

Lärares uppfattningar om arbete med läsförkunskaper i förskoleklass

Linda Fälth, Heidi Selenius och Camilla Nilvius

Introduktion

Sedan 2018 har alla barn i Sverige skolplikt från det år de fyller 6 år (Sveriges riksdag 2017). Skolverksamheten ska struktureras så att barnen undervisas, men även har möjlighet till vila och lek (Skolverket 2022a). I likhet med tidigare läroplan från 2011 finns det inte i den nya läroplanen från 2022 några särskilda kunskapskrav vad gäller läsning för 6-åringar. Utbildningen i förskoleklass ska bidra till elevernas utveckling, bland annat mot målet att kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket 2017, 13). I förskoleklassen ska eleverna ges förutsättningar att utvecklas i riktning mot skolans kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i läsning för årskurs tre och då förväntas de kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket 2022a).

För de elever som behöver hjälp och stöd i sin läsutveckling visar forskning på vikten av tidiga insatser (Ehri m.fl. 2001; Elbro & Petersen 2004). Sedan 2019 finns en åtgärdsgaranti för de yngre eleverna när det gäller läsa, skriva och räkna (SFS 2010:800 3 kap. 4 §). Enligt åtgärdsgarantin ska extra anpassningar och särskilt stöd utformas för elever som visar indikation på att inte nå godtagbara kunskaper i skolan. Avsikten med åtgärdsgarantin är att den ska vara en försäkring för att tidiga insatser sätts in vid bland annat lässvårigheter. Till åtgärdsgaranti hör det obligatoriska kartläggningsmaterialet *Hitta språket*, som är avsett för bedömning av språklig medvetenhet i förskoleklass (Skolverket 2019). Detta kartläggningsmaterial ger lärare stöd i att tidigt identifiera elever som riskerar att inte nå målen. Det är ett viktigt verktyg för en likvärdig bedömning av elever (Ackesjö 2021; Skolverket 2022a). Det är en fördel om den undervisande läraren i förskoleklassen genomför kartläggningen eftersom denne, med stöd av materialet, kan upptäcka områden som den fortsatta undervisningen behöver fokusera på (Skolverket 2022b). Dock visar en granskning av Skolinspektionen (2020) att kartläggningsmaterialet inte används på alla skolor. Exempelvis framkom i granskningen att var tredje skola inte genomför alla delar i kartläggningsmaterialet med samtliga elever under höstterminen i ettan. Dessutom gör hälften av skolorna inte någon särskild bedömning av elever som uppvisar svårigheter och inte heller involveras specialpedagogiskt kompetent personal i planering av insatser. Likväl har kartläggningsmaterialet konstaterats fylla sitt syfte och synliggör elevernas språkliga kunskaper (Ackesjö 2021; Skolverket 2022b). Användningen av kartläggningsmaterialet uppges ta

mycket tid, men utan en likvärdig bedömning får elever som är i behov av stöd inte alltid det stöd de har behov av.

Elever som börjar skolan med otillräckliga språkliga förmågor löper risk att utveckla lässvårigheter och ha utmaningar med att uppnå fullständiga studieresultat (Lovett m. fl. 2017; Lundberg 2009; Snowling m. fl. 2011). För att förhindra att elever inte lyckas utveckla en god läsförmåga i grundskolan behöver förskola och förskoleklass vara framåtsiktande i sin språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning (Alatalo 2011; Lovett m. fl. 2017; Whitehurst & Lonigan 2001). I sådan undervisning behöver lärare stimulera elevernas bokstavskännet och förmåga att urskilja språkets fonem, vilket är grundläggande läsförkunskaper i alfabetisk läsning (Snowling m. fl. 2011). Stimulans av dessa läsförkunskaper bör dock ske i en balanserad läsundervisning där hela språket kan stimuleras genom språkutvecklande aktiviteter där högläsningen är utgångspunkt för bland annat lek och drama (Castles m. fl. 2018; Taube m. fl. 2015).

Lärare som engagerar elever i rik språklig interaktion i en mångsidig och meningsfull undervisning hjälper sina elever att bli uppmärksamma på ljud och bokstäver i ord, vilket främjar förmågor som är kopplade till den framtida läs- och skrivförmågan (Hulme m. fl. 2012; Lovett m. fl. 2017; Wasik m. fl. 2006). Dessutom framkommer i forskning att lärare som har kunskap om läsförkunskaper (t. ex. fonologisk medvetenhet, den alfabetiska principen, språkets struktur, och fonemundervisning) och som tillämpar denna kunskap i sitt klassrum bidrar positivt till elevers läsutveckling (Malatesha Joshi m. fl. 2019; Stanovich 2009). Forskning visar också att lärare behöver ha, men ibland saknar, goda kunskaper om evidensbaserade undervisningsmetoder med explicit undervisning i fonem-grafemkoppling och ljudning (Malatesha Joshi m. fl. 2019; Taube m. fl. 2015; Torgesen m. fl. 2001). Vikten av adekvat undervisning och tidig upptäckt av svårigheter med att komma igång med läsning belyses i två longitudinella studier som följt elever från förskoleklass till skolår 10 (Catts 2018; Einarsdóttir m. fl. 2016). Resultaten av dessa studier visar att såväl fonologisk medvetenhet som hörförståelse kan användas för att predicera senare framgångar i läsning.

Den tidiga läsundervisningen är relaterad till en rad olika faktorer, såsom att lärares målsättning med läsundervisning påverkas av deras uppfattningar om och förståelse för läsning (Kuzborska 2011; Richards & Rodgers 2001). Även lärares val av metoder, material och interaktion med elever i klassrummet hänger samman med deras uppfattningar om och förståelse för läsning. Därför menar Richards och Rodgers att de uppfattningar lärare har om språk och språkinläring utgör grunden för hur lärare förhåller sig till läsundervisning. Kunniga lärare som bedriver undervisning av hög kvalitet är därför avgörande för att stödja elever att bli framgångsrika läsare (Moats m. fl. 2010). Dessvärre finns det lärare som saknar kunskaper för att kunna undervisa elever i läsning (Cekiso 2017; Washburn m. fl. 2011). Exempelvis rapporterar Cekiso att lärare upplever sig osäkra gällande läsundervisning, har

utmaningar med att upptäcka elever med lässvårigheter och undervisar eleverna i ett begränsat antal lässtrategier. Vidare finns det lärare som saknar kunskaper om hur de ska bedriva läsundervisning med elever som har lässvårigheter (Cekiso 2017) och särskilt elever i riskzon för dyslexi (Washburn m. fl. 2011). Enligt Washburn m.fl. har lärare vissa implicita kunskaper relaterade till grundläggande språkliga aspekter, såsom att kunna räkna stavelser i ord. Däremot saknar ett flertal lärare explicit kunskap om andra språkliga aspekter vid läsning, såsom att elever behöver förstå den alfabetiska principen och att undervisningen behöver fokusera på kopplingen mellan fonem och grafem. Motsvarande resultat gällande lärares avsaknad av kompetens att genomföra läsundervisning har även konstaterats i svensk kontext (se t. ex. Alatalo 2011, Selenius & Fälth, 2023).

I såväl nationell som internationell forskning rapporteras att många lärare bedriver läsundervisning utan att ha verktyg för att reflektera över hur undervisningen påverkar elevernas läsutveckling (Alatalo 2011; Cekiso 2017; Washburn m. fl. 2011). Läsundervisningen påverkas av lärares pedagogiska kunskap och ämneskunskaper i språk och läsning (Hammond 2015; Piasta m. fl. 2020). Dessutom måste lärare kunna integrera dessa olika typer av kunskaper för att skapa en god läsundervisning för yngre elever (Evens m. fl. 2018, Selenius & Fälth, 2023). Det kan även vara av vikt att utbilda lärarna i betydelsen av tidig läsundervisning. Exempelvis har lärare i Norge rapporterat efter att de har deltagit i fortbildning om läsinlärning att det är deras roll att skapa en undervisningspraktik utifrån aktuell läs- och skrivforskning (Sandvik m. fl. 2014).

Det finns ett gediget forskningsstöd för att tidig undervisning i läsförkunskaper har betydelse för elevers läsutveckling (se exempelvis Ehri m. fl. 2001; Mantei & Kervin 2020). Även lärares uppfattning om tidig läsundervisning har betydelse för elevers läsutveckling (Wasik m. fl. 2006). Eftersom forskning visar på vikten av tidiga insatser och god undervisning för att främja alla elevers läsning, är det också angeläget att undersöka vad lärare uppfattar som viktigt och lägger tid på i tidig läsundervisning i förskoleklass.

Föreliggande studie

Syftet är att undersöka lärares uppfattningar om tidig läsundervisning i förskoleklass. Studien har följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare om sin roll att främja elevers läsförkunskaper i förskoleklass?
- Hur mycket tid uppger lärare att de lägger på att främja elevers läsförkunskaper i förskoleklass?
- Vilka läsförkunskaper uppfattar lärare att deras elever har i slutet av förskoleklass?

- Hur är lärares uppfattning om arbete med att främja läsförkunskaper relaterad till elevers läsförkunskaper i slutet av förskoleklass?

Metod

Deltagare

I studien deltog 69 lärare, som arbetade med elever i förskoleklass. Deltagarna var mellan 21 och 67 år ($M=44.6$, $s=11.9$). De hade generellt en lång erfarenhet av att arbeta som lärare ($M=18.4$ år, $s=9.9$ år, variationsvidd=2–40 år) och deras erfarenhet av att arbeta med elever i sexårsåldern var mellan 1 och 28 år ($M=10.6$, $s=6.4$). Bland deltagarna förekom olika utbildningar; 34 (49,3 %) förskollärare, 19 (27,5 %) grundlärare, 12 (17,4 %) barnskötare, 2 (2,9 %) fritidspedagoger, 1 (1,4 %) specialpedagog och 1 (1,4 %) saknade pedagogisk utbildning. Vad gäller utbildning i läsutveckling har 51 (73,9 %) haft sådan inom sin grundutbildning, medan 4 (5,8 %) uppgav att de hade sådan utbildning inom ramen för en fristående universitetskurs. De övriga 14 (20,2 %) saknade formell utbildning i läsutveckling.

Material

För studien konstruerades en digital enkät. Den första delen i enkäten bestod av frågor avseende deltagarnas ålder, utbildning och erfarenhet av att arbeta i pedagogisk verksamhet. I den andra delen fick deltagarna uppskatta läsutvecklingen bland sina elever genom att ange andelen som 1) kan känna igen det egna namnet i skrift, 2) kan skriva det egna namnet, 3) kan majoriteten av alla bokstäver, 4) kan läsa ord med tre bokstäver, och 5) kan läsa en bok för nybörjare. Därefter fick deltagarna ta ställning till 40 olika påståenden om sin roll i förskoleklass, aktiviteter som gäller läsförkunskaper och tiden för dessa aktiviteter. Dessa påståenden är hämtade och översatta från en tidigare studie av Sandvik m. fl. (2014). Påståendena representerar fem olika skalor vilka presenteras nedan.

Uppfattning om sin lärarroll. Skalan mäter lärares uppfattning om sin roll att främja elevers läsförkunskaper. Deltagarna uppmanades ta ställning till 14 olika påståenden och dessa påståenden finns presenterade i Tabell 1. Svartalternativen bestod av en sex-gradig lickertskala från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. Reliabiliteten och validiteten för skalan har tidigare rapporterats som god, Cronbachs alfa=0,80 (Sandvik m. fl. 2014). I föreliggande studie var Cronbachs alfa=0,91, vilket innebär att reliabiliteten kan ses som god.

Uppfattning om fonologisk medvetenhet. Denna skala består av 7 påståenden som mäter lärares uppfattning om sitt arbete med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. Se Tabell 2 för de enskilda påståendena som finns i skalan. Deltagarna tog ställning till påståendena genom att markera ett svarsalternativ av sex, från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. Tidigare har reliabilitet och validitet rapporterats som god med en Cronbachs

alfa på 0,87 (Sandvik m. fl. 2014). Reliabiliteten för skalan i föreliggande studie konstaterades god, eftersom Cronbachs alfa var 0,89.

Uppfattning om bokstavskänedom. Med denna skala erhålls ett mått på lärares uppfattning om arbete med att utveckla elevers bokstavskänedom. Skalan består av 5 påståenden och dessa är presenterade i Tabell 2. Deltagarna tog ställning till svarsalternativ, som utgjordes av en sexgradig lickertskala från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. Reliabiliteten och validiteten för skalan har tidigare konstaterats vara acceptabel, Cronbachs alfa=0,74 (Sandvik m. fl. 2014). I föreliggande studie var Cronbachs alfa=0,83 och detta kan ses som en god reliabilitet.

Uppfattning om läs- och skrivkunnsighet. Skalan ger ett mått på lärares uppfattning om arbete med att utveckla elevers kunskap om läs- och skrivkunnsighet. Deltagarna tog ställning till 5 olika påståenden med tillhörande svarsalternativ (se Tabell 2). Dessa var på en sex-gradig lickertskala från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. I en tidigare studie uppgavs reliabiliteten som acceptabel då Cronbachs alfa var 0,75 (Sandvik m. fl. 2014). I föreliggande studie kan också reliabiliteten ses som acceptabel (Cronbachsalfa =0,75).

Tid för att främja läsförkunskaper. Skalan mäter lärares uppfattning om hur ofta de genomför olika typer av språkliga aktiviteter som främjar elevers läsförkunskaper. Deltagarna tog ställning till 9 påståenden genom att markera ett av sex alternativ; ”aldrig”, ”ett par gånger i månaden”, ”en gång i månaden”, ”en gång i veckan”, ”tre gånger i veckan” eller ”varje dag”. Påståendena är hämtade från Sandvik m. fl. (2014), men svarsalternativen modifierades för att fungera i svensk kontext. Se Tabell 3 för information om påståendena. Cronbachs alfa för skalan var 0,88, vilket visar att reliabiliteten kan ses som god. Liknande har även framgått i studien av Sandvik m. fl. då andra svarsalternativ tillämpades (Cronbachs alfa=0,67).

Genomförande

Förfrågan om att delta i den digitala enkäten skickades till lärare i förskoleklass i hela landet som hade visat intresse av att ta del av information om ett nytt läromedel i svenska med fokus på tidig läsinlärning. Enkäten skickades ut digitalt till 84 lärare i förskoleklass i maj 2022. En påminnelse skickades även ut i juni 2022. Totalt besvarade 73 lärare enkäten, varav 69 arbetade i förskoleklass.

Lärarna informerades om att studiens syfte var att undersöka erfarenhet och uppfattning om att språkutvecklande arbete i förskoleklass. De fick information om att deltagandet var frivilligt och enkäten hade ingen koppling till läromedlet i fråga. Dessutom fick lärarna information om att det inte var möjligt att identifiera vem som valde att svara på enkäten. I information framkom också att svaren skulle enbart användas i forskningssyfte och publiceras som en vetenskaplig studie. I samband med att lärarna svarade på enkäten gav de sitt samtycke till studien.

Statistisk analys

De statistiska analyserna har genomförts med IBM SPSS Statistics, version 27. För att undersöka samband mellan variablerna användes Spearmans rangordningskoefficient. Denna sambandsanalys är lämplig eftersom variablerna bestod av ordinal data och inte var normalfördelade.

Resultat

Pedagogernas uppfattning om sin roll och sitt arbete att utveckla elevers läsförkunskaper

En majoritet av lärarna i föreliggande studie uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper i förskoleklass, vilket framkommer av resultaten i Tabell 1. Mellan 67 % och 91 % höll med om att det i hög grad eller helt är deras roll att arbeta med olika läsfrämjande aktiviteter i förskoleklass. Det gäller såväl att läsa högt för elever som att initiera lek och stödja elever i olika aktiviteter som främjar läsutveckling. Dock är det omkring 10 % av lärarna som hade uppfattningen att det inte är deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper i förskoleklass och nästan en tredjedel av de svarande lärarna uppfattar det inte som sin roll att kartlägga om eleverna riskerar att få lässvårigheter eller inte.

Tabell 1. Lärares (N=69) uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper.

Det är min roll att...	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis delvis inte	Stämmer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
hjälpa barn lära sig bokstävernas ljud	0,0%	2,9%	7,2%	0,0%	15,9%	73,9%
engagera barn i läs- och skrivrelaterade aktiviteter	0,0%	4,3%	1,4%	8,7%	13,0%	72,5%
göra barn bekanta med bokstäver	2,9%	2,9%	4,3%	11,6%	8,7%	69,6%
föreslå för barn läs- och skrivaktiviteter i lek, t.ex. skriva inköpslistor när de leker butik	2,9%	2,9%	5,8%	10,1%	20,3%	58,0%
kartlägga om barn riskerar få lässvårigheter	13,0%	10,1%	4,3%	5,8%	8,7%	58,0%
uppmuntra föräldrar att läsa för sina barn	5,8%	1,4%	2,9%	7,2%	15,9%	66,7%
hjälpa barn lära sig skriva sina namn	1,4%	1,4%	0,0%	7,2%	15,9%	73,9%
förbereda barn för skolan	0,0%	1,4%	1,4%	5,8%	13,0%	78,3%

Det är min roll att...	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis inte	Stämmer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
föreslå aktiviteter som hjälper barn att lära sig om läs- och skrivkunnighet	0,0%	1,4%	4,3%	5,8%	11,6%	76,8%
hjälpa barn lära sig alfabetet	2,9%	2,9%	8,7%	13,0%	15,9%	56,5%
hjälpa barn förbereda sig för att läsa och skriva	1,4%	1,4%	4,3%	4,3%	17,4%	71,0%
initiera läs- och skrivrelaterade aktiviteter för barn	0,0%	0,0%	5,8%	10,1%	15,9%	68,1%
läsa för barn varje dag	0,0%	1,4%	2,9%	5,8%	30,4%	59,4%
inspirera barn att vilja lära sig läsa	0,0%	4,3%	0,0%	4,3%	17,4%	73,9%

De deltagande lärarna fick även ta ställning till en rad påståenden som är relaterade till läsförkunskaper. Majoriteten av lärarna rapporterade att de arbetar med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet genom att explicit undervisa om rim och fonemisk medvetenhet (se Tabell 2). Likaså framgår också av Tabell 2 att det var en majoritet av lärarna som uppgav att de utvecklar elevers bokstavskännet och kunskap om läs- och skrivkunnighet. Bland deltagarna var det omkring 10 % av lärarna som hade uppfattningen att det inte är deras arbete att lära elever bokstäverna i elevernas namn, skriva namn eller berömma elever som försöker läsa och skriva.

Tabell 2. Lärares (N=69) uppfattning om sitt arbete att främja elevers läskunskaper i förskoleklass.

	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis inte	Stämmer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
<i>Fonologisk medvetenhet</i>						
Jag läser böcker med rimmande text för barn	1,4%	10,1%	14,5%	39,1%	17,4%	17,4%
Jag visar hur bokstäverna låter för barn	4,3%	2,9%	5,8%	10,1%	26,1%	50,7%
Jag hjälper barn att ljuda, t.ex./s/+/a/+/ks/ blir sax	1,4%	8,7%	8,7%	18,8%	34,8%	27,5%
Jag visar hur vissa ord slutar med samma ljud, t.ex. katt, hatt	1,4%	8,7%	1,4%	10,1%	30,4%	47,8%

	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis inte	Stäm- mer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
Jag visar barn mönster i ord, t.ex. bio, nio	2,9%	7,2%	2,9%	14,5%	27,5%	44,9%
Jag visar barn hur vissa ord börjar med samma ljud, t.ex. sol, sand	0,0%	7,2%	7,2%	11,6%	23,2%	50,7%
Jag pekar ut rim när jag läser berättelser för barn	1,4%	4,3%	10,1%	17,4%	26,1%	40,6%
<i>Bokstavskänedom</i>						
Jag hjälper barn att bli bekanta med bokstäver i alfabetet	5,8%	4,3%	2,9%	14,5%	31,9%	40,6%
Jag använder alfabetsböcker med barn	15,9%	11,6%	10,1%	17,4%	20,3%	24,6%
Jag lär barnen bokstäverna i deras namn	5,8%	1,4%	2,9%	10,1%	21,7%	58,0%
Jag hjälper barn att skriva bokstäverna i alfabetet	7,2%	7,2%	5,8%	11,6%	20,3%	47,8%
Jag lär barn skillnaden mellan stora och små bokstäver	10,1%	8,7%	13,0%	15,9%	24,6%	27,5%
<i>Läs- och skrivkunighet</i>						
Jag skriver ner berättelser, som barn berättar, och läser sedan berättelserna högt för barnen	5,8%	8,7%	7,2%	27,5%	18,8%	31,9%
Jag lyssnar när barn läser eller låtsas läsa högt	4,3%	2,9%	5,8%	20,3%	17,4%	49,3%
Jag berömmar barn för deras försöka att läsa och skriva	7,2%	1,4%	0,0%	1,4%	20,3%	69,6%
Jag hjälper barn att läsa enkla ord	1,4%	4,3%	2,9%	10,1%	21,7%	59,4%
Jag hjälper barn att skriva sina egna namn	1,4%	2,9%	4,3%	5,8%	17,4%	68,1%

Vidare framkom att lärarnas uppfattning om att främja elevers olika typer av läsförkunskaper hängde samman med varandra. Det finns signifikanta samband mellan att ha uppfattningen om främja elevers fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom ($\rho(69)=0,56$, $p<0,001$) och generella läs- och skrivkunighet ($\rho(69)=0,73$, $p<0,001$). Även uppfattningen om att arbeta med bokstavskänedom hängde signifikant samman med att främja elevers generella läs- och skrivkunighet ($\rho(69)=0,78$, $p<0,078$). Likaså var

lärarnas uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper positivt relaterad till uppfattningen om hur de främjar elevers fonologiska medvetenhet ($\rho(69)=0,75$, $p<0,001$), bokstavskänedom ($\rho(69)=0,65$, $p<0,001$) och läs- och skrivkunnighet ($\rho(69)=0,76$, $p<0,001$). Dessa resultat tyder på att ju mer lärarna uppfattar att det är deras roll att främja elevers läsförkunskaper, desto mer anser de att det är viktigt att främja olika typer av läsförkunskaper bland elever i förskoleklass.

Tid för att främja elevernas läsförkunskaper

I den digitala enkäten fick lärarna också ta ställning till hur ofta de genomför olika typer av språkliga aktiviteter som främjar elevers läsförkunskaper i förskoleklass. Nästan hälften av alla lärare svarade att de dagligen läser för eleverna och hjälper dem att skriva (se Tabell 3). Knappt 70 % av lärarna uppgav att de flera gånger i veckan hjälper elever att lära sig bokstäver och ca 65 % rapporterar att de flera gånger i veckan pratar om förhållandet mellan bokstäver och ljud. Dessutom framkom av svaren att de lärare som i högre utsträckning uppfattade att det är deras roll att främja elevers läsförkunskaper la mer tid på aktiviteter som främjar läsförkunskaper bland eleverna ($\rho(69)=0,65$, $p<0,001$).

Tabell 3. Förekomst av aktiviteter som främjar elevers läsförkunskaper i förskoleklass enligt lärare (N=69).

	Aldrig	Ett par gånger per termin	En gång i månaden	En gång i veckan	Tre gånger i veckan	Varje dag
Jag läser högt för barn.	0,0%	2,9%	1,4%	7,2%	40,6%	47,8%
Jag skriver ner berättelser som barn berättar och läser sedan berättelserna högt för dem.	5,8%	17,4%	15,9%	20,3%	20,3%	20,3%
Jag är involverad i lek där läsning och skrivning ingår, t.ex. hjälper till att skriva shoppinglistor, menyer, recept, kvitton etc.	5,8%	7,2%	10,1%	18,8%	33,3%	24,6%
Jag hjälper barn att lära sig bokstäver.	8,7%	1,4%	8,7%	11,6%	30,4%	39,1%
Jag pratar om förhållandet mellan bokstäver och ljud.	7,2%	5,8%	10,1%	11,6%	29,0%	36,2%
Jag pekar ut ljudmönster i ord, t.ex. bil, fil för barn.	4,3%	7,2%	7,2%	20,3%	39,1%	21,7%
Jag hjälper barn att skriva.	5,8%	2,9%	5,8%	14,5%	23,2%	47,8%
Jag gör alfabetaktiviteter med barn, t.ex. leker med bokstavsklossar, magneter, pussel.	10,1%	2,9%	18,8 %	21,7%	33,3%	13,0%

	Aldrig	Ett par gånger per termin	En gång i månaden	En gång i veckan	Tre gånger i veckan	Varje dag
Jag lyssnar på barn som läser eller låtsas läsa högt.	1,4%	11,6%	18,8%	20,3%	27,5 %	20,3 %

Lärarnas uppfattning om elevernas läsförkunskaper i slutet av förskoleklassen

Vidare ombads lärarna skatta andelen elever som har utvecklat olika typer av läsförkunskaper i slutet av förskoleklassen. Enligt lärarna kan majoriteten av eleverna känna igen och skriva det egna namnet (se Tabell 4). Nästan 80 % av lärarna uppgav att en majoritet av eleverna kan alla bokstäver. Det är även enligt 85 % av lärarna minst hälften av eleverna som kan läsa ord med tre bokstäver i slutet på förskoleklassen. Lärarnas uppfattning om andelen elever med olika typer av läsförkunskaper var relaterade till varandra undersöktes också. Av lärarnas rapportering framkom signifikanta samband mellan andelen elever som kan majoriteten av alla bokstäver och skriva sitt eget namn ($\rho(69)=0,33$, $p<0,01$) och läsa ord med tre bokstäver ($\rho(69)=0,64$, $p<0,001$). Detta innebär att de lärare som angav att en högre andel av eleverna i deras förskoleklass kan majoriteten av alla bokstäver även hade elever som kunde skriva sina namn och läsa små ord. Däremot fanns inte något signifikant samband mellan andelen elever som kan majoriteten av alla bokstäver och läsa en bok för nybörjare ($\rho(69)=-0,04$, $p=ns$).

Tabell 4. Lärares ($N=69$) uppfattning om andelen elever med läsförkunskaper i slutet på förskoleklass.

	0%	Cirka 10%	Cirka 25%	Cirka 50%	Cirka 75%	Cirka 90%	100%
Känner igen det egna namnet i skrift	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	2,9%	18,8%	76,8%
Kan skriva det egna namnet	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	2,9%	21,7%	73,9%
Kan majoriteten av alla bokstäver	0,0%	1,4%	1,4%	18,8%	21,7%	30,4%	26,1%
Kan läsa ord med tre bokstäver	0,0%	4,3%	10,1%	27,5%	37,7%	20,3%	0,0%
Kan läsa en bok för nybörjare	4,3%	59,4%	20,3%	8,7%	5,8%	1,4%	0,0%

Samband mellan pedagogernas uppfattning om sitt arbete att främja läsutveckling och elevers läsförkunskaper i slutet av förskoleklassen

Till sist undersöktes lärarnas uppfattning om sin roll har ett samband med deras arbete med att främja läsförkunskaper bland elever i förskoleklass. Lärarnas uppfattning om sin roll och arbetet med att främja elevers läs-utveckling genom att arbeta med fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom och läs- och skrivkunnighet var positivt relaterat till lärarnas uppfattning om andelen elever som kan majoriteten av alla bokstäver och läsa ord med tre

bokstäver i slutet av förskoleklassen. Detta innebär att de lärare som har en mer positiv uppfattning om vikten av att arbeta med fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom även rapporterade att en högre andel av eleverna har färdigheter för att läsa korta ord. Även uppgiven tid för att främja läsförkunskaper i förskoleklass hängde positivt samman med rapporterade färdigheter bland eleverna vad gäller bokstavskänedom och läsa ord med tre bokstäver.

Tabell 5. Lärares (N=69) uppfattning om att främja läsutveckling och elevers läsförkunskaper i slutet på förskoleklass.

Elever...	Uppfattning lärares roll	Uppfattning fonologisk medvetenhet	Uppfattning bokstavs- känedom	Uppfattning läs- och skrivkunnighet	Uppgiven tid
känner igen sitt namn i skrift	0,32	0,23	0,28	0,34*	0,34
kan skriva sitt namn	0,16	0,25	0,18	0,26	0,17
kan majoriteten av alla bokstäver	0,52*	0,26	0,46*	0,47*	0,57*
kan läsa ord med tre bokstäver	0,39*	0,39*	0,41*	0,42*	0,55*
kan läsa en bok för nybörjare	0,09	0,19	-0,11	-0,10	0,07

Not: * p <0,001 med Bonferronikorrigerig.

Diskussion

I föreliggande studie undersöktes lärares uppfattningar om tidig läsundervisning i förskoleklass. Resultaten visade att majoriteten av lärarna uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers tidiga läsförkunskaper. Dock hade inte alla lärare den uppfattningen. Omkring 4 av 5 lärare uppgav att de minst en gång i veckan lär eleverna bokstäverna och dess koppling till bokstavsljud. Ungefär lika många lärare är involverade i elevernas lek där läsning och skrivning ingår. Knappt hälften av lärarna uppgav att de dagligen läser högt för eleverna. Vidare framkom att när lärarna uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper, lägger de mer tid på aktiviteter som främjar dessa kunskaper. Resultatet visade också att den tid som lärarna uppgav att de lägger på undervisning i läsförkunskaper är positivt relaterat till deras rapportering av vad eleverna kan i slutet av förskoleklass.

Lärares uppfattningar om språk och språkinläring har betydelse för hur de förhåller sig till läsundervisning (Richards & Rodgers 2001), men även hur de ser på den egna rollen är sammankopplat med elevers läsutveckling (Sandvik m. fl. 2014). Resultaten i föreliggande studie visar på liknande mönster. Ju mer viktig lärarna uppfattade att sin roll i elevers tidiga läsinläring, desto mer vikt la de vid att främja läsförkunskaper i förskoleklass. Dessutom framkom att lärarnas uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper var positivt relaterad till deras uppfattning om hur de främjar

elevers fonologiska medvetenhet, bokstavskänedom och läs- och skrivkunnighet. Just nämnda aspekter av läsförkunskaper är särskilt betydelsefulla vid tidig läsinlärning (jfr. Castles m. fl. 2018; Taube m. fl. 2015). Lärarnas uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper var också positivt relaterad till deras uppskattning av andelen elever som kunde majoriteten av alla bokstäver och läste ord med tre bokstäver i slutet på förskoleklass. Dessa resultat antyder att när lärare har uppfattningen att deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper, så lämnar också eleverna förskoleklassen med mer läsförkunskaper.

Vidare framkom att lärare som i högre utsträckning uppfattar att de har rollen att främja elevers läsförkunskaper också uppger att de lägger mer tid på aktiviteter som främjar detta bland eleverna. Liknande resultat har noterats i tidigare studier (Dickinson & Caswell 2007; Siraj-Blatchford & Manni 2008). Undervisning i tidig läsinlärning kräver att lärare lägger tid och har en betydande kunskapsbas gällande språkinlärning för att kunna utforma en undervisning som engagerar och stödjer läsinlärningen bland yngre elever. I föreliggande studie konstaterades också att den omfattning av tid som lärarna har uppgett att de använder för att främja läsförkunskaper i förskoleklass hänger positivt samman med rapporterade färdigheter vad gäller bokstavskänedom och att kunna läsa ord med tre bokstäver. Att lärare lägger tid på tidig läsundervisning framstår som centralt för elevernas utveckling av läsförkunskaper. Dock menar personal i förskola och förskoleklass i Sverige att de saknar den tid som krävs för att problematisera och diskutera synen på kunskap och lärande i relation till elevers språk-, läs- och skrivutveckling (Skolinspektionen 2020).

Utöver att lärare lägger tid på att undervisa i tidiga läsförkunskaper är deras uppfattningar om vikten av att främja tidiga läsförkunskaper betydelsefulla. De deltagande lärare som rapporterade att en högre andel av deras elever kunde läsa korta ord hade också uppfattningen att fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom var viktiga att främja i förskoleklass. Detta kan vara ett uttryck för att när lärare i förskoleklass känner ansvar för och har kompetens att utveckla elevernas tidiga läsförkunskaper, bedriver de också sådan undervisning. Dock bör noteras att 10% av lärarna ansåg att de inte var deras roll att undervisa elever i tidiga läsförkunskaper. Det fanns även lärare i förskoleklass som hade uppfattningen att det inte var deras roll att lära elever skriva sina namn eller att berömma elever när de försöker läsa eller skriva. Denna typ av uppfattningar indikerar att vissa elever riskerar att möta lärare utan insikt och intention att undervisa i läsförkunskaper, vilket i sin tur torde ha negativa konsekvenser för elevers tidiga läsinlärning och särskilt för de elever som har en språklig sårbarhet för att hamna i lässvårigheter (jfr. Catts 2018; Einarsdóttir m. fl. 2016; Wasik m. fl. 2006). Varför lärarna inte uppfattar det som sin roll att undervisa eleverna i tidiga läsförkunskaper kan vi bara spekulera i. En möjlig förklaring kan vara deras okunskap om språk- och läsutveckling (jfr. Alatalo 2011; Cekiso 2017), en annan kan vara att flera

aspekter av läsförkunskaper inte är explicit framskrivna i läroplanens centrala innehåll för förskoleklass och lärarna därför inte lägger tid på dessa. Dock bör betonas att undervisning i förskoleklassen ska bedrivas med målsättningen att eleverna har möjlighet att nå kriterier för godtagbara kunskaper i läsning i årskurs ett och tre (Skolverket 2022a).

Studiens begränsningar

Föreliggande studie baserades på enkätsvar av lärare, som gav sina uppfattningar om och arbete med tidig läsundervisning i förskoleklass. Dock finns det begränsningar med enkätstudier, eftersom dessa bygger på självrapportering och resultatet inte behöver spegla lärarnas faktiska förmåga och elevernas reella färdigheter (jfr. Cunningham m. fl. 2009). Dels kan lärarna ha underskattat eller överskattat sin förmåga, dels kan de ha svarat på ett sätt som är socialt önskvärt (se Booth-Kewley m. fl. 2007). I detta sammanhang skulle den sociala önskvärdenheten kunna vara att i stor utsträckning arbeta med olika aspekter av läsförkunskaper och därför ha lett till att lärarna har uppgett att de gör det i större utsträckning än vad som faktiskt är fallet. Möjligtvis kan risken för social önskvärdenhet ha begränsats av att lärarna var anonyma.

Ytterligare en begränsning är att studien bygger på ett mindre sampel och lärare som visat intresse för läromedel i svenska för förskoleklass. Det är svårt att uttala sig om deltagarna är representativa för lärare i förskoleklass i Sverige. Vi vet inte heller i vilken kontext de arbetar och om de har kollegor som ansvar för den tidiga läsundervisningen. Därför bör resultaten inte generaliseras till alla lärare i förskoleklass i Sverige. Det är möjligt att fördelningar och samband skulle se ut på ett annat sätt med ett större sampel. Dock är resultatet i föreliggande studie i linje med en tidigare studie av Sandvik m. fl. (2014). För att säkerställa resultatens giltighet för lärare i förskoleklass i Sverige behöver studien replikeras.

Konklusion

Studien visade att när lärarna uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers tidiga läsförkunskaper, lägger de mer tid på aktiviteter som främjar dessa kunskaper. Dessutom har tiden som lärarna rapporterade att de lägger på tidig läsundervisning ett positivt samband med elevernas bokstavs-kännedom och förmåga att läsa korta ord i slutet av förskoleklass. Utifrån lärarnas rapportering tycks många elever ges förutsättningar att utveckla läsförkunskaper i förskoleklass, men det finns också elever som går miste om en sådan. Tiden i förskoleklass är viktig för elevernas läsutveckling. Det är en tid då lärare med evidensbaserad undervisning kan främja elevernas läs-utveckling.

Referenser

- Ackesjö, H. (2021), "Early assessments in the Swedish preschool class," *Ceptra-sriben - tidsskrift för Evaluering i Praxis*, (27), p. 38. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.417>
- Booth-Kewley, S., Larson, G.E. and Miyoshi, D.K. (2007), "Social desirability effects on computerized and paper-and-pencil questionnaires," *Computers in human behavior*, 23(1), pp. 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.020>
- Castles, A., Rastle, K. and Nation, K. (2018), "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert," *Psychological science in the public interest*, 19(1), pp. 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H.W. (2018), "The simple view of reading: Advancements and false impressions," *Remedial and special education*, 39(5), pp. 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>
- Cekiso, M. (2017), "Teachers' perceptions of reading instruction in selected primary schools in the Eastern Cape," *Reading & writing*, 8(1), pp. 1–8. <https://doi.org/10.4102/rw.v8i1.158>
- Dickinson, A.E. et al. (2009), "How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts," *Journal of learning disabilities*, 42(5), pp. 418–430. <https://doi.org/10.1177/0022219409339063>
- Dickinson, D. K., and Caswell, L. (2007), "Building support for language and early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP)," *Early childhood research quarterly*, 22, 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Ehri, L.C. et al. (2001), "Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis," *Review of educational research*, 71(3), pp. 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Elbro, C. and Petersen, D. K. (2004), "Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia," *Journal of educational psychology*, 96(4), pp. 660.
- Evens, M. et al. (2018), "Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education," *Teaching and teacher education*, 75, pp. 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- Hammond, L. (2015), "Early childhood educators' perceived and actual metalinguistic knowledge, beliefs and enacted practice about teaching early reading," *Australian journal of learning difficulties*, 20(2), pp. 113–128. <https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1023208>
- Hulme C. et al. (2012), "The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses," *Psychological science*, 23(6), pp. 572–577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Lovett, W. et al. (2017), "Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences

- on intervention outcomes." *Journal of educational psychology*, 109(7), pp. 889–914. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundberg, I. (2009), "Early precursors and enabling skills of reading acquisition," *Scandinavian journal of psychology*, 50(6), pp. 611–616.
- Malatesha Joshi, R. and Wijekumar, K. (2019), "Introduction: teacher perception, self-efficacy and teacher knowledge relating to literacy," *Annals of dyslexia*, 69(1), pp. 1–4.
- Mantei, J. and Kervin, L. (2020), "Teacher knowledge and student learning: An examination of teacher pedagogies for the same writing topic across two consecutive grades," *Australian journal of language and literacy*, 43(3), pp. 224 – 234. <https://doi.org/10.1007/BF03652058>
- Moats, L. (2011), "Knowledge and practice standards for teachers of reading - A new initiative by the international dyslexia association," *Perspectives on language and literacy*, 37(2), p. 51.
- Piasta, S.B. *et al.* (2020), "Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning," *Dyslexia*, 26(2), pp. 137–152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001), "*Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.*" 2. edn. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).
- Sandvik, J.M., van Daal, V.H.P. and Adèr, H.J. (2014), "Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices," *Journal of early childhood literacy*, 14(1), pp. 28–52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Selenius, H. and Fälth, L. (2023) "Teachers' experiences of promoting young students' language development in inclusive settings," *Journal of childhood, education & society*, 4(1), pp. 1–15. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341216>
- Siraj-Blatchford, I. and Manni, L. (2008), "Would you like to tidy up now?" An analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Journal of international research and development*, 28(1), pp. 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Skolinspektionen. (2020), *Kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklass*. 2020:10. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad: 2020-10-30 <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2020/kartlaggning-och-tidiga-stodinsatser-i-forskoleklassen/>
- Skolverket (2019), *Hitta språket – Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarinformation*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. [Stockholm]: Skolverket. Hämtad: 2020-10-30 <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Skolverket. (2022b), *Läsa, skriva räkna- en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad: 2020-10-30 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>

- Snowling, M.J. *et al.* (2011), *Better communication research project: language and literacy attainment of pupils during early years and through KS2-- Does teacher assessment at five provide a valid measure of children's current and future educational attainments? Research report. DFE-RR172a*. Department for Education. Castle View House East Lane, Runcorn, Cheshire, WA7 2GJ, UK, 2011.
- Stanovich, K.E. (2009), "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy," *Journal of education*, 189(1-2), pp. 23–55.
- Sveriges riksdag (2017), Skolstart vid sex års ålder. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/skolstart-vid-sex-ars-alder_H501UbU7
- Taube, K., Fredriksson, U. och Olofsson, Å. (2015), "Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever," Delrapport från SKOLFORSK-projektet.
- Torgesen, J.K. *et al.* (2001), "Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities," *Journal of learning disabilities*, 34(1), pp. 33–58. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>
- Wasik, B.A., Bond, M.A. and Hindman, A. (2006), "The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers," *Journal of educational psychology*, 98(1), pp. 63. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Washburn, E.K., Joshi, R.M. and Binks-Cantrell, E.S. (2011), "Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia," *Dyslexia*, 17(2), pp. 165–183. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1002/dys.426>
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (2003), "From prereaders to readers," *Handbook of early literacy research*, 1, pp. 11-19.