studerade läromedel

*Läsinlärning i 7 steg*

<https://www.liber.se/Grundskola/Grundskola-ar-F-3/Svenska/Grundlaromedel/Lasinlarning-i-7-steg/> Hämtad 21 december 2018.

*Läshoppet*

<https://www.nok.se/sok/products?q=1%C3%A4shoppet&page=1> Hämtad 21 december 2018.

*Bokstavståget*

<http://skolplus.se/teacher/bokstavstaget> Hämtad 6 maj 2019.

*En läsande klass*

<http://www.enlasandeklass.se/> Hämtad 21 december 2018.

*Stjärnsvenska - Läs i nivåer*

<https://www.liber.se/Grundskola/Grundskola-ar-F-3/Svenska/Skonlitteratur-och-fakta/Stjarnsvenska-Las-i-nivaer/> Hämtad 21 december 2018.

*Writereader*

<https://www.writereader.com/sv/about-us/children-as-creators> Hämtad 5 maj 2019.

*Vips läslära*

<https://www.liber.se/Grundskola/Grundskola-ar-F-3/Svenska/Grundlaromedel/Vips/> Hämtad 21 december 2018.

*Vingböckerna*

<https://www.studentlitteratur.se/#9789144081779%2FVingb%C3%B6ckerna%2BKomplett%2Bsats%2BSteg%2B1-12%2B60%2Bb%C3%B6cker> Hämtad 21 december 2018.

*ABC – klubben*

<https://www.nok.se/titlar/laromedel-b1/abc-klubben-ak-1/#> Hämtad 29 maj 2019.

## Bilaga 2

### Missivbrev

Hej!

Vi heter Maria Petersson och Marie Österberg. Vi studerar sista terminen på grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 vid Högskolan Kristianstad.

Vi skriver ett examensarbete som handlar om läsinlärnings- och läsutvecklingsmetoder för elever med lässvårigheter och undrar om du har möjlighet att delta i en intervju och bidra med dina kunskaper och erfarenheter till vår empiriska studie.

Syftet med vår undersökning är att jämföra de två metoderna syntetisk och analytisk metod. Vi är nyfikna på vilket material ni använder er av för elever med lässvårigheter. Vi har valt att dela upp intervjuerna i xxx kommun och xxx kommun. För att vårt arbete ska bli klart inom perioden för vår deadline ser vi helst att intervjuerna sker mellan 23/4–3/5.

Under intervjutillfället vill vi gärna använda oss av ljudinspelning för att dokumentera era svar. Era svar kommer att behandlas helt konfidentiellt, varken namn, skola eller kommun kommer att nämnas i uppsatsen. Vi är de enda två som kommer att lyssna på inspelningen. När vår bearbetning är slutförd kommer ljudfilen att raderas. Uppsatsen kommer att redovisas på Kristianstad Högskola och sedan arkiveras där. Intervjun beräknas ta 45 minuter.

Vi översänder frågorna inför kommande intervju när vi fått besked från dig om du har möjlighet att delta eller inte.

Hör av dig med förslag på tid och datum!

Med vänliga hälsningar,

Maria Petersson

[maria-petersson@live.se](mailto:maria-petersson@live.se)

0763368612

Marie Österberg

[miaosterberg@yahoo.se](mailto:miaosterberg@yahoo.se)

0734045690

# Bilaga 3

## Intervjufrågor

### Allmänt/bakgrund

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du varit verksam inom (lärar) yrket?
- Vilken utbildning/fortbildning har du tagit del av inom läsundervisning?
- Tycker du att du har eller har fått tillräckliga kunskaper att undervisa elever med lässvårigheter i läsinlärning och läsutveckling?

### Lässvårigheter

- Vad säger din erfarenhet angående hur elever upptäcks med lässvårigheter?
- Vilka är de vanligaste orsakerna till lässvårigheter, enligt din mening?

### Metod

- Vilken/vilka läsinlärningsmetod arbetar du med för elever med lässvårigheter?
  - Varför har du valt just den/de metoderna? Motivera
  - Vad styrde ditt val av metod? Motivera
- Händer det att du blandar metoder?
  - Isåfall vilka metoder använder du?
  - Varför har du valt att blanda metoder?
- Vad anser du är viktigt att tänka på vid valet av läsinlärningsmetod för elever med lässvårigheter?
- Vad har påverkat ditt val av metod?
- Har du arbetat med eller skulle du vilja arbeta med någon annan läsinlärningsmetod?
  - Varför/varför inte?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser du med att arbeta utifrån de olika metoderna? (syntetisk och analytisk)
- I vilken utsträckning anser du att du kan påverka ditt val av läsinlärningsmetod?

### **Arbetsätt vid läsinlärning**

- Hur ser din läsundervisning ut?
  - Hur arbetar du för att träna avkodningen? Ge praktiska exempel
  - Hur arbetar du med textläsning? Ge praktiska exempel
- Hur arbetar du med den första läsinlärningen?
  - Använder du någon speciell metod?
- Vad anser du är viktigt att tänka på när du arbetar med läsinlärning för elever med lässvårigheter?
  - Vad har påverkat ditt val?
- I vilken utsträckning anser du att du kan påverka din undervisning?

### **Undervisningsmaterial**

- Använder du något läromedel i läsinlärningen för elever med lässvårigheter?
  - I så fall vilket/vilka läromedel och varför? Motivera
  - Om inte, hur arbetar du med läsinlärningen?
- Använder du något läromedel i läsutvecklingen för elever med lässvårigheter?
  - I så fall vilket/vilka läromedel och varför? Motivera
  - Om inte, hur arbetar du med läsutvecklingen?
- Vilket undervisningsmaterial använder du dig av?
  - Varför? (Här tänker vi konkret/iPad)
- I vilken utsträckning anser du att du kan påverka ditt val av läromedel och undervisningsmaterial?