

Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3

Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3

Om lärares möjligheter och hinder

Tarja Alatalo



© *Tarja Alatalo*, 2011
ISBN 978-91-7346-709-4
ISSN 0436-1121

Fotograf: Elina Alatalo

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/25658>

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskarskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 11

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor. www.cul.gu.se

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Kompendiet, Göteborg, 2011

Abstract

Title: Proficient reading and writing instruction in grades 1-3: Teachers' opportunities and obstacles

Language: Swedish with an English summary

Key words: language structures, phonological awareness, phonemic awareness, reading and writing instruction, reading and writing difficulties, spelling rules, teacher education

ISBN: 978-91-7346-709-4

This study focuses on teachers' opportunities and obstacles to perform skillful reading and writing instruction. It's about the ability to accurately identify where students are in their reading and writing process and to help them develop good reading skills. It is also about the ability to recognize signs of difficulties that students may have in their written language development and to know what efforts are needed to help them advance their reading and writing skills. The research is based on teachers' own statements and survey responses on the external conditions for teaching and on their approach, attitudes and knowledge in reading and writing. The empirical material consists of interviews, surveys and test data. The interview study was conducted with eight teachers. The questionnaire was answered by 249 teachers, while the knowledge test was conducted of 269 teachers and 31 special education teachers.

Many of the teachers in this study have lack knowledge in the structure of language and common Swedish spelling rules. Furthermore, it appears that a large part of them are unaccustomed to explaining, in detail, students' reading development and find it difficult to systematically describe the aspects of daily literacy instruction. The overall picture is that many teachers teach without having tools to reflect on how their education really affects students' reading and writing. These shortcomings make it difficult to conduct effective literacy instruction. Once students have learned to decode or if they have reading difficulties, many teachers seem to one-sidedly focus on getting students to read more. The consequence could be that those who would need to practice more on the technical basic of reading or comprehension strategies are left without support. Lack of variety and individuality in fluency and comprehension training can challenge the students' reading and writing development.

The teachers in the study, who have the old junior school teacher and elementary teacher education, have the highest amount of knowledge of reading and writing (the test). Good education can provide student teachers with professional skills that they may develop further in their careers. Knowledge of the meaning of phonological and phonemic awareness as well as knowledge of how to count phonemes seem to be important for knowledge of reading and writing (the test). Knowledge of basic reading processes can be obtained by systematic and structured work with students' linguistic development, and through continuous dialogues with experienced colleagues on how and why questions. This is one important way to work also in teacher training. When essential professional skills are established in the teacher education, in practice students will obtain the school's learning goals.

Innehåll

FÖRORD

KAPITEL 1

INTRODUKTION	13
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	15
CENTRALA BEGREPP I AVHANDLINGEN.....	17
Läs- och skrivinlärning.....	17
Läs- och skrivsvårigheter	18
Skicklig läs- och skrivundervisning.....	18
Specialundervisning	19
AVHANDLINGENS UPPLÄGGNING.....	19

KAPITEL 2

TIDIGARE FORSKNING.....	21
TEORI OCH PRAKTIK I LÄRARUTBILDNINGEN.....	21
VIKTIGA FAKTORER FÖR ELEVERS LÄRANDE.....	25
LÄRARES PROFESSIONSUTVECKLING	26
INNEHÅLLET I SKICKLIG LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING	29
LÄRARES KUNSKAPER INOM LÄS- OCH SKRIVOMRÅDET	33
SYSTEMATISK OCH STRUKTURERAD LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING.....	37
Skriftspråket bygger på talspråket.....	37
FORSKNING OM SPRÅKLIG MEDVETENHET.....	39
Fonologisk medvetenhet.....	41
Morfologisk medvetenhet.....	42
Syntaktisk medvetenhet	43
Pragmatisk medvetenhet.....	44
FORSKNING OM AVKODNING.....	45
FORSKNING OM LÄSFLYT.....	46
Undervisning i läsflyt.....	47
FORSKNING OM LÄSFÖRSTÅELSE	48
Ordförrådet.....	49
Undervisning i ordförrådet.....	50
Läsförståelsestrategier	51

KAPITEL 3

UNDERSÖKNINGENS DESIGN OCH FORSKNINGSPROCESSEN	55
MIN FÖRFÖRSTÅELSE.....	56
INTERVJUSTUDIENS DESIGN	56
Urval	56
Intervjufrågor	57
Forskningsetiska överväganden och tillvägagångssätt.....	58
Databearbetning.....	58

Analys och tolkning	59
Studiens tillförlitlighet.....	59
Etiska överväganden.....	60
ENKÄTSTUDIENS DESIGN	61
Urval.....	61
Instrument.....	62
Enkäten.....	62
Kunskapstestet.....	63
Val av testfrågor	63
Procedur	63
Analys och tolkning	67
Kategorisering av lärarutbildning.....	68
Kategorisering av lärarerfarenhet.....	69
Fortbildning som en faktor som påverkar resultatet.....	70
Statistisk analys	70
Reliabilitet och validitet.....	71
Etiska aspekter.....	72
KAPITEL 4	
LÄRARES LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING	75
TRE SÄTT ATT ORGANISERA DEN FÖRSTA LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNINGEN	75
Programgruppen.....	76
Samarbetsgruppen.....	77
Ensamgruppen.....	78
FONOLOGISK MEDVETENHET	78
AVKODNING.....	82
LÄSFLYT OCH LÄSFÖRSTÅELSE	86
LÄSEBOK OCH BOKSTAVSARBETSSCHEMA.....	90
OLIKA SÄTT ATT ARBETA MED DEN FÖRSTA LÄSINLÄRNINGEN	91
SKOLANS PEDAGOGISKA GRUNDSYN STYR LÄRARES VAL.....	95
KAPITEL 5	
MÖJLIGHETER OCH HINDER I LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNINGEN.....	99
UTBILDNING OCH FORTBILDNING	99
ATTITYDER TILL KUNSKAPER OM LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING.....	105
YTRE FAKTORER SOM PÅVERKAR UNDERVISNINGEN	109
KAPITEL 6	
IDENTIFIERING AV ELEVER SOM HAR LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER.....	113
OLIKA SYNSÄTT PÅ IDENTIFIERING AV LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER.....	115
Att vänta på mognad	116
Att sätta in tidiga åtgärder.....	118

KAPITEL 7	
SPECIALUNDERVISNING	123
SPECIALLÄRAREN GÖR DE SPECIFIKA INSATSERNA	125
TIDIG IDENTIFIERING OCH EFFEKTIV SPECIALUNDERVISNING.....	128
KAPITEL 8	
LÄRARES KUNSKAPER OM LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING ENLIGT	
KUNSKAPSTESTET	131
SPRÅKETS STRUKTURER, STAVNINGSKONVENTIONER OCH STAVNINGSGREGLER, LÄSFLYT	
OCH LÄSFÖRSTÅELSE	132
Språkets strukturer.....	132
Stavningsregler och stavningskonventioner.....	134
Läsflyt och läsförståelse	136
POÄNGSÄTTNING AV TESTFRÅGOR.....	136
LÄRARES KUNSKAPER ENLIGT KUNSKAPSTESTET	138
Totalpoängen i kunskapstestet.....	139
SAMMANFATTNING AV DEN TOTALA POÄNGEN	143
SPRÅKETS STRUKTURER	144
Innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet.....	145
Antal fonem i 15 ord i talat språk.....	148
Kunskaper om konsonanter och vokaler	150
Sex lämpliga bokstäver att börja läsundervisningen med.....	152
Morfologiska kunskaper	154
Grundord/uppslagsord.....	154
Sammansatta ord.....	155
SAMMANLAGDA RESULTAT I DELOMRÅDET ”SPRÅKETS STRUKTURER”	156
STAVNINGSGREGLER	157
Kunskaper om mjuka och hårda vokaler	158
Kunskaper om den generella dubbelteckningsregeln	160
Kunskaper om ng-ljudet i svenska språket	162
Att stava med bokstaven x	165
Att stava med bokstaven c.....	166
Olika stavning av ordpar.....	168
Kast-vasst.....	168
Raket-racket.....	169
Sant-sann.....	170
Gått-gott.....	170
Kunskaper om elevers stavningssvårigheter	171
SAMMANSLAGNA RESULTAT I DELOMRÅDET ”STAVNINGSGREGLER”	174
SAMMANFATTANDE DISKUSSION OM RESULTATET I ”SPRÅKETS STRUKTURER” OCH	
”STAVNINGSGREGLER”	177
LÄSFLYT OCH LÄSFÖRSTÅELSE.....	179
Kunskaper om läsflyt.....	179
Kunskaper om läsförståelse.....	182

SAMMANFATTNING AV DELOMRÅDET "LÄSFLYT OCH LÄSFÖRSTÅELSE"	184
KAPITEL 9	
DISKUSSION	187
METODOLOGISK REFLEKTION	189
HAR PROFESSIONELLA LÄRARE EXPERTKUNSKAP OM LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING?	191
HUR UNDERVISAR PROFESSIONELLA OM LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING?	194
LÄRARUTBILDNINGENS ROLL I PROFESSIONSUTVECKLINGEN	199
VIDARE FORSKNING	201
SUMMARY	203
REFERENSLISTA	213
BILAGA 1 - 6	

Tablåer

Tablå 2.1 Nio olika kännetecken för effektiv läs- och skrivundervisning (Pressley et al., 1998a [min översättning])	32
Tablå 3.1. Utbildnings- och yrkesinformation för respondenter i intervjustudien	57

Tabellförteckning

Tabell 3.1 Antal respondenter som genomförde enkäten och kunskapstestet	61
Tabell 3.2 Fördelning av respondenter från olika slags skolmiljöer och demografier.	62
Tabell 3.3 Lärarutbildningar, lärarkategorier och antal år av yrkeserfarenhet och läs- och skrivundervisning	66
Tabell 3.4 Grundutbildning och specialisering hos deltagande speciallärare och specialpedagoger	67
Tabell 3.5 Kategorisering och kodning av lärarutbildningar efter hur mycket läs- och skrivinläring i årskurs 1-3 de olika utbildningarna innefattar och huruvida utbildningen är ämnad för en yrkesverksamhet med läs- och skrivundervisning årskurs 1-3	69
Tabell 4.1 Index "Inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning". Medelvärde och standardavvikelse för tre lärarkategorier. Maxpoäng=40 (Stämmer i mycket hög grad) ...	83
Tabell 5.1. Procent klasslärare som har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren	101
Tabell 5.2 Klasslärares svar i procent på frågan "Jag har lärt mig om läs- och skrivinläring av kollegor"	104
Tabell 5.3 Index "Attityd till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning". Medelvärde och standardavvikelse för tre lärarkategorier. Maxpoäng=28 (Stämmer i mycket hög grad)	106
Tabell 5.4 Index "Självskattning av kunskaper (lågt-till högt) om läs- och skrivinläring". Tre utbildningskategoriers medelvärde och standardavvikelser. Maxpoäng=25 (Mycket höga kunskaper)	107

Tabell 5.5 Index ”Svårigheter att hjälpa elever med läs- och skrivundervisning”. Tre utbildningskategoriers medelvärde och standardavvikelse. Maxpoäng=30 (Mycket stora svårigheter).....	111
Figur 6.1 Antal elever med läs- och skrivsvårigheter som klasslärare uppger att de har mött per år (N=249).....	114
Tabell 7.1 Klasslärares svar i procent på frågan ”Jag ser till att specialläraren/-pedagogen tar hand om de specifika insatserna”.....	123
Tabell 7.2 Klasslärares svar i procent på frågan ”Jag tar själv hand om de specifika insatserna”.....	124
Tabell 7.3 Klasslärares svar i procent på frågan ”Jag har goda möjligheter att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet”.....	124
Tabell 7.4 Antal minuter som klasslärarna uppger att elever som har läs- och skrivsvårigheter får specialundervisning.....	126
Tabell 7.5 Antal dagar som klasslärarna uppger att elever som har läs- och skrivsvårigheter får specialundervisning.....	126
Tabell 8.1 Poängsättning av frågor.....	138
Tabell 8.2 Lärares resultat på kunskapstestet totalpoäng, medelvärde och standardavvikelse (maxpoäng 52).....	139
Tabell 8.3 Bakgrundsfaktorers totala effekt på lärares resultat på kunskapstestet (N=269)....	140
Tabell 8.4 Multipel regressionsanalys med lärares totalpoäng i kunskapstestet som beroende variabel (valid N=249).....	141
Tabell 8.5 Resultat på kunskapstestet – totalpoäng, medelvärde och standardavvikelse för lärare resp. speciallärare/specialpedagoger (Maxpoäng 52).....	143
Tabell 8.6 Lärares svar på frågan ”Vilken innebörd har begreppet fonologisk medvetenhet?”.....	146
Tabell 8.7 Lärares svar på frågan ”Vilken innebörd har begreppet fonemisk medvetenhet?”.....	146
Figur 8.1. Procent korrekta svar på 11 frågor om konsonanter och vokaler.....	151
Tabell 8.8 Lärares och speciallärares/-pedagogers resultat i procent på frågan om vilka sex bokstäver som är lämpliga att börja med i ett tidigt skede av läsundervisningen.....	153
Tabell 8.9 Lärarkategoriernas medelpoäng i procent av totalpoängen inom respektive deluppgift för ”Språkets strukturer”.....	157
Tabell 8.10 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan vilka de mjuka och hårda vokaler är och varför de kallas så.....	159
Tabell 8.11 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan om den generella dubbelteckningsregeln.....	161
Tabell 8.12 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan om hur ng-ljudet kan stavas i svenska språket.....	163
Tabell 8.13 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan hur man kan förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev.....	164
Tabell 8.14 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven x.....	166

Tabell 8.15 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven c	167
Tabell 8.16 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet kast-vasst stavas olika	168
Tabell 8.17 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet raket-racket stavas olika.....	169
Tabell 8.18 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet sant-sann stavas olika.....	170
Tabell 8.19 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet gått-gott stavas olika	171
Tabell 8.20 Lärarkategoriernas medelpoäng i procent av totalpoängen inom respektive deluppgift för ”Stavningsregler”.....	176
Tabell 8.22 Procent lärare som uppger frekvent läsning av sammanhängande text, anpassad svårighetsgrad i text, läsning av för barnet intressanta texter och upprepad läsning som aktiviteter för att få upp läsflytet.....	181
Tabell 8.23 Procent lärare som uppger att bristfällig avkodningsförmåga, bristfälligt ordförråd, bristfälliga läsförståelsestrategier och bristfällig språklig medvetenhet som fyra viktiga faktorer som enligt forskning är av betydelse för att uppnå läsförståelse (N=269)	183
Tabell 8.24 De fyra mest frekventa svaren som lärarna uppger som möjliga orsaker till att elever presterar lågt på ett läsförståelseprov (N=269)	183

Figurförteckning

Figur 6.1 Antal elever med läs- och skrivsvårigheter som klasslärare uppger att de har mött per år	114
Figur 8.1. Procent korrekta svar på 11 frågor om konsonanter och vokaler.....	151

Förord

Efter att ha varit lärare i de tidigare årskurserna i ett antal år, och efter pedagogikstudier på magisternivå, sökte jag mig till forskarutbildningen med en förhoppning om att på det viset kunna bidra med kunskap till läraryrket. Som forskarstuderande fortsatte jag därför där jag slutade i min grundskollärargärning. Det var viktigt för mig att hitta mina forskningsfrågor i skolans praktiska verksamhet. Jag valde läs- och skrivområdet som forskningsfält, och har läst in mig i det samt medverkat i ett nätverk och ett projekt inom forskningsområdet. Mina kunskaper och min insikt om betydelsen av skicklig läs- och skrivundervisning har stärkts, men också gett mig frågor för föreliggande avhandling. Många av frågorna har besvarats i och med denna studie. Arbetet har varit mångsidigt och även mödosamt emellanåt. Nu är projektet slutfört, och jag ser med glädje tillbaka på de år som gått.

Utan handledning, hjälp och stöttning hade det varit svårt att leda avhandlingsprojektet i hamn. Jag förmår inte nog tacka mina handledare för all tid som de lade ner på att vägleda mig. Professor Inga Wernersson, din professionella förmåga att handleda både enskilt och i grupp har varit ett avgörande stöd i arbetet. Det kräver tålamod och pedagogisk skicklighet att handleda en novis på dennas väg till mästare. Tack för att du med samma positiva förhållningssätt, oförtröttligt och med noggrannhet läste mina texter och ledde mig framåt. Du är en förebild i min framtida profession. Även mina val av biträdande handledare visade sig vara lyckokast. Professor Monica Rosén, din klokhet och raket har jag hjälpt mig att få syn på mitt eget lärande. Utan din omsorgsfulla läsning och dina råd hade mitt arbete inte gått lika bra. Tack för att du hjälpte mig när jag behövde det som mest. Fil.dr. Ulrika Wolff, du vägledde mig med säkerhet och kunskap i läsforskningsspåret. Tack för att du delade med dig av professionell ämneskunskap, och för att du gav mig mod på vägen. Jag uppskattar även din grundlighet i läsningen av mina texter. Tack också till professor Mats Myrberg, diskutant på mitt slutseminarium, för väl genomläst manus och för ovärderliga råd.

CUL, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, finansierade mina forskarstudier och en del konferenser och kurser som jag var på under min utbildningstid, vilket jag är tacksam för. Tack också till Institutionen för pedagogik och specialpedagogik på GU, Lärarförbundet och till stiftelser och

donationsfonder för bidrag till omkostnader i samband med kurser och konferenser.

Mina doktorandkollegor har varit av stor betydelse. Särskilt vill jag nämna Lena Eckerholm, Stefan Johansson och Monica Nyvaller, som gett mig uppmuntran samt stöd och råd i frågor som jag behövt hjälp med. Även doktorandkollegorna i ”Ingagruppern”, ingen nämnd, ingen glömd, vill jag tacka för att ni läste mina texter och gav mig råd och stöd.

Jag tackar fil.dr. Kajsa Yang Hansen, för att du alltid tog dig tid att svara på mina frågor om statistisk analys. Tack också till docent Birgitta Kullberg för många konstruktiva samtal samt stöd under doktorandtiden. Nationellt nätverk för läs- och skrivforskning med Åke Olofsson som ledare: tack till alla läsforskare för lärarrika seminarier och trevliga stunder. Jag hoppas få träffa er på konferenser runt om i världen.

Mina arbetskamrater vid Insjöns skola i Leksand, tack för många års samarbete i skolans klassrum. Det var där min forskarbana började. Mina vänner Danuta, Josech och Kornelia Gabrys tackar jag för att ni lät mig bo hos er och för att ni delade med er av era liv och erfarenheter. Min vän Daniel Kesti tackar jag för hjälp med engelskan.

Tack till Sigrid Rytter för hjälp med enkätfrågorna. Tack också till alla de lärare och specialpedagoger både i Dalarna och Västra Götaland, som hjälpte till att prova ut enkät och kunskapstest. Det var till ovärderlig hjälp. Tack också till alla lärare som, trots hektisk tid i skolan, ställde upp på min studie. Forskning behöver professionellas deltagande.

Mina vänner och anhöriga, tack för stöd och uppmuntran under de här åren. Det har betytt mycket för mig.

Sist men inte minst. Utan min familjs stöd och uppbackning hade det här projektet inte varit genomförbart. Er tackar jag allra mest för alla dagar då ni stått ut med att jag suttit på kammaren eller att jag inte kunnat vara med i er vardag. Det här var vårt gemensamma projekt och nu är det avklarat.

I Gagnef i oktober 2011

Tarja Alatalo

KAPITEL 1

INTRODUKTION

I denna avhandling fokuseras läs- och skrivundervisning, som är ett grundläggande arbete för lärare i de tidiga skolåren. Det talade och det skrivna språket är ett betydelsefullt och nödvändigt medium för lärandet i skolan. För att ge eleverna möjlighet till god läsförmåga är det essentiellt att ge dem redskap att läsa även främmande ord och faktabaserade texter, vilket kräver såväl god avkodningsförmåga som god läsförståelse. Det är en pedagogisk utmaning för skolans lärare att hjälpa varje elev att lära sig avkodningens principer parallellt med interaktivt och socialt lärande (Utbildningsdepartementet, 1997). I den pedagogiska utmaningen för lärarna ingår att med precision identifiera var varje elev befinner sig i läs- och skrivprocessen för att därigenom kunna bemöta och stötta dem i deras utveckling.

Läraren tycks vara den enskilt viktigaste faktorn för elevers prestationer (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007) samt lärande och utveckling (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Ett antal studier som har gjorts i USA visar att skicklig undervisning är av betydelse för hur elever som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter utvecklar sin läsförmåga (sammanställning i Moats, 2009; Snow, Burns & Griffin, 1998). Även svenska forskare betonar vikten av att elever som befinner sig i riskzonen för sådana svårigheter behöver systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning (Hjälme, 1999; Myrberg, 2001, 2003, Myrberg & Lange, 2006; Liberg, 2007; Swärd, 2008; Wolff, 2010, in press). Det finns flera orsaker till att lärares undervisning i till exempel läs- och skrivinlärning är förenat med svårigheter. En sådan orsak är exempelvis stora elevgrupper, brist på tid och ork hos läraren samt stress (Robertson Hörberg, 1997; Skolverket, 2009). Amerikanska studier har vidare funnit tecken på att lärare inte får tillräckligt med utbildning i läs- och skrivinlärning, vilket orsakar svårigheter att bedriva sådan undervisning systematiskt (Moats, 1994, 1999, 2009). Även svenska lärares utbildning inom läsområdet har minskat, vilket satt spår i läs- och skrivpedagogiken (Myrberg & Lange, 2006).

En del barn kommer in i läsandet mycket tidigt, vilket flera svenska avhandlingar fokuserat under de senaste åren. Dessa elevers läsinlärning är inte den största utmaningen för skolans lärare eftersom de eleverna redan har knäckt läskoden.

Läraren behöver dock också kunna bemöta dessa, liksom övriga elever, med rätt pedagogik för att hjälpa dem att utveckla optimal läs- och skrivförmåga. Den största utmaningen är troligen de elever som har någon slags svårigheter i sin läs- och skrivinlärning, och som behöver lärarens tidiga identifiering av svårigheterna samt systematiska hjälp och stöd för att komma vidare i sin läsutveckling.

Parallellt med generella teorier om undervisning och lärande har vetenskaplig forskning under de senaste fyrtio åren studerat vilka faktorer som kan vara viktiga för att barn ska utveckla god läsförmåga. Idag vet man att språklig medvetenhet och automatiserad fonem-grafem¹-korrespondens är de viktigaste faktorerna för god läsutveckling (Adams, 1990; Liberman & Schankweiler, 1991). Den språkliga medvetenheten byggs upp i interaktion med andra och under lekfulla och meningsfulla former redan i människans tidiga barndom. Den fortsätter att utvecklas i det mänskliga samspelet i förskolan och skolan samt även efter det. I takt med att barn når god språklig medvetenhet och börjar känna igen bokstäver och bokstävers språkljud, börjar de ljuda ihop dessa, vilket är ett av de första tecknen på att barnet börjat sin skriftspråkliga resa. Studier visar att tidig språklig stimuli i form av språklig interaktion och läsning av sagor och berättelser inverkar såväl på tiden för barnets lässtart (Liberg, 2010a; Lundberg, 2006; Paris & Cunningham, 1996) som på dess framtida läsutveckling (Stanovich, 1986).

Den traditionella läsundervisningen i Sverige har utgått från en avkodningsinriktad pedagogik, medan meningsfullhet och interaktiv pedagogik har kommit att framstå som en motpol i läsedebatten (Hjälme, 1999). Slutsatserna från senare årtiondens forskning är att avkodningsinriktad läsundervisning kopplat till meningsfulla texter och kommunikativa aspekter kan ha större effekt på läsutvecklingen än vad de båda lästraditionerna har var för sig (Biemiller, 1994; Liberg, 2010b; Myrberg, 2003; Myrberg & Lange, 2006). I Skolverkets forskningsöversikt Rapport från "Konsensusprojektet" (Myrberg, 2003) konstateras att det råder konsensus bland läsforskare om sambandet mellan språklig medvetenhet och läsinlärning, och att meningsfull pedagogik som utgår från barnets förståelse är av betydelse för läsutvecklingsprocessen. Det viktiga är inte tillvägagångssätt som används i läsundervisningen, utan det som betyder mest är lärarnas insikter inom kunskapsområdet, sammanfattas i rapporten. Effektiv läsundervisning innebär att läraren systematiskt och medvetet använder sig av lämplig pedagogik för att hjälpa barnet framåt i sin läsutveckling, utan

¹ Fonem är det talade språkets minsta betydelseskiljande enhet (språkljud). Grafem är bokstaven.

tanke på om pedagogiken är helords- eller avkodningsinriktad, konstaterar Lundberg och Linnakylä (1992) i sin översikt av kunskapsläget inom läsforskningen. Detta konstaterande är lika aktuellt idag (Moats, 2009; Myrberg, 2003). Det utgör en väl sammanfattad avgränsning av forskningsintresset i föreliggande avhandling, som fokuserar lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning. Det inbegriper identifiering av var elever befinner sig i sin läsinlärning och att stötta och leda varje elev i dess läsutveckling. För att få en bättre bild av de möjligheter och svårigheter som kommer fram i lärarnas utsagor och för att möjliggöra djupare analyser av vilka faktorer som inverkar på dessa, kompletteras intervjuer och enkäter med ett kunskapstest.

Syfte och frågeställningar

Lärarna i den svenska skolan kan ha olika utbildningsbakgrund vad gäller läs- och skrivundervisning beroende av när och var de fick sin grundutbildning. Frank (2009) har gjort en genomgång av de svenska lärarutbildningarna fram till 2003, vilken används som grund i följande redogörelse. Före lågstadielärarytbildningen utbildades lärarna för de yngsta eleverna i småskollärarytbildning. Utbildningen hade en stark betoning på grundläggande läs- och skrivinlärning. För årskurserna 4-8 utbildades folkskollärare, som också utbildades för centrala områden inom läs- och skrivundervisningen i årskurs 3. Lågstadielärarytbildningen och mellanstadielärarytbildningen, som infördes i slutet av 60-talet, skulle vara mer teori- och forskningsanknutna och anpassade till den nioåriga grundskolan. Lågstadielärarytbildningen var avsedd för undervisning av elever i årskurserna 1-3, med betoning på svenskämnet. Utbildningen innehöll mycket läs- och skrivundervisning och främst -metodik. Mellanstadielärarytbildningen innefattade svenskämnets metodik, främst med betoning på litteratur, och inget om läs- och skrivundervisning. År 1988 övergick dessa klasslärarutbildningar i grundskollärarytbildningen 1-7 och 4-9, med två fördjupningar, svenska och samhällsorienterade ämnen (sv/so) och matematik och naturorienterade ämnen (ma/no). I 1-7-lärarytbildningen var riktlinjen att 15 poäng särskilt skulle läggas på grundläggande läs- och skrivinlärning. För fördjupningen sv/so skulle ytterligare 10 poäng i svenska ge behörighet att undervisa upp till årskurs 7. Frank skriver att de ekonomiska ramarna för genomförandet av utbildningen minskade kraftigt vid den tiden. Detta var en av orsakerna till att det förelåg avsevärda skillnader mellan högskolornas timfördelning och organisation av studierna. I praktiken innebär det att studenterna i 1-7-lärarytbildningen fick

mycket olika utbildning i läs- och skrivinläring. Inom utbildningen fanns det möjlighet att välja olika inriktningar och kurser, och kurser i läs- och skrivinläring inte var obligatoriskt ens för de studenter som skulle undervisa i förskola och/eller de tidiga skolåren (Högskoleverket, 2005). Dessa lärare utbildades till ämneslärare för de tidigaste skolåren, det vill säga i till exempel ma/no eller sv/so, vilket innebar att ma/no-lärarnas utbildning var inriktad mot främst matematik och naturvetenskapliga ämnen, medan sv/so-lärarna utbildades mot undervisning främst i svenska och läs- och skrivundervisning samt samhällsvetenskapliga ämnen. I praktiken kom de att undervisa elever i samtliga ämnen (Frank, 2009). Det kom en ny grundskolläraryt utbildning 2001, som inte heller lyckades utbilda i läs- och skrivinläring. Detta framgår till exempel i en utvärdering av anställningsbarheten av lärare som tagit examen enligt 2001 års lärarprogram vid Umeå universitet, där skolledarna ser en generell brist på kunskaper om och undervisningskompetens i läs- och skrivinläring i skolans tidigaste årskurser (Erixon Arreman, 2008). I den revision som gjordes av grundskolläraryt utbildningen 2005, skrevs det in i examensordningen att samtliga lärosäten måste erbjuda kurser i läs- och skrivinläring till lärarstudenter med inriktning mot yngre åldrar. För den lärarutbildning som införs 2011 står det i examensordningen att grundlärarexamen mot arbete i årskurs 1-3 ska ge bred ämneskompetens med särskilt ämnesdjup i läs-, och skriv- och matematik-utveckling. Kunskaperna om läs- och skrivutveckling ska utgöra en väsentlig del av kompetensen för dessa lärare (Utbildningsdepartementet, 2009).

De flesta elever lär sig läsa och skriva utan större svårigheter, men för att bli goda läsare, behöver många direkt undervisning (Adams, 1990; Snow et al., 1998). Läraren behöver sålunda ha kunskap om skriftspråksinläring för att ha möjlighet att känna igen tecken som visar var elever befinner sig i sin läs- och skrivutveckling samt för att systematiskt och genomtänkt kunna hjälpa elever att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Det har uppskattats att 25-35 procent av svenska tredje- och fjärdeklassare har svårigheter att tillgodogöra sig texter (Wolff, 2009), och att 3-7 procent av skolans elever har specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi) (Svensson & Jacobson, 2007). Svårigheter av dessa slag ställer ännu större krav på lärares kunskaper och skicklighet att undervisa i läsning och skrivning. Det är inte minst viktigt för dessa elevers självförtroende (Taube, 1987). Dessutom har lärarbetet förändrats efter det att skolan blev målstyrd på 90-talet. Lärarbetet har genomgått en intensifiering och gått från att vara ett klassrumsarbete till att omfatta även gemensam planering, handledning av kollegor, skrivande av kursplaner och mål. Det har skrivits en rad rapporter och avhandlingar om lärarnas arbetssituation. På samma gång som de

ska vara med och utforma måldokument samt förändra och utveckla arbetssätt, har resurserna minskat på grund av att kommunerna gjort ekonomiska nedskärningar. Detta har gjort att lärares arbete blivit än mer kravfyllt (Lundström, 2007).

Syftet med denna undersökning är att förstå och beskriva lärares möjligheter och svårigheter till skicklig läs- och skrivundervisning, vilket innebär förmåga att med precision identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutvecklingsprocess och att hjälpa elever att utveckla god läsförmåga. Skicklig läs- och skrivundervisning innebär också att identifiera svårigheter som elever kan ha i sin skriftspråksutveckling och att sätta in insatser för att hjälpa dessa elever framåt i den fortsatta läs- och skrivinläringen. Forskningen baserar sig på lärares egna utsagor och enkätsvar om dessa möjligheter och svårigheter, som utgörs av yttre villkor för undervisningen, lärares förhållningssätt och attityder samt kunskaper om läs- och skrivinläring. Mina forskningsfrågor har preciserats enligt följande:

- Vilka möjligheter och hinder finns för skicklig läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3?
- Vilka är lärares kunskapsmässiga förutsättningar för skicklig läs- och skrivundervisning?
- Vad betyder utbildning, erfarenhet och förhållningssätt för lärares möjligheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning?

Centrala begrepp i avhandlingen

Vissa begrepp eller uttryck som är centrala i avhandlingen behöver klargöras. Dessa är läs- och skrivinläring, läs- och skrivsvårigheter, skicklig läs- och skrivundervisning och specialundervisning.

Läs- och skrivinläring

Att lära sig läsa handlar om att erövra skriftspråket. Det finns flera angreppssätt i forskning om läsning, beroende av vad man studerar. Läs- och skrivinläring avser den första fasen i en individs skriftspråkserövrande. Myrberg formulerar enligt följande:

Läs- och skrivinlärning betecknar den fas i individens utveckling av läs- och skrivförmågan där förmågan att tillämpa skriftspråkets grundläggande konventioner etableras och automatiseras (d v s individen blir ”läs- och skrivkunnig”) (Myrberg, 2002, s. 6).

Läsning och skrivning kan inte skiljas åt utan går hand i hand, konstateras i samma rapport. Av den anledningen används, i föreliggande avhandling, begreppen läs- och skrivinlärning och läs- och skrivundervisning även om det lärande och den undervisning som handlar om läsinlärning. Skriftspråksinlärning och – undervisning används synonymt med dessa begrepp.

Läs- och skrivsvårigheter

Med termen läs- och skrivsvårigheter avses att ha någon slags svårigheter i läs- och skrivprocessen (jfr Myrberg & Lange, 2006). Det kan vara specifika läs- och skrivsvårigheter, *dyslexi* (se Høien & Lundberg, 1999). Det kan också handla om att eleven ännu inte har blivit medveten om att varje ord i det talade språket byggs av fonem, vilket kan innebära svårigheter att lära sig hur *bokstav och ljud korresponderar*. *Bristande fonologisk medvetenhet*² resulterar ofta i svårigheter med avkodning och läsflyt (Adams, 1990). *Svårigheter med läsflytet* kan vidare innebära svårigheter att avkoda korrekt och/eller svårigheter att läsa med flyt och med god intonation och förståelse (se forskningsöversikter i Kuhn och Stahl, 2003; Kuhn, 2005). Vidare kan elever som avkodar korrekt och läser med flyt ha *svårigheter med att förstå det lästa*. Det i sig kan bero på att eleven har *bristfälligt ordförråd*, eller inte har utvecklat *läsförståelsestrategier*, vilket ger implikationer för läsförståelsen. Svårigheter att förstå textens innebörd kan även ha sin grund i språklig utveckling, till exempel *syntaktisk medvetenhet*, det vill säga hur meningar är uppbyggda (Nation & Snowling, 2000). Även *morfologiska svårigheter*, det vill säga förståelse för hur ord är uppbyggda (Nunes, Bryant & Bindman, 2006) och *pragmatiska svårigheter* (Niezgoda & Roever, 2001), det vill säga svårigheter att förstå den avsedda snarare än den ordagranna innebörden av det skrivna, kan orsaka svårigheter att förstå läst text.

Skicklig läs- och skrivundervisning

När ett barn knäckt läskoden, det vill säga när barnet kommit på att bokstavsljuden binds ihop till ord, finns det en hel del milstolpar att passera fram till full läsförmåga. I skicklig läs- och skrivundervisning ingår att med precision

² Fonologisk medvetenhet innebär att vara medveten om språkets formsida och att kunna bortse från ordens innebörd.

kunna avgöra var elever befinner sig i denna process, och att systematiskt och strukturerat hjälpa dem framåt i den fortsatta läsutvecklingen. Det är väsentligt i all läs- och skrivundervisning, men särskilt i undervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter (Moats, 2009; Myrberg, 2003; Snow et al., 1998). Grunderna för skicklig läs- och skrivundervisning redovisas mer utförligt i de följande kapitlen. I resultatkapitlen beskrivs möjligheter och svårigheter att genomföra sådan undervisning.

Specialundervisning

Med specialundervisning menas den undervisning som ges specifikt för att hjälpa en elev att utveckla något som hon eller han har svårigheter med. Myrberg (2007b) gör en skillnad mellan ”stödundervisning” och ”specialundervisning”, där det förstnämnda handlar om ”mer av samma sak”, medan det sistnämnda handlar om undervisning som präglas av insikt om den enskilda elevens problem. Specialundervisning i läs- och skrivinlärning innebär således i denna avhandling att eleven får hjälp och stöd att utveckla det som hon eller han har svårigheter med. Denna hjälp kan ges av specialläraren, läraren eller någon annan lärare som har kunskaper om de aktuella svårigheterna i läs- och skrivinlärningen, i eller utanför klassrummet. Eftersom specialundervisning är specifikt inriktat mot enskilda elever i en större grupp, ligger det i sakens natur att specialundervisning oftast kräver speciella resurser i form av speciallärare. I förekommande fall används även respondenternas egna definitioner av begreppet.

Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen inleds med en beskrivning av bakgrund, syfte och frågeställningar i kapitel 1. Därefter presenteras i kapitel 2 studiens teoretiska bakgrund, det vill säga tidigare forskning om lärarstudenters kunskapsinhämtning, lärares professionsutveckling, lärarens betydelse för elevers kunskaper, lärares kunskaper om läs- och skrivinlärning, lärares behov av fortbildning inom läs- och skrivinlärning samt forskning om läsutvecklingsprocessen och undervisningens betydelse för den. I kapitel 3 presenteras undersökningens design, det vill säga metodologiska och forskningsmässiga överväganden som har legat till grund för studiens uppläggning och genomförande samt det faktiska genomförandet och reflektioner kring detta. I det kapitlet ges också en presentation av de medverkande i intervju- och enkätstudien. Kapitel 4 inleds med ett övergripande resultat, nämligen att intervjupersonerna kan delas in i tre grupper sett till hur de

har organiserat läs- och skrivundervisningen. I de tre grupperna är identifiering och undervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter organiserad på skilda sätt. Därefter beskrivs och diskuteras resultat om lärares läs- och skrivundervisning. I resultatkapitlen presenteras intervju- och enkätresultat tillsammans. I kapitel 5 beskrivs och diskuteras lärares möjligheter och svårigheter i läs- och skrivundervisningen. Resonemangen bygger på lärares utsagor samt resultat i kunskapstestet. I kapitel 6 beskrivs och diskuteras resultat om hur lärare identifierar elever som har läs- och skrivsvårigheter och i kapitel 7 resultat om specialundervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter. I det sista resultatkapitlet, i kapitel 8, beskrivs och diskuteras lärares kunskaper om läs- och skrivinlärning enligt kunskapstestet. Avhandlingen avslutas med ett diskussionskapitel.

KAPITEL 2

TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel redogörs för vad forskningslitteratur skriver om innebörden av lärarutbildningens teori och praktik, vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet samt om möjligheter och svårigheter att införliva begreppens innehåll i lärarutbildningen. Därefter går texten över till att lyfta fram betydelsefulla faktorer i lärares undervisning. I avsnittet därpå redovisas forskningsresultat om lärares professionsutveckling. Därefter följer en sammanställning av tidigare forskning om lärares läs- och skrivundervisning. Slutligen redogörs för kunskapsläget inom läsforskningen, vilket utgör grunden för skicklig läs- och skrivundervisning.

Teori och praktik i lärarutbildningen

All högskoleutbildning ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och på beprövad erfarenhet. Begreppet *vetenskaplig grund* preciseras i rapporten ”Förslag till riksdagen” (Rapport 2000/01RR10) med att undervisningen ska överensstämma med de senaste forskningsresultaten för området och att lärare ska ha disputerat och vara forskningsaktiva. Det ska också finnas en *teoretisk kunskapsbas* inom området och ett kritiskt förhållningssätt samt prövning av kunskap. Högskoleverkets rapport (Högskoleverket [HSV], 2005:19) förklarar begreppet teoretisk kunskapsbas med att undervisningsinnehållet skall vara forskningsanknutet och baserat på tidigare eller aktuell forskning och att det också kan handla om att studenterna arbetar med forskningsliknande aktiviteter, det vill säga systematisk och kritisk prövning av antaganden om sakförhållanden.

Erikssons (2009) avhandlingsstudie söker svar på hur teori och praktik kommer till uttryck i policytexter och samtal i lärarutbildningen och i studenternas kunskapsökande och förståelse. Jag tolkar hennes frågeställningar som till viss del grundade på bland annat regeringspropositionens (Prop. 1999/2000:135) texter om mötet mellan den på vetenskap grundade kunskapen och den *beprövade erfarenheten*. Eriksson kom fram till att i synnerhet de mindre erfarna lärarstudenterna kunde ha svårigheter att koppla ihop teoretiskt kursinnehåll och exempel eller erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning. Samtal i olika gruppkonstellationer utgjorde en grund och ett pedagogiskt redskap för

konstruktion av kunskap. Studenterna i hennes studie lyfte fram vikten av att lärarutbildaren gör tydliga konkretiseringar för att de ska få syn på och förstå kopplingen mellan teoretisk kunskap och yrkesutövande. De gav uttryck för missnöje över att det har saknats tydliga konkretiseringar i form av ”idéer och metoder som kan anpassas till den komplexa förskole- eller skolkontext de ska användas i” (s. 241). Studenterna ville ha ”matnyttiga exempel”, som jag tolkar som tips och idéer, som kan hjälpa dem att förstå hur de kan använda teoretiska kunskaper i den praktiska yrkesverksamheten.

Även Bronäs (2006) ser att studenterna skiljer på teori och praktik. Teori får de på högskolan och praktiken är ute på den verksamhetsförlagda utbildningen. Bronäs anser att både lärare och studenter kopplar det teoretiska arbetet främst till olika skriftliga uppgifter och till examensarbetet. Kopplingen mellan det dagliga arbetet och de vetenskapliga metoderna, som exempelvis kan innebära att lärare intervjuar eller samtalar med elever för att förstå hur de tänker kring olika frågor, blir därför mer otydlig. Bronäs menar att detta kan åtgärdas genom att lärarutbildningen tydliggör sambanden och knyter an till forskningsresultat även i den verksamhetsförlagda utbildningen.

En vanlig definition på begreppet *teori* är att det är ett begreppsligt system som skapar meningsfulla mönster. Lärare behöver teorier för att förklara och förstå undervisningssituationer. Vad innebär beprövad erfarenhet? Begreppet är vagt och diffust i styrdokument och rapporter (Eriksson, 2009). Begreppet är kritiserat bland annat på grund av att det inte kan kvalitetssäkras på samma sätt som vetenskaplig grund, utan jämförs snarast med ett slags förtrogenhetskunskap eller ”praktisk klokhet” som inte kan utsättas för kritisk prövning, skriver Eriksson. Bronäs (2006) definierar beprövad erfarenhet som en systematiserad och ibland dokumenterad erfarenhet, en erfarenhet som har uppkommit genom handling. Den beprövade erfarenheten utgör en del av en lärares yrkeskompetens och är svårt att föra vidare till lärarstudenter. För att lärarstudenter ska ha möjlighet att förstå bakgrunden till den pedagogik som läraren använder sig av, är det nödvändigt att lärare förklarar för studenterna vilka antaganden och förklaringsmodeller de bygger sin undervisning på (Bronäs, 2006). Bristfällig insikt om bakomliggande pedagogik kan leda till att studenterna imiterar den verksamhetsförlagda utbildaren eller gör så som lärare gjorde under deras egen skoltid, utan att känna till den teoretiska eller praktiskt grundade pedagogiken bakom metoderna (Bronäs, 2006; Carlgren, 1996). Det finns svaga länkar i utbildning som är organiserad i formen handledare-handled. Det kan till exempel vara svårt för handledaren att ”beskriva vad de kunskaper innefattar

som han/hon besitter och som kan bidra till kunskapsutbytet” (Lendahls Rosendahl och Rönnerman, 2000, s. 43). Ett annat exempel är att den nära relationen till läraren kan utgöra ett hinder för studenten att kritiskt granska och reflektera lärarens pedagogik, medan en alltför iakttagande roll kan hindra studenten från möjligheten till konkret prövning och analys (Carlgren & Marton, 2001; Gustavsson, 2008).

Gustavsson (2008) ser att ett konkret möte med yrkets praktik tidigt i utbildningen, leder till stärkt yrkesförankring genom att studenten tar del av yrkets uppdrag och villkor. Å andra sidan kan detta tidiga möte göra yrkesförankringen svagare på grund av att lärarstudenten har svårigheter att förhålla sig till och förstå de nya erfarenheterna utan stöd av användbara teorier eller praktikgrundade strategier. Gustavsson menar att kommunikationen mellan studenten och den verksamhetsförlagda utbildaren är bristfällig och att kommunikationen försvåras av lärares brist på yrkesspråk. Lärares kunskap är ofta subtil och svårförmedlad (jfr Bronäs, 2006; Schön, 1983; Lortie, 1975).

Även Rosenquist (2002) finner att det förekommer få kopplingar mellan verksamhetserfarenheter och teoretiskt kursinnehåll i samtal mellan studenter och lärarutbildare. Hon konstaterar att det inte sker särskilt mycket bearbetning och teoretisk fördjupning av de verksamhetsförlagda erfarenheterna. Rosenquist framhåller därför behovet av en förändrad lärarutbildarkompetens. De verksamhetsförlagda lärarutbildarna behöver öka förmågan att koppla teoretiskt utbildningsinnehåll till det som sker i vardagsarbetet lika väl som de högskoleförlagda utbildarna i högre grad behöver kunna knyta ihop lärarstudentens verksamhetsförlagda erfarenheter med tidigare forskning och teoretiska perspektiv.

Lärarutbildningen har förändrats i takt med att skolans styrning gått från regel- till mål- och resultatstyrning på 90-talet. I motsats till tidigare läroplaner, som angav hur verksamheten skulle utformas, anger de senare läroplanerna vad målen för verksamheten är och vilka resultat som önskas. Det ställs högre krav på lärares kompetens och förmåga att leda alla elever fram till kunskapsmål utan direktiv om hur de ska gå till väga. Lärarutbildningen har blivit mer av en utbildning mot läraryrket som en roll än som en profession (Carlgren & Marton, 2001). Lärarna förväntas förstå hur en lärare ska tänka och handla i stället för att förstå vad hon eller han ska åstadkomma. Det kan handla om ”hur man ska bete sig i klassrummet, hur man ska göra och vara” (Carlgren & Marton, 2001, s. 103). Utbildningen för lärare i de tidigare skolåren har starka traditioner från

seminarietiden, vilket i många lärarutbildningar har inneburit att teoretiska kunskaper om elevers utveckling har fått stå tillbaka för kunskaper om hur arbetet ska läggas upp. Carlgren och Marton konstaterar att seminarietraditionen är mer ideologisk än kritisk och har en inriktning mot att snarare ”lära sig metoder för hur man ska göra än analysera det som är. Teori har fått en speciell, föreskrivande funktion och underordnas en tradition av ’den rätta läran’” (s. 99). Även Arfwedson (1994) ser problem med att lärarstuderande möter utbildare som tror sig ha det ”rätta” perspektivet på undervisning och lärande. En risk med det är att forskningsgrundade teorier kan få stå tillbaka för ideologisk tänkande.

Den amerikanska läsforskaren Moats (1999; 2009) ser brister i lärarutbildningens läs- och skrivutbildning. Dessa brister överensstämmer med de svårigheter i utbildningen som beskrivits ovan, vilket gör det möjligt att koppla hennes resonemang till svenska förhållanden. Det är ett gap mellan det som lärare behöver kunna och vad de får lära sig i lärarutbildningen, och det måste göras något åt det därför att lässvårigheter har blivit ett folkhälsoproblem, menar Moats. Lärarutbildare måste bli bekanta med nya forskningsrön och införliva dem i lärarutbildningen. Moats anser att utbildningen kan förbättras på en rad punkter. Nyexaminerade lärare behöver få diskutera med varandra och med mentorer för att utveckla den kompetens som behövs i läsundervisningen. Lärarstudenter och nya lärare behöver också praktisk övning innan de går ut och undervisar (jfr Moats & Lyon, 1996). Det saknas forskning på hur mycket och vilken sorts praktik lärare behöver för att bli säkra i läsundervisningen (Moats, 1999). Hon betonar också behovet av utökat samarbete mellan lärarutbildning och skola. Risko et al. (2008) gjorde en metaanalys av resultat från 82 studier om hur väl amerikanska lärarstudenter förbereds för läsundervisning. Ett av deras resultat var att explicit undervisning och handledning i praktisk läs- och skrivundervisning, är av betydelse för lärarstudenters lärande. Denna undervisning behöver varvas med stöd och respons från lärarutbildarna för att bli ännu mer effektiv. Risko et al. lyfter också fram reflektion tillsammans med lärarutbildare och andra lärarstudenter som betydelsefullt.

På senare tid har svenska lärarstudenters kompetens att undervisa i läsning och skrivning kritiserats (Erixon Arreman, 2008). Grundutbildningen har förändrats och det är tveksamt om de nya utbildningarna utbildar lärare med motsvarande småskolläraernas och lågstadieläraernas yrkeskompetens inom läs- och skrivområdet (Myrberg & Lange, 2006). För att höja lärarstudenternas kunskaper om grundläggande skriftspråksundervisning har statsmakterna gjort om

examensordningen för de tidigare årskursernas utbildningar både 2005 och 2011 genom ökat inslag av läs- och skrivinlärning. Lärares skicklighet grundas i både högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning. Det finns dock mer att göra för att förbättra de blivande lärarnas kompetens. I nästa avsnitt redogörs för forskningsresultat om viktiga faktorer för elevers lärande.

Viktiga faktorer för elevers lärande

Gustafsson och Myrberg (2002) visar att lärarens kompetens är av central betydelse för elevers resultat. Även i andra studier framstår lärarens undervisning som den viktigaste faktorn för elevers prestationer (Barber & Mourshed, 2007; Seidel & Shavelson, 2007). En mängd studier pekar på att välutbildade och skickliga lärare har en positiv inverkan på elevers lärande och utveckling (t ex Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Hattie (2009) visar med hjälp av en omfattande metaanalys att goda elevresultat inte uppkommer tack vare resurser i form av fina lokaler, mindre elevgrupper eller nya läroplaner, utan att det handlar om den enskilda läraren. Skickliga lärare har både ämneskunskaper och förmåga att använda kunskaperna i sin undervisning. Lärarens förmåga att anpassa metod efter elevers behov, lärarens vilja att hjälpa elever att utvecklas och lärarens personliga engagemang och relation till eleverna ses av Hattie som de viktigaste läraregenskaperna. Det går i linje med Shulmans (1987) ”pedagogical content knowledge”, det vill säga lärares ämneskunskaper och kunskaper om hur dessa ska användas i undervisningen.

Carlgren (2009) betonar att yrkets utövare, utöver teoretiskt förankrade kunskaper om till exempel lärande, behöver kärnkunskaper, kunskaper som är specifika för läraryrket.

Det går inte längre att förlita sig på de tämligen trubbiga instrument och arbetsmetoder som skolan traditionellt har kunnat använda sig av. För att kunna främja elevernas lärande inom ett kunskapsområde måste lärarna veta vad eleverna behöver lära sig behärska. Om man till exempel ska lära ut begreppet proportionalitet måste läraren till att börja med själv förstå proportionalitet. Men hon måste också veta vad det är som är kännetecknande för en sådan förståelse, vad som utgör svårigheterna i att uppnå denna förståelse och hur man på bästa sätt lägger upp undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla förståelse av just detta begrepp (Carlgren, 2009, s. 23).

Moats (1999), som forskar om lärares kunskaper, framhåller vikten av att teoretiskt utbildningsinnehåll kopplas till det som sker i det praktiska

yrkesarbetet. Detta stöds av andra amerikanska forskare (Risko et al., 2008; Snow & Juel, 2007; Torgesen, 2005). Moats (1999) understryker behovet av utveckling av utbildningen av lärare som ska undervisa i läsning. I ett flertal artiklar lyfter hon fram betydelsen av att lärare får forskningsgrundade kunskaper om läs- och skrivinlärning. Hon menar att en lärarutbildning baserad på systematiskt prövade kunskaper borde kunna ge följande kompetenser för läs- och skrivundervisningen:

- Förståelse för psykologin i läs- och skrivinlärningen och för den vidare läs- och skrivutvecklingen;
- förståelse för språkets struktur;
- tillämpning av bästa praxis av alla aspekter av läsundervisning och
- användning av beprövad, tillförlitlig och ändamålsenlig utvärdering av klassrumsundervisningen.

Den kompetens en lärare behöver är följaktligen komplex och kräver både teori och praktik avseende både undervisningsinnehåll, undervisningsformer och förmåga att förstå individer och klassrumssituationer. I nästa avsnitt redogörs för forskning om lärares kunskaper och kunskapsinhämtning.

Lärares professionsutveckling

Det har gjorts ett antal studier om lärare som professionella. Enligt Lortie (1975) har en professionell yrkesutövare fyra utmärkande egenskaper. Dessa är *systematisk teori*, att utöva yrket med utgångspunkt från en gemensam kunskapsbas. *Auktoritet*, att alla inom gruppen har en legitimation som visar att de är behöriga att verka inom yrket. *Yrkesmässig autonomi* ger professionella yrkesutövare rätt och skyldighet att själva bestämma vilka arbetsredskap och arbetsmetoder de ska använda. *Egenkontrollerad yrkesetik* innebär att yrkesgruppen har utformat etiska riktlinjer, principer och regler för hur yrket ska utföras (se Colnerud & Granström, 2002). Lärares brist på gemensam kunskapsbas och gemensamt yrkesspråk är ett hinder för att utveckla yrket, anser Lortie (1975). Han ser att bristen på gemensam kunskapsbas och gemensamt yrkesspråk till en del orsakas av att lärare är individualistiska, konservativa och nuorienterade. Det innebär att de av tradition vill arbeta ensamma och att det är svårt att ändra på det traditionella. Nuorienteringen gör att de planerar sitt arbete i korta perspektiv. Lortie menar att lärares traditionella ensamarbete i separata klassrum

har både för- och nackdelar. Å ena sidan ger det trygghet, å andra sidan uteblir andra lärares respons och stöd. En annan orsak till brist på gemensam kunskapsbas är, enligt Lortie, att lärarsocialisationen inleds redan under de årtal av lektionstid som elever tillbringar i skolan. Detta har gett en gedigen kunskap, från elevperspektiv, om skolan och läraryrket. Denna kunskap är nödvändig att ändra för att möjliggöra ett skapande av en gemensam professionell kunskapsbas. För att lyckas med det behöver lärarstudenterna hjälpas att lyfta diskussionen över det vardagliga så att de kan göra upp med sin traditionella bild av läraren. Bristen på ett gemensamt yrkesspråk begränsar nybörjare i yrket att upptäcka och ta till sig existerande kunskap. Många av dem lämnas också att klara sig själva i stället för att ledas fram av ett arbetslag, fann Lortie i sin studie. Trots att Lorties studie är närmare 30 år gammal, kan många av resultaten fortfarande kännas igen.

Ytterligare en orsak som anses vara ett hinder för lärares gemensamma kunskapsbas och yrkesspråk är att lärares kunskap ofta är tyst och svårförmedlad. Magnusson (1988) ser i sin avhandlingsstudie att lärares kunskap formas i samspel mellan forskningsgrundad, praktikgrundad och personlig kunskap. Han konstaterar att lärare har svårigheter att formulera och uttrycka sin kunskap. Lärarkunskap kan inte identifieras som en gemensam kunskapsbas. I stället är lärares ämneskunskaper och förmåga att hantera klassrumssituationer ett genomgående uttryck för lärarkunskapen. Magnusson (1988) stöder sin forskning på Wittgensteins teori om den professionella kunskapen som förtrogenhetskunskap och Polynais teori om kunskap som personlig och tyst. Tyst kunskap innebär att veta mer än man kan uttrycka verbalt. Polynai menar att människan handlar utan att riktigt kunna förklara varför hon gör som hon gör. Likaså kan människan känna igen något utan att kunna förklara varför och hur hon känner igen det. Schön (1983) kallar en stor del av lärarkunskapen ”knowing-in-action”, handlingskunskap. Denna handlingskunskap kännetecknas av att yrkesutövaren bedömer situationer och fattar beslut utan att nödvändigtvis kunna förklara vilka teorier som kommer till användning. Yrkesutövaren vet inte i detalj hur handlingarna ska utföras och hur situationen ska bedömas utan att behöva tänka på sitt agerande före eller under arbetet. Yrkesutövaren är inte medveten om hur han eller hon har lärt sig det. Det är heller inte givet att yrkesutövaren kan beskriva den kunskap som handlingarna visar att han eller hon har, menar Schön. Molander (1996) vänder sig emot en kunskapssyn som delar upp kunskap i antingen teoretisk eller praktisk. Enligt Molander behövs både teoretisk och praktisk kunskap för att bilda en ”praktikens kunskapsteori” (s. 17), där den som ska skolas in i ett yrke behöver erövra yrkesområdets

tänkande. Även Molander hänvisar till Polynais begrepp "tacit knowledge", tyst kunskap. Molander beskriver den tysta kunskapen ur tre aspekter. Den första är att kunskapen inte helt går att beskriva med ord. Den andra aspekten är till exempel de metoder och det omdöme som alla yrkesutövare med tiden övar in. Många gånger är den tysta kunskapen underförstådd och förmedlad genom kroppslig dialog, och blir så småningom en del av kroppen. Den tredje aspekten av tyst kunskap är att man som ny inom ett yrke successivt fostras in i en viss kultur. Det kan röra sig om sätt att handla och tänka samt hur man talar om kunskap, menar Molander.

En rad forskare har undersökt hur lärares yrkesskicklighet utvecklas. Magnusson (1988) fann att lärare utvecklar kunskaper främst i vardagsarbetet i klassrummet, i egen och gemensam planering, i hemmet och i skolan och i diskussioner med kollegor i personalrummet. Robertson Hörberg (1997) kom till liknande resultat i sin avhandlingsstudie. Kunskapsutvecklingen kan ske oavsiktligt, det vill säga i form av omedveten anpassning till nya förutsättningar, situationer och miljöer, och avsiktligt, som identitetsstärkande lärarkunskap. Magnusson (1988) ser att lärare dessutom anger personliga egenskaper som en del av lärarkunskap. Andra forskare talar om reflektionens betydelse. Schön (1983) menar att den professionella praktikerns kunskap uppstår när yrkesutövaren reflekterar över de egna handlingarna när handlingarna äger rum ("reflection-in-action") eller genom att reflektera över det som hänt vid ett senare tillfälle ("reflection-on-action"). Även Robertson Hörberg (1997) finner att de egna erfarenheterna, det vill säga reflektion och analys av främst organiseringen av undervisningen och relationen till eleverna, är en viktig kunskapskälla för lärare. Schön (1983) talar om att skapa en teori om det unika fallet, att kunniga yrkesutövare kan reflektera, experimentera och improvisera. Praktisk kunskap inom olika specialområden kan läras in, men inte läras ut i form av teori. Den reflekterande praktikern är den professionella yrkesmänniskan, menar Schön. Molander (1996) menar att man kan få syn på den tysta kunskapen genom att studera handlande. Erfarenheter, inläring och tradition ger förförståelse om verksamheten, vilket i sin tur ger förståelse för den situation som man ska handla i. Även insikten om att man inte kan eller förstår är en förutsättning för fortsatt lärande. Reflektion genom dialog är en god modell för lärandet, menar Molander. Dialogen ger också möjlighet att i efterhand förklara och reflektera över handlingar som utförts i okunskap och oförståelse.

Lärares kunskaper kan dessutom kompletteras med fortbildning och läsning av litteratur. De flesta lärarna i Robertson Hörbergs (1997) studie ser kollegorna

som betydande kunskapskällor. Kunskapsutbytet handlar om att samtala med varandra och fråga hur andra gör, och att samarbeta och att iaktta hur andra arbetar. Lärarna får också tips av varandra om lärarlitteratur som kan vara bra att läsa. Ett led i utvecklingsprocessen kan då vara att väva in de egna reflektionerna och erfarenheterna i litteraturstudierna. Även kurser och föreläsningar anses vara viktiga för kunskapsutvecklingen. Robertson Hörberg finner dock att lärare inte talar särskilt mycket om forskningsresultat, att man inte tänker riktigt i de banorna. Lärarna tycks ha låga förväntningar på att forskningsbaserade kunskaper kan tillföra yrket något. Inte heller verkar lärare prioritera forskningsutnyttjandet, utan det vardagliga arbetet ses som det verkliga arbetet, vilket även Magnussons (1998) resultat visar. Det vetenskapliga språket tycks vara en barriär för kunskapsutnyttjande.

Forskare är överens om att lärarens kompetens grundläggs i lärarutbildningen, men att läraren fortsätter att utveckla sina kunskaper under hela sitt yrkesliv. Lång erfarenhet ger yrkesskicklighet, menar Ackerman (1990). Han ser tre faser i utvecklingen av yrkesskicklighet. I den första fasen, den kognitiva, behöver mycket uppmärksamhet ägnas åt arbetsuppgifterna. Den kognitiva fasen övergår i den perceptuella fasen när man lär sig och kommer in i arbetsuppgifterna. Slutligen nås automatiserad yrkesskicklighet. När läraren är i den tredje fasen, har hon ett stort förråd av automatiserad yrkeskunskap som hon kan använda sig av i praktiken. Läraren når ett diagnostiskt arbetssätt, vilket innebär en slags fingertoppskänsla för vad det sociala samspelet och de enskilda elevernas förutsättningar och behov ställer för krav på lärarens handlingar.

Lärarkunskap uppstår således i en samverkan mellan utbildning och praktik och de kunskaper som läraren har som individ. Den många gånger tysta och svårförmedlade lärarkunskapen blir åtkomlig för andra genom att man studerar och diskuterar verkliga händelser. I nästa avsnitt görs en genomgång av tidigare forskning om lärares läs- och skrivundervisning.

Innehållet i skicklig läs- och skrivundervisning

En del barn lär sig läsa utan särskild undervisning. Andra lär sig aldrig läsa om de inte får organiserad och systematisk undervisning av en kunnig lärare som använder sig av ett väl designat undervisningssätt, det vill säga undervisning som bygger på systematiskt testad och i praktiken prövad kunskap (Moats, 1994, 1999; Myrberg & Lange, 2006; Snow et al., 1998; Torgesen, 2005; Wolff, 2010, in press). Det innebär att förskolan och skolan har en betydelsefull uppgift med att

identifiera barn som kan få svårigheter i sin läsutveckling samt med att utveckla barns läsförmåga. Studier pekar mot att barn i riskzonen för att misslyckas med läsinlärningen kan bli hjälpta av en läsundervisning som bygger på forskningsgrundad kunskap och praktik (Moats, 1999; Stanovich, 1994). Det har visats att god läsförmåga är särskilt viktigt för självförtroendet (Taube, 1987; Snow et al., 1998; Stanovich, 2000; Olofsson, 2002). Det är därför av betydelse att tidiga insatser sätts in för att hjälpa elever att utveckla sin läsförmåga.

Vidare har empiriskt underbyggda resultat visat att direkt undervisning i språkets strukturer är av stor betydelse för såväl nybörjarläsare som elever som har svårigheter i sin läsinlärning (t ex Blachman, 2000; Moats, 1994). Det ställer krav på läsundervisningen. Det räcker inte med att lärare får lära sig baskunskaper i sin utbildning och i fortbildningen, utan kräver också att lärare själva har samt använder sig av språkets nyanser i undervisningen (Moats, 1994). I USA har det gjorts studier om direkta samband mellan lärares kunskaper inom läsområdet och elevers läsförmåga. Moats och Foorman (2003) fann i en longitudinell studie signifikanta, om än blygsamma, samband mellan lärares kunskaper om läsinlärning och elevers läsprestationer i tredje och fjärde klass. Vidare gjorde Lane et al. (2009) en studie om läsflyt, där 117 lärare och 1715 elever från årskurs 1-3, deltog. Studien visade att lärares kunskaper om undervisning i läsflyt var avgörande för elevers läsförmåga. Generellt sett visade resultatet att lärare som har mer kunskaper om undervisning i läsflyt också har elever som läser snabbare och mer noggrant i årskurs två jämfört med elever till lärare som har mindre av sådana kunskaper.

Moats (2009) sammanfattar forskning som gjorts om samband mellan lärares kunskap och praktiska erfarenheter inom läsområdet, och elevers prestationer. Hon konstaterar att följande områden är väsentliga i lärarens läs- och skrivundervisning:

- fonemisk medvetenhet
- fonem-grafem-korrespondens (phonics³)
- ordkunskap och stavning
- läsflyt
- ordförråd
- läsförståelse

³ Engelskt uttryck för att undervisa i hur språkets är uppbyggt ljudmässigt och hur ljud korresponderar med bokstäver och i vilken kontext.

Skicklig och systematisk undervisning är särskilt viktigt för grupper som är i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter, som till exempel andraspråkselever, elever från lägre socioekonomiska grupper och elever med dyslexi. Nyligen gjorda amerikanska interventionsstudier med syftet att reducera lässvårigheter betonar vikten av insatser på flera plan (Moats, 2009). Dessa insatser kräver lärarkunskaper över flera innehållsområden, som till exempel fonologi⁴, fonemgrafem-korrespondens (phonics), morfologi⁵, semantisk medvetenhet⁶, syntaktisk medvetenhet⁷, diskursmedvetenhet⁸ och pragmatisk medvetenhet⁹. Läraren måste också ha förmåga att organisera och genomföra undervisningen för att den ska leda till ökade färdigheter i dessa områden (Moats, 2009), jfr Myrberg & Lange, 2006; Risko et al., 2008).

En rad forskare är överens om vikten av att förebygga och sätta in tidiga insatser för elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Lärarens undervisningsmetod är inte avgörande för hur elever presterar. Det som är viktigt är att läraren har förmåga att identifiera elevers styrkor och svagheter och därpå skraddarsy sin undervisning efter elevernas behov. Storskaliga, longitudinella studier om vilka faktorer som påverkar läsförmågan vid lågpresterande skolor finner att dessa är elev-, lärar- och skoleffekter oberoende av speciella program eller ansatser. Strukturerade och heltäckande program kan vara mycket användbara för oerfarna lärare, men de inte kan ersätta det analytiska tänkandet hos en lärare som förstår hur och varför eleverna svarar på undervisningen (Moats, 2009).

De amerikanska forskarna Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider och Mehta (1998) jämförde tre olika sätt att undervisa i läsning och skrivning. De fann att den elevgrupp som undervisades systematisk och strukturerat, läste snabbare och säkrare än de två andra grupperna, som inte hade fått denna metodiska undervisning. De menar att utan tillräckliga kunskaper om ämnet kan det vara svårt att undervisa de elever som behöver systematisk och explicit instruktion för att förstå den alfabetiska koden och utveckla läsförmågan. Myrberg och Lange skriver i ”Konsensusprojektet” att lärare som har kunskaper

⁴ Fonologin studerar hur språkljuden fungerar inom språksystemet

⁵ Morfologi ett område i lingvistik som inriktas på studier av former och bildande av ord i ett språk

⁶ Semantik handlar om vad ord och meningar betyder

⁷ Syntaktisk medvetenhet är medvetenhet om satsbyggnad

⁸ Diskurser är konversationer, argument eller tal

⁹ Pragmatisk medvetenhet är medvetenhet om hur språket används

om barns språkutveckling kan göra viktiga insatser med hjälp av tidig identifiering av eventuella läsinlärningsmisslyckanden.

”Vänta-och-se”-pedagogiken är utbredd i svenska skolor. Lärare tolkar misslyckanden i läsinlärningsstarten som bristande läsmognad. Om man avvaktar och ser tiden an kommer problemet att lösa sig av sig självt. För den lärare som har kunskaper om barns språkliga utveckling är tecknen på hotande läsinlärningsmisslyckanden enkla att se. För lärare utan nödvändiga kunskaper blir ”vänta-och-se”-attityden ett argument att inte genomföra särskilda insatser. För många elever som fått ”vänta-och-se”-pedagogiken sätter skolan så småningom in särskilt stöd, men det kommer för sent och med för små insatser (Myrberg & Lange, 2006, s. 10).

De amerikanska forskarna Pressley, Wharton-Mcdonald, Allington, Block och Morrow (1998a) observerade och intervjuade 30 lärares läs- och skrivundervisning under ett år. Resultatet visar att klassrummet hos de mest effektiva lärarna präglades av nio kännetecken. Dessa kännetecken handlade om exempelvis goda teoretiska kunskaper och hög kompetens samt systematisk undervisning och gott ledarskap (tablå 2.1).

Tablå 2.1 Nio olika kännetecken för effektiv läs- och skrivundervisning (Pressley et al., 1998a)

High academic engagement and competence
Excellent classroom management
Positive, reinforcing, cooperative environment
Explicit teaching of skills (i.e. word-level, comprehension, writing skills)
Literature emphasis
Much reading and writing
Match of acceleration demands to student competences, with a great deal of scaffolding
Encouragement of self-regulation
Strong connections across the curriculum

Tablå är lånad från Pressley et al., (1998a), s. 11

Liberg (2010b) har genomfört en fördjupningsstudie över läsförståelsen bland tio-åringar i Sverige. Rapporten bygger på data från PIRLS¹⁰ 2006. Liberg kommer fram till att undervisningen i den svenska skolan stödjer elevers grundläggande läsförmåga. Undervisningen är däremot mer bristfällig när det gäller elevers vidareutveckling av förmågor att läsa mer avancerade texter. Liberg

¹⁰ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som undersöker elevers läsförmåga i årskurs 4.

poängterar betydelsen av att *alla* lärare har goda kunskaper om vad det innebär att lära sig läsa och att utveckla god läsförmåga. Systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning av skickliga lärare inverkar således positivt på elevernas läs- och skrivutveckling. Nedan beskrivs forskningsresultat om lärares kunskaper i ämnet. Studierna är gjorda i USA, men det är sannolikt att samma förhållanden gäller för de svenska lärarna.

Lärares kunskaper inom läs- och skrivområdet

Ett växande antal studier i USA visar att många lärare i den amerikanska grundskolan har bristfälliga kunskaper om de språkliga strukturerna och den pedagogik som krävs för effektiv undervisning av grundläggande färdigheter som fonologisk medvetenhet och fonem-grafem-korrespondens (Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard, 2001; Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich, 2004; McCutchen, Harry, Cunningham, Cox, Sidman & Covill, 2002; Moats, 1994; Moats & Foorman, 2003; Pearson, 1996; Spear-Swerling & Brucker, 2003, 2004). Exempelvis beskriver Moats och Lyon (1996) i sin forskningsöversikt en studie med 103 lärare som själva sökt sig till en fortbildningskurs om läs- och skrivinlärning, och därför troligen var motiverade och väl insatta i ämnet. Det visade sig att lärarna i studien saknade även de mest grundläggande kunskaper som behövs för direkt, systematisk och språkfokuserad läsundervisning.

This test revealed insufficiently developed concepts about language and pervasive conceptual weaknesses in the very skills that are needed for direct, systematic, language-focused reading instruction, such as the ability to count phonemes and to identify phonic relationships (s. 79).

Moats och Lyon hänvisar till en annan studie med 440 lärare från tre amerikanska stater, som indikerar att lärares kunskaper om fonem, fonologi, morfologi och stavningssystemet i engelska språket är överraskande lågt även bland erfarna lärare i läsinlärning. I studien svarar 20 procent av klasslärarna och 10 procent av speciallärarna att de inte har fått adekvat utbildning i läs- och skrivområdet.

Bos et al. (2001) gjorde en enkätundersökning med 252 lärarstudenter och 286 lärare och speciallärare i den amerikanska motsvarigheten till förskoleklass till årskurs 3 om deras uppfattning om explicit och implicit läsundervisning och undervisning i stavning, och en enkätundersökning om språkliga kunskaper. Resultatet visade att 53 procent av lärarstudenterna och 60 procent av lärarna inte svarade rätt på hälften av de frågor som avsåg kunskap om språkets

uppbyggnad. Speciallärarna hade högre kunskaper än lärare med mer än 11 års utbildningserfarenhet, som i sin tur hade högre kunskaper om språkets uppbyggnad än lärare med 0-5 års lärarerfarenhet. Samtliga lärare svarade rätt på mindre än två tredjedelar av frågorna om språkets strukturer. Studien visade vidare att lärarna hade bristfälliga fonologiska kunskaper. Lärarna svarade att de trodde att bristfällig fonemisk medvetenhet bidrog till tidigt misslyckande i läsutvecklingen, men trots det trodde två tredjedelar av deltagarna i studien att fonemisk medvetenhet var "a method of reading instruction that begins with individual letters and sounds" (s. 112), vilket indikerade att de inte visste vad fonemisk medvetenhet innebar. Både lärarstudenterna och lärarna (inklusive speciallärarna) ansåg att det var viktigt att undervisa om fonem-grafem-korrespondens (phonics), men visade själva låga kunskaper på frågor om det. Trots att lärarstudenterna och lärarna (inklusive speciallärarna) själva ansåg att lärare i förskoleklass till årskurs 2 borde veta hur de ska undervisa i fonem-grafem-koppling (phonics), visade testet att de hade bristande baskunskaper. Likaså ombads bägge grupperna att skatta sina färdigheter i att undervisa i läsning, att undervisa elever med lässvårigheter och i att använda specifika strategier i läsundervisningen. Såväl lärarstudenterna som lärarna ansåg att de var någorlunda kunniga att göra det. Studien indikerade att de lärarstudenter och lärare som kände sig tillfreds med sina kunskaper om språkets uppbyggnad också uppfattade sig själva som mer kompetenta att undervisa elever i läsning. Bos et al. menar att detta till viss del är viktigt eftersom empiriskt underbyggda resultat (Smylie, 1998) visat att lärare som anser sig ha kunskaper också är mer villiga att införa ny pedagogik i sin undervisning. Bos et al. anser att deras studie stämmer väl överens med Moats (1994). Många lärare är förvirrade över skillnaden mellan fonologisk medvetenhet och fonem-grafem-korrespondens (phonics), vilket begränsar deras förmåga att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter, konstaterar Bos et al. (2001).

Även Cunningham et al. (2004) kom i en studie med 722 lärare i förskoleklass till årskurs 3, fram till att det fanns brister i lärares kunskaper om det som de undervisade om. De testade lärarnas kunskaper om fonemisk medvetenhet, fonem-grafem-korrespondens och barnlitteratur. En stor del av lärarna i studien klarade inte av att bestämma antal fonem i ord, vilket forskarna ansåg vara oroväckande eftersom det fanns skäl att tro att lärarna inte heller klarade det i den praktiska undervisningen.

The flip side of this analysis demonstrates, however, that 37 percent of K-3 teachers in our sample could not do what we commonly ask a kindergarten child

to do in a beginning reading program (i.e., a simple phonemic awareness task of segmenting sounds) (Cunningham et al., 2004, s. 151).

På frågor om fonem-grafem-korrespondens (phonics) svarade endast 28 procent av lärarna i Cunningham-studien rätt på mer än hälften av frågorna och nästan ingen på alla 7 frågorna. Endast 11 procent av lärarna klarade att identifiera 11 ord med oregelbunden stavning. Det indikerade att lärarna kunde ha svårt att undervisa effektivt om vilka ord som ska läras in som ordbilder och vilka ord som ska avkodas, menar forskarna. Omkring 90 procent av lärarna i deras studie var inte så pass bekanta med de mest populära barnböckerna att de kände igen titlarna på dem. Studien visade också att lärarna tenderade att överskatta sina kunskaper i läs- och skrivinlärning och var ofta omedvetna om vad de kunde och inte kunde. De lärare som hade minst erfarenhet av att undervisa, hade signifikant högre uppfattning om sina kunskaper om fonemisk medvetenhet, fonem-grafem-korrespondens (phonics) och barns litteratur, än de som hade längre erfarenhet, trots att de sistnämnda hade mer implicita kunskaper än de förstnämnda. Forskarna nämner ett undantag och det är att de lärare som hade minst erfarenhet av att undervisa, kunde mer om innebörden av fonemisk medvetenhet, det vill säga hade förmåga att urskilja och manipulera fonem. De klarade också fler uppgifter om undervisning om fonem-grafem-korrespondens än de som hade lång erfarenhet. Detta berodde på att de lärare som hade utbildats sist, mer nyligen hade blivit exponerade för forskning antingen via utbildningen eller genom andra aktiviteter i yrkesutvecklingen. Cunningham et al. (2004) fann också att lärarna skattade sina kunskaper om barnlitteratur bättre än vad de skattade sina kunskaper om fonem och fonem-grafem-korrespondens (phonics) (jfr Cunningham et al, 2009). Lärare som antog sig vara experter på fonemisk medvetenhet hade större svårigheter att räkna fonem i ord än de lärare som antog sig kunna mindre. Även Cunningham et al. (2004) refererar till Smylies (1988) resultat om att lärare med relativt hög personlig undervisningseffektivitet är mer intresserade av att finna nya och bättre metoder för sin undervisning. Det innebär med andra ord, att lärare som uppfattar sig som effektiva samtidigt kan vara mest intresserade av att finna nya och mer effektiva undervisningsmetoder. Likaså kan det antas att lärare som har bättre förmåga att skatta sina egna kunskaper strävar efter att finna ny kunskap. Läsexperter är överens om att lärare som inte kan bedöma hur mycket de kan, utan överskattar sina kunskaper om viktiga delar inom läsområdet, troligtvis är mindre öppna för nya kunskaper (Cunningham et al, 2004).

Studier pekar på att lärares kunskaper om språkets uppbyggnad och användning av kunskaperna i läsundervisningen resulterar i positiva elevresultat. Det behövs dock mer studier kring samspelet mellan typ och nivå av kunskaper och pedagogik. Innehållet i mätningarna har till stor del bestämts med hjälp av logisk analys, det vill säga antagandet att lärare behöver kunna det som deras elever behöver lära sig (Bos et al., 2001). Carlisle, Correnti, Phelps och Zeng (2009) påpekar att osäkerheten om och hur lärare med goda kunskaper inom läsområdet använder sig av dessa i sin undervisning är en svaghet i denna typ av studier. Andra forskare (t ex Snow, Griffin & Burns, 2005) framhåller vikten av att fastställa sambandet mellan lärares ämneskunskaper och elevers framsteg i läsning, trots att pedagogiska kunskaper och ämneskunskaper tillsammans troligtvis skulle utgöra ett bättre index av effekten av lärares undervisning än enbart ämneskunskaperna.

Pedagogisk forskning når inte ut till lärarna, och det finns mycket att göra för att läsundervisningen ska bli forskningsbaserad (Pressley et al., 2006). Även svenska studieresultat visar att det är ett glapp mellan skolans och forskares kunskaper (t ex Hultman & Hörberg, 1994). Som det framgår ovan är lärarens kunskaper om läs- och skrivinlärning avgörande för undervisningen av elever som har någon slags svårigheter med sin läs- och skrivinlärning, och av den anledningen kan lärare behöva fortbildas i ämnet. En rad amerikanska studier pekar mot att det kan räcka med kortare utbildningar, som fokuserar på att höja lärares förståelse av hur språket är uppbyggt, för att såväl lärarnas som elevernas kunskaper ska öka (Brady et al., 2009; McCutchen, Green, Abbott, & Sanders, 2009; Spear-Swerling & Brucker, 2003, 2004). Ett av programmen som utvecklades i syftet att höja lärares professionella yrkeskunskaper inom läsområdet återges i Brady et al. (2009). De genomförde en studie där 57 lärare i årskurs 1 fick instruktion och stöd i sin läsundervisning av en mentor som var specialist inom läsområdet, en timme i veckan under ett år. Med hjälp av för- och eftertest visade Brady et al. att de medverkande lärarna under det året ökade sina explicita kunskaper om grundläggande läs- och skrivinlärning. Det har genomförts många liknande studier med överensstämmande resultat (Moats, 1995; Moats & Foorman, 2003; Phelps & Schilling, 2004).

De flesta resultat gäller för amerikanska lärare och det finns få studier som är gjorda i Sverige. Eftersom elevers läsutvecklingsprocess i grunden tycks vara densamma oavsett språk (Caravolas, Volin & Hulme, 2005), finns det ingen anledning att tro att resultaten inte i allt väsentligt kan överföras även till svenska förhållanden. I nästa kapitel del beskrivs tidigare forskning om barns läs- och

skrivinlärning, och hur lärare bäst kan undervisa för att hjälpa eleverna att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Många av studierna är gjorda för mer än 20 år sedan, men är fortfarande aktuella i forskningslitteraturen.

Systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning

Under de senaste årtiondena har det gjorts en mängd studier om vad som händer när en människa läser och hur de första avkodningsupptäckterna utvecklas till en förmåga att läsa med flyt och förståelse. Ett klassiskt sätt att beskriva läsning är ”The simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986). Denna beskrivning innebär att läsinlärning antas involvera två grundläggande processer. Den ena är avkodning, att konvertera bokstäver till ljud, och den andra är språklig förståelse. ”The simple view” beskriver läsförmåga med ekvationen $Läsning = Avkodning \times Förståelse$. Läsresultatet är beroende av avkodning och språkförståelse. Om antingen avkodning eller språkförståelse uteblir, blir produkten noll, vilket innebär att det inte förekommer någon läsning. Motivation har visats vara ytterligare en viktig faktor för god läsförmåga (t ex Chapman & Tunmer, 1995; Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi, 2005). Denna syn på läsning utgår från Perfettis (1986) teori om att lära sig läsa är ungefär detsamma som att lära sig förstå skriven text lika bra som man förstår talat språk.

Från första avkodningsfasen till att läsa med gott läsflyt och god förståelse är det många moment som ska internaliseras, automatiseras samt samspela och de flesta barn behöver systematisk och medveten undervisning i detta (Blachman, 2000, Snow et al., 1998; Torgesen, 2002). I denna kapiteldel redogörs för kunskap om hur skriftspråket bygger på talspråket och vilka faktorer som kan påverka barns skriftspråksutveckling. Därefter redogörs för kunskapsläget vad gäller språklig medvetenhet, avkodning, läsflyt, läsförståelse, läsmotivation och utvärdering av läsförmågan.

Skriftspråket bygger på talspråket

Talspråket är ett naturligt fenomen i människans utveckling och det utvecklas i samspel med andra människor. Språkutvecklingen börjar redan innan barnet föds genom att barnet hör modern tala (Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund & Lyytinen, 2001). I det talspråkliga samspelet är uppmärksamheten från första början fokuserad på att förstå och att göra det som sägs begripligt. Det alfabetiska skriftspråket har utvecklats från talspråket, men det fungerar inte som

talspråket. Medan talspråket handlar om interaktion och därför kan varieras i hög grad, handlar skriftspråket om ord som följer stavningskonventioner oavsett i vilket sammanhang de skrivs och vilken människa som skriver. Att lära sig skriftspråket är en komplex och onaturlig process och kräver ofta en mycket lång introduktion (Lundberg, 2010). Det arbetet utförs i hemmet, förskolan och skolan. När läskoden väl är knäckt, det vill säga när barnet kommit på att bokstavsljuden binds ihop till ord, finns det en hel del milstolpar att passera fram till full läsförmåga. I det arbetet fyller skolan en viktig funktion.

Barn är olika väl förberedda och rustade för att lära sig läsa (Samuelsson, 2007), och barnets uppväxtförhållanden är avgörande för läsutvecklingen (Lundberg, 2006; Paris & Cunningham, 1996, se också Skolverket, 2009). Det är känt att barn som kommer från hem som präglas av läsning och skrivning klarar sig bättre med skriftspråket i skolan än barn som kommer från mer skriftspråksfattiga hem (Myrberg & Rosén, 2008; Swalander och Taube, 2007). Frank (2009) finner att hembakgrund och lärarkompetens är av betydelse för elevers trygghet i skolan, vilket också påverkar läsförmågan. Stanovich (1986) ser att elever som är svaga läsare från början ofta förblir det livet ut. Barn som inte kommer in i bokstävernas och litteraturens värld redan i tidig ålder har längre startsträcka i skolans läsundervisning än barn som tidigt kommer i kontakt med texter. Stanovich kallar det för ”Matteuseffekten” efter Matt 13:12 (Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har). Det innebär att svaga läsare läser mindre än skickliga läsare, och skillnaden gör att gapet blir större och större. ”Matteuseffekten” tycks kvarstå livet ut. Det är inte många elever som kan ta sig ur sina lässvårigheter utan intensiv, individuell och sakkunnig undervisning (Cunningham & Stanovich, 1998). I ”Konsensusprojektet” (Myrberg, 2003) konstateras följande:

De pedagogiska implikationerna av ”Matteuseffekten” är uppenbara. Den lärare som arbetar enligt teorin att läsproblem växer bort – d v s att man bara behöver invänta ”läsmognaden” - underminerar sina elevers fortsatta utveckling. Även om eleven med tidiga läs- och skrivproblem mot alla odds skulle hinna ifatt senare under sin skoltid ligger förluster i form av mindre ordförråd och mindre läsrutin honom eller henne i fatet när orienteringsämnen sätter kravnivån. Den långsammare utvecklade läsaren med sitt mindre ordförråd kommer att få stora svårigheter som kanske inte uppenbarats för läraren i de första årskurserna (s. 9).

Forskarna som det hänvisades till i föregående stycke, understryker vikten av att skolan bemöter barnen där de befinner sig i sin språkutveckling. Detta innebär i sig att det behövs mycket kunskaper inom området. Det är skolans ansvar att alla

barn och unga får möjlighet att utveckla och använda sin språkliga förmåga (Utbildningsdepartementet, 1997).

Moll och Landerl (2009) ser att läs- och skrivutvecklingen inte nödvändigtvis går hand i hand hos alla barn. Det finns de som har problem med både stavning och läsning. Det finns också de som har problem med stavning men läser bra och de som läser sämre men stavar och skriver bra. Forskning har kommit fram till att elever som är svaga läsare i första och andra klass tenderar att förbli svaga läsare genom alla skolår (Blachman, 2000; Snow et al., 1998; Stanovich, 1986). Jacobson och Lundberg (1995) har visat i ”Kronobergsprojektet”, att bristande avkodningsförmåga inte endast ger svårigheter i många ämnen i skolan, utan även i andra områden i livet. Det framgår i longitudinella resultat från samma projekt att elever som hade bristande avkodningsförmåga i årskurs två, i högre grad än kontrollgruppen valde yrkesförberedande gymnasieprogram (Jacobson & Svensson, 2006). Andra studier har visat att cirka 75 procent av elever med svårigheter i sin läsinlärning i tredje klass fortsätter att ha svårigheter i slutet av gymnasiet (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996). Varje efterföljande år står dessa barn inför växande hinder i läsutvecklingen (Adams & Bruck, 1995) eftersom deras svårigheter med avkodning och ordigenkänning och läsflyt påverkar förmågan att förstå och öka begreppsmässiga kunskaper (Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway, 2001; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). Specialundervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter är mest effektiv om den ges frekvent och intensivt under en begränsad period (Torgesen, 2001, 2004). Det betyder att de inte är tillräckligt med två tjugominuterspass i veckan, vilket varit tradition i den svenska skolan. En svensk studie har kommit till liknande resultat (Wolff, 2010, in press).

Det ingår i skolans uppdrag att bemöta eleverna där de befinner sig i sin utveckling. Eftersom talspråket utgör grunden för skriftspråket, är det av betydelse att förskolan och skolan ger elever rikligt med tillfällen att utveckla sitt språk. I nästa avsnitt redovisas forskningsresultat om hur den språkliga medvetenheten utvecklas i samspel med läsutvecklingen.

Forskning om språklig medvetenhet

Det råder samstämmighet i forskarvärlden om att god läs- och skrivförmåga förutsätter god språklig (lingvistisk) medvetenhet (Bradley & Bryant, 1983; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Seymour, 1997, se även National Reading Panel, 2000 och Myrberg, 2003). Språklig medvetenhet är en kognitiv förmåga

som innebär att barnet förstår att ett språk inte bara har ett innehåll, utan också en form. Det handlar alltså inte endast om att notera *vad* som sägs, utan också *hur* det sägs. Att vara språkligt medveten innebär att kunna manipulera språkets formella egenskaper, att kunna analysera, tänka och tala kring, eller leka med språket som objekt och skilt från betydelsen i eller utanför kontexten. Den språkliga medvetenheten utvecklas i samklang med barnets kognitiva utveckling och i takt med barnets läsutveckling (Adams, 1990).

För att kunna gå från talspråk till skriftspråk, måste barnet bli medvetet om det talade språkets byggstenar. Språkets system har olika nivåer: fraser¹¹, ord¹², morfem¹³, stavelser¹⁴ och fonem¹⁵. Även förmågan att dela upp ord i stavelser och fonem samt ljuda ihop stavelser och fonem till ord ingår i att uppmärksamma det talade språkets form och funktion (Olofsson & Lundberg, 1983). Speciellt viktigt är språklig medvetenhet för avkodningsförmåga och läsförståelse (Bradley & Bryant, 1983; Nation & Snowling, 1998; Zipke, Ehri & Smith Cairns, 2009) eftersom avkodning förutsätter att läsaren kan konvertera bokstäver till ljud och läsförståelse underlättas av att läsaren är språkligt medveten.

Adams (1990) har sammanställt forskning om språklig medvetenhet. Även om hennes sammanställning är tjugo år gammal, refereras det till den i många forskningssammanhang. Mycket av den forskning som bedrevs på 1980-talet och även tidigare, är etablerad kunskap idag. Enligt Adams har en rad forskningsprojekt visat att det ställs större och större krav på språklig medvetenhet ju djupare ner i språkets byggsystem man kommer. Barnets medvetenhet om språkets byggsystem går från större enheter till mindre. Medvetenhet om fraser och satser utvecklas tidigare och lättare än medvetenhet om ord. Det är först i skriftspråket de flesta barn blir medvetna om orden eftersom de är skrivna separat och med mellanrum.

Stavelser i det talade språket är lättare att skilja ut än ord (Adams, 1990). Från medvetenhet om stavelser är nästa steg medvetenhet om fonem. Fonemmedvetenheten, som innebär att ha förmåga att uppmärksamma enskilda

¹¹ En fras är en enhet med kärnord + eventuella bestämmningar.

¹² Ord kallas också lexem (jämför lexikon).

¹³ Ett morfem är den minsta betydelsebärande enheten i ett ord.

¹⁴ En stavelse är en del av ett ord och den innehåller alltid en vokal.

¹⁵ Ett fonem brukar anges som det talade språkets minsta betydelseskiljande enhet. Ett fonem är ungefär det språkljud som motsvaras av en bokstav.

ljud, är en grundläggande förutsättning för att lära sig läsa. För att lära sig hur bokstav och ljud korresponderar, måste barnet vara medvetet om att varje ord i det talade språket byggs av fonem. Barn har troligtvis väl utvecklad kunskap om fonemen långt innan de lär sig läsa, men det är en omedveten kunskap som de måste göras medvetna om (Adams, 1990).

Det är säkerställt att medvetenheten om hur språket är uppbyggt ljudmässigt, den fonologiska medvetenheten, är en viktig grund för läsinläringen (Bradley & Bryant, 1983; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999). Fonologisk medvetenhet räcker dock inte ensamt för lyckad läs- och skrivinläring. Andra språkliga och skriftspråkliga förmågor är att känna igen bokstäverna, att kunna benämna föremål eller bokstäver snabbt och korrekt, att ha tillräckligt stort ordförråd, att ha verbalt minne och att känna till hur satser i meningar byggs upp (syntaktisk förmåga) och att känna till hur orden är byggda med bland annat grundord och ändelser (morfologisk förmåga) (Scarborough, 1998). Läsforskning brukar dela in språklig medvetenhet i *fonologisk medvetenhet* (medvetenhet om språkets ljudsida), *morfologisk medvetenhet* (medvetenhet om ordens struktur, former och bildning), *syntaktisk medvetenhet* (medvetenhet om satsbyggnad), och *pragmatisk medvetenhet* (medvetenhet om hur språket används) (Bowey, 1994; Moats, 2000). En del forskare har även med *semantisk medvetenhet* (medvetenhet om vad ord betyder) (Gombert, 1998). Den språkliga medvetenheten börjar utvecklas tidigt i interaktion med andra människor, och utvecklas vidare i takt med att barnet kommer in i skriftspråket. I avsnitten nedan redogörs för kunskapsläget vad gäller ovan nämnda delar i den språkliga medvetenheten.

Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär att man kan uppfatta att talat språk består av olika ljudenheter (t ex fonem och morfem) och att man kan manipulera dessa enheter. Medvetenhet om de fonologiska segmenten (de avgränsade delarna) i det talade språket är nödvändig för att förstå hur en alfabetisk ortografi (stavning) transkriberar talet. Läsaren bearbetar den fonologiska informationen i det talade och det skrivna språket. Det kräver inte endast fonologisk medvetenhet, utan också förmåga att koda den fonologiska informationen i arbetsminnet och att ta fram fonologisk information från långtidsminnet (Torgesen et al., 1994; Wagner & Torgesen, 1987).

Det finns två faktorer i förskoleklassen som bäst kan förutspå hur eleven kommer att lära sig läsa under de två första skolåren. Den ena faktorn är en del

av den fonologiska medvetenheten, det vill säga fonemisk medvetenhet. Fonemisk medvetenhet innebär förmåga att urskilja och manipulera fonem. Den andra faktorn är bokstavskännedom, att känna till vad bokstäverna heter (Adams, 1990; Lundberg et al., 1980; Lundberg et al., 1988; Share et al., 1984).

Metaspråkliga lekar och övningar i förskolan stimulerar barns språkliga medvetenhet, vilket har visat sig ge resultat i läsinlärningen, särskilt när övningarna genomförs välstrukturerat och systematiskt (Olofsson et al., 1980; Olofsson & Lundberg, 1983; Wagner & Torgesen, 1987). Torgesen et al. (1994) visar i en longitudinell studie från förskolan till årskurs två, att det finns ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning, men att fonologisk medvetenhet som orsak till läsförmåga är starkare än fonologisk medvetenhet som resultat av läsförmåga. Många elever behöver systematisk undervisning för att förstå hur skriftspråket är relaterat till talspråket.

Morfologisk medvetenhet

Morfem är minsta betydelsebärande enheter i ord, till exempel ändelsen *-are* i *roligare*, *bråkigare*, *finare*. Ord är mer eller mindre tydligt uppbyggda av morfem. Ett morfem kan vara mindre än en stavelse, en stavelse eller mer än en stavelse. Ordet *o-för-glöm-lig* är exempel på ett ord som är byggt av fyra morfem. För att tydliggöra skillnaden mellan fonem och morfem, kan orden *bil* och *fil* betraktas. Det som skiljer orden är ett fonem (b och f), som är betydelseskiljande, men inte betydelsebärande. Morfologisk medvetenhet kan också handla om förståelse för att ord kan vara uppbyggda av flera morfem, som till exempel vid ordsammansättningar, vilket är en viktig kunskap för läs- och skrivförmågan (Carlisle, 2003; Green, 2009). Morfologisk medvetenhet och läsning stöttar varandra. Avkodningsstrategier och läsförståelse underlättas av morfologisk medvetenhet, men det är också så att läsning ger möjlighet att upptäcka och bli medveten om nya ord och sammansättningar (Nunes, Bryant & Bindman, 2006). Morfologisk medvetenhet har även betydelse för stavningsförmågan. Exempelvis visar en studie med elever i årskurs 4 att dessa använder sina morfologiska kunskaper när de ska komma fram till hur de ska stava (Deacon, Kirby & Casselman-Bell, 2009). Forskarna i den studien menar att barns morfologiska medvetenhet hjälper dem att lära sig stava morfologiskt komplexa ord och i nästa steg att kunna använda stavningskonventionerna när de ska skriva ord som låter på liknande sätt för att slutligen utveckla generella läs- och skrivkunskaper.

Den skriftspråkliga utvecklingen beskrivs ofta som en utveckling som går i steg eller faser (t ex Chall, 1996; Ehri, 2005; Høien & Lundberg, 1999). Först när

eleverna kommer längre i sin läsutveckling, i årskurs tre och fyra, påverkar ordens struktur i högre grad avkodning och läsförståelse (Bowey, 1994), vilket innebär att eleverna blir morfologiskt medvetna. Wolter, Wood och D'zatko (2009), visar i en studie att elever redan i första klass är morfologiskt medvetna och att de använder morfologisk information när de ska stava ord. Det innebär att undervisning i morfologisk förståelse kan introduceras tidigt i skolan. Undervisning i morfologisk medvetenhet med särskild betoning på olika stavningsmönster- och regler, förbättrar läs- och skrivförmågan, och kan också gynna elever med specifika skrivsvårigheter (Carlisle, 1987; Kirk & Gillon, 2009).

I svenska språket, där stavningen är morfologisk och bygger på ordens ljudstrukturer, släktskap och ursprung, är morfologisk medvetenhet viktigt för läsförståelse och stavningsförmåga (redogörelse i Tornéus, 2000, se också Nauclet, 1985, 1989). ”Om vi ser ordet 'släckt' i skrift vet vi vilket ord som åsyftas trots att det finns flera ord som låter likadant – stavningen avslöjar att ordet kommer av 'släcka'” (Tornéus, 2000, s. 33). För att barn ska kunna ta till sig undervisning om släktordsstavning måste de ha väl utvecklad morfologisk medvetenhet, och ha insett att ord böjs och härleds.

Syntaktisk medvetenhet

Syntaktisk medvetenhet innebär att vara medveten om språkets regler, det vill säga satsbyggnad, hur ord kombineras till meningar, hur ord böjs och om ordföljdens betydelse. Syntaktisk medvetenhet är en språklig förmåga, skild från förståelse eller produktion av en mening, eftersom det handlar om att beakta strukturen snarare än innebörden i meningen (Cain, 2007). När barn lyssnar till högläsning lär de sig att höra hur meningar och fraser är uppbyggda (Moats, 2004). Läsning av olika slags texter är av betydelse för barns läsförståelse. Svaga läsare saknar ofta erfarenheter från texter som är syntaktiskt komplexa. De har därför svårt att manipulera meningsstrukturer när de skriver, samt missförstår meningar med till exempel underförstådd innebörd eller syftning (Moats, 2004). Förmågan att se syntaktiska former utvecklas gradvis med hjälp av stimulans i form av undervisning i språklära. Läsning och skrivning tvingar vidare ofta fram ett medvetet förhållningssätt till språket och grammatiken. Syntaktisk medvetenhet tränas och utvecklas med hjälp av läsning och skrivning (Bowey, 1986; Tornéus, 2000).

Syntaktisk medvetenhet har stor betydelse för läsförmågan. Det visar ett stort antal studier som har utforskat relationerna mellan syntaktisk medvetenhet och läsförståelse. Syntaktisk medvetenhet i årskurs ett är predicerande för

läsförståelse ett år senare på grund av dess inverkan på avkodning och hörförståelse (Tunmer, 1989). Barn som har svårigheter med läsförståelsen har mer generella svårigheter med den språkliga bearbetningen (Nation & Snowling, 1998). Denna kunskap stöds av resultat från tvärsektionella studier på barn med bristande läsförståelse. Dessa barn visade sig ha mer brister i den syntaktiska förmågan än en kontrollgrupp med barn som hade god läsförståelseförmåga (Nation & Snowling, 2000; Siegel & Ryan, 1988). Barn med svag läsförståelse visade språkliga svårigheter som omfattar grammatik och semantik (betydelsen) trots att den fonologiska förmågan var normal (Nation & Snowling, 2000). Det innebär att dessa hade god avkodningsförmåga men sämre läsförståelse på grund av bristande syntaktisk medvetenhet.

Pragmatisk medvetenhet

Pragmatisk medvetenhet innebär att veta hur språket används. Det handlar inte enbart om vad orden betyder, utan även om att förstå det budskap som finns bakom orden. Pragmatisk medvetenhet upptar en unik plats i språklig förmåga eftersom den utvecklas oberoende av grammatisk medvetenhet. Det är inte bara en språklig medvetenhet, utan även kognitiv, social och emotionell utveckling spelar in (Niezgoda & Roever, 2001). Eftersom pragmatisk förståelse handlar om att förstå innebörden på två nivåer: att förstå vad som yttrats och att förstå intentionen bakom orden, innebär det att tolkning och förståelse av ett yttrande är beroende av den totala situationen som samtalet rör sig i (Tornéus, 2000). Barn som har dålig läsförståelse har ofta ett passivt förhållningssätt till texten och dess innehåll. De tycks inte tänka efter när de läser, de läser inte mellan raderna och de upptäcker inte att de inte har förstått. Det tycks som om den pragmatiska medvetenheten kan förbättras genom att barnet stimuleras att lyssna och läsa kritiskt och reflekterande. I möten med olika slags texter och genom egen läsning utvecklas förståelse för skriftspråkets metaforer och bilder (Reichenberg, 2000; Tornéus, 2000).

Barn som kommer in i litteraturens värld redan i tidig ålder, har ett försprång jämfört med barn som inte gör det. Läraren har en viktig uppgift med att bemöta eleverna där de befinner sig i sin språkliga utveckling. Det är av betydelse för undervisningen att läraren känner till vad som kan göras för att förbättra elevernas språkliga utveckling. I nästa avsnitt redovisas kunskap om hur läsningen utvecklas från att vara en slags lekläsning till att bli automatiserad.

Forskning om avkodning

Målet för skolans läsundervisning är att hjälpa samtliga elever att bli skickliga läsare. Av den anledningen handlar läsundervisningen under skolans första årskurs till stor del om att hjälpa samtliga elever att ”knäcka koden”, det vill säga börja ljuda ihop ord och därifrån utveckla sin läsning. Eftersom bristande avkodningsförmåga är ett av de huvudsakliga hindren för lässkicklighet (Jacobson & Svensson, 2006; Rack, Snowling, & Olson, 1992), är det viktigt att elevernas avkodningsförmåga utvecklas och automatiseras. Då är lärarens systematiska och strukturerade undervisning av betydelse. Från det att barnet börjar känna igen symboler och skyltar, är det flera milstolpar som ska passeras innan full lässkicklighet nås.

Avkodningsförmågan verkar följa vissa stadier eller faser. En fas är inte en förutsättning för nästa fas, utan de kan överlappa varandra. Høien och Lundberg (1997) kallar faserna för pseudoläsning, logografisk¹⁶-visuell, alfabetisk-fonemisk och ortografisk¹⁷-morfemisk. I den första fasen, *pseudoläsning*, läser barnet omgivningen snarare än själva texten. Barnet lär sig känna igen välbekanta skyltar, som till exempel McDonalds, LEGO och PEPSI med hjälp av deras logografiska utformning. Den andra fasen är den *logografisk-visuella*, där barnet läser orden som bilder. Barnet har ingen kunskap om alfabetet eller hur bokstäver bildar ord utan ser helt enkelt ordet som en bild. Barnet har egna associationer till bilderna. Ett exempel som Høien och Lundberg ger, är ordet ”kamel”, där ett barn på det logografisk-visuella stadiet bygger igenkännandet av ordet på bokstaven ”m”, som påminner om kamelens två pucklar. I den här fasen är det vanligt att barnen till exempel känner igen sitt eget och föräldrarnas namn. Den tredje fasen är den *alfabetisk-fonemiska*. I denna fas börjar barnet förstå att talspråkets fonem kan konverteras till skriftspråkets grafem. Nu lyssnar barnet på hur språket är uppbyggt, vilket ljud hörs i början, i mitten och i slutet. Barnet börjar även skriva bokstäver i till exempel sitt eget namn. I denna fas är det viktigt att barnet får analysera och arbeta med språket och träna på avkodning. De lästa orden bildar ett fonologiskt lexikon i minnet hos läsaren, som aktiveras vid läsning. Barn som är i den här fasen behöver systematisk och direkt undervisning om hur fonem och bokstäver korresponderar, eftersom det är mycket som ska läras in och befästas. Det har visats att undervisning i fonemisk medvetenhet tillsammans med fonem-grafem-korrespondens har

¹⁶ Logografiskt språk handlar om bildspråk

¹⁷ Ortografi handlar om stavning

större effekt än enbart undervisning i fonemisk medvetenhet (Ehri, 2005). I den fjärde fasen, den *ortografisk-morfemiska*, känner barnet igen vissa återkommande delar av ord eller hela enklare ord. Det behöver inte ljuda fram dessa utan vet bara av att titta på dem vad det står. Orden avkodas direkt och barnet kan istället fokusera på innehållet i texten. Den helhetsbetonade, snabba och automatiserade ortografisk-morfemiska läsningen sker inte utan avkodning, utan läsaren utnyttjar ordens inre ortografiska och fonologiska struktur och tar del av ordens komponenter (Høien & Lundberg, 1997).

I förskolan eller skolan är det en stor händelse när något barn upptäcker koden för skriftspråket och börjar avkoda. Det är oftast inget som sker plötsligt, utan är en lång process, vilket framkommer ovan. Barnet kan gå igenom de fyra faserna relativt omärkligt, men varje fas är av betydelse (Høien & Lundberg, 1997). För att läraren ska kunna stötta elevens avkodningsprocess, är det av vikt att hon känner till faserna och vet hur hon kan hjälpa barnet framåt. I nästa avsnitt beskrivs forskningsresultat om hur avkodningen automatiseras och läsflyt uppstår.

Forskning om läsflyt

Ett flertal forskare har sammanställt i stort sett överensstämmande forskningsöversikter om utveckling av läsflyt (t ex Kuhn och Stahl, 2003; Kuhn, 2005; Kuhn, Schwanenflugel och Meisinger, 2010; Nichols, Rupley & Rasinski, 2009). I föreliggande avsnitt refereras i huvudsak till Kuhns och Stahls (2003) och Kuhns (2005) artiklar.

Läsflyt är den grundläggande komponent som driver fram och möjliggör läsförståelseförmågan. Läsflyt handlar inte enbart om att läsa med god hastighet, utan involverar ytterligare två element. Dessa är förmåga att känna igen ord korrekt och att läsa med lämpligt prosodimönster, det vill säga betoning, ljudläge och frasering (Kuhn, 2005; Kuhn & Stahl, 2003). När dessa förmågor samspelar, handlar det om läsflyt. Kuhn et al. (2010) understryker läsflytets betydelse för läsförståelsen i både tyst läsning och högläsning.

I Kuhns och Stahls samt Kuhns artiklar presenteras två vedertagna huvudteorier om vilken roll läsflyt har för att läsaren ska förstå texten. Den första och mer kända teorin är automatiseringsteorin (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels 1976), medan den andra handlar om prosodins roll i det skrivna språket. Automatiseringsteorin går ut på att individen endast har en begränsad mängd

uppmärksamhet tillgänglig för kognitiva uppgifter som till exempel att läsa, vilket beskrivits i föregående avsnitt. För att läsningen ska ge optimal utveckling behöver texten vara i nivå med barnets läsutveckling eller också en aning svårare om eleven får stöttning i läsningen (Kuhn, 2005). Barnet går från medveten avkodning till automatiserad avkodning med hjälp av riklig mängd av läsning (Ehri, 2005). För att läsningen ska ge optimal utveckling behöver texten vara i nivå med barnets läsutveckling eller också något svårare om eleven får stöttning i läsningen. Den andra teorin om läsflytets roll för läsförståelsen bygger på automatiserad ordavkodningsförmåga och korrekt ordigenkänning, men lägger också till prosodin som en betydelsefull faktor. Prosodi handlar om intonation (t ex Gå nu! vs. Gå nu?), betoning (Jag sa *inte* det. vs. Jag sa inte *det.*), samt tempo och rytm. Ett antal studier visar att svaga läsare inte använder prosodisk frasering i lika hög grad i sin läsning eller är lika kvicka på att använda lämplig frasering som skickliga läsare. Ändamålsenlig frasering, intonation och betoning ses som indikatorer på att ett barn har uppnått läsflyt, eftersom det tyder på att läsaren förstår vad han eller hon läser. Slutsatsen är att när lärare hjälper elever att få läsflyt, hjälper de dem inte bara att avkoda automatiserat och med god hastighet, utan också med deras förmåga att konstruera mening ur text (Kuhn, 2005; Kuhn & Stahl, 2003).

Undervisning i läsflyt

Kuhn (2005) skriver att ett antal studier kommit fram till att det mest effektiva sättet att hjälpa elever som är på väg mot läsflyt är att ge dem rikligt med möjligheter att läsa sammanhängande text. Barnets läsförmåga kan även utvecklas genom att läraren medvetet uppmuntrar och styr eleven till att läsa texter i olika svårighetsgrad, enkla såväl som mer utmanande texter, men även texter som tränar avkodningsförmåga eller annat som eleven har behov att träna på samt texter inom elevens egna intresseområden. Barn behöver också höra läraren läsa uttrycksfullt och med intonation för att själva lära sig. Kombinationen av eget läsande och lärarens modelläsande hjälper barnen att se kopplingar mellan talat och skrivet språk och även att höra prosodiska mönster i språket. Nivågrupperade läsgrupper kritiserar av forskare, eftersom de svagare läsarna då endast har lika svaga läsare som modeller (Kuhn, 2005).

Studier visar att barn, vars läsförmåga inte har utvecklats i samma takt som jämnårigas, behöver träna på avkodningsstrategier men också exponeras för en stor mängd sammanhängande text både i den svårighetsgrad som eleven befinner sig i men också andra slags texter. En sådan pedagogik kan vara en nyckel till att eleverna automatiserar sin ordavkodnings- och ordigenkännings-

förmåga och kan fokusera på textens betydelse. Med en ensidig pedagogik är det risk att eleverna blir kvar i avkodningsfasen och får svårt att utveckla läsflyt (Kuhn, 2005). Läsning räcker således inte som enda metod för någon och särskilt inte elever som till exempel inte är fonologiskt medvetna eller inte har nått den alfabetisk-fonemiska fasen. Dessa barn behöver undervisning och träning av fonem-grafem-koppling och avkodning, parallellt med undervisning i läsflyt och läsförståelsestrategier (se Rasinski et al., 2008). Det är först när avkodningen ska automatiseras som läsning utvecklar läsflytet (LaBerge & Samuels, 1974; Nagy & Andersson, 1984).

Upprepad läsning är en metod som Samuels (1997) presenterar som framgångsrik för automatiserad avkodning och läsflyt. Metoden ökar läsflytet genom att eleven får läsa om ett kort meningsfullt stycke flera gånger tills godtagbar nivå av ordavkodning, hastighet och förståelse uppnåtts. Läsningen sker alltid tillsammans med någon annan och respons är en viktig del. Metoden bygger på forskning som Samuels gjorde som en naturlig förlängning av sin automatiseringsteori (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels 1976). Upprepad läsning är den mest kända metoden för att träna läsflyt (National Reading Panel, 2000; Kuhn & Stahl, 2003). Kuhn & Stahl (2003) gjorde en metaanalys av ett större antal studier om metoder i träning av läsflyt, och såg att metoder där läraren stöttade elevens högläsning, men som inte repeteras, tycktes leda till samma resultat som upprepad läsning. Det var också effektivt med jämnåriga som stöttar och instruerar.

Läsflytsträning är således inte bara det som elever gör när de sitter i skolbänken eller ligger hemma på sängen och läser tyst för sig själva eller när de läser tillsammans med läraren eller en kompis. Undervisning i läsflyt kräver en systematisk och strukturerad pedagogik. I nästa avsnitt beskrivs tidigare forskning om vad läsförståelse innebär och hur det kan utvecklas.

Forskning om läsförståelse

Läsförståelse innebär bland annat att förstå orden, att kunna koppla ihop texten med tidigare kunskaper och att konstruera och förhandla om betydelsen i en interaktiv process (Paris & Hamilton, 2009). National Reading Panel (2000) inleder sin rapport om läsförståelse med att konstatera att data visar på tre specifika områden som antas vara väsentliga för att elever ska utveckla läsförståelse. Dessa är ordförråd, läsförståelsestrategier och lärarens kunskaper om läsinlärning. Mängden läsning är inte predicerande endast för läsförmågan,

utan spelar också en viktig roll för elevernas totala prestationer (Kuhn & Stahl, 2003) (se också Rosén, 2005; Stanovich, West & Harrison, 1995). Två faktorer medverkar till utvecklad förmåga i att känna igen ord, läsflyt och läsförståelse samt ger utökat ordförråd och generell kunskap. Den ena faktorn är frekvent läsning, skriver Morgan och Fuchs (2007) i en sammanställning om forskning om motivationens betydelse för läsförmågan. Den andra faktorn är motivation. Goda läsare har oftast god motivation att läsa, medan svaga läsare inte är lika motiverade. Studier visar att läsning ger färdighet och färdighet ger läsning, det uppstår en god cirkel (Morgan & Fuchs, 2007). Det har visats att mycket läsmotiverade barn läser tre gånger så mycket utanför skolan än mindre motiverade jämnåriga barn, och att läsmotivation är den mest överlägsna prediktorn för frekvent läsning. Eftersom studier pekar mot att det är en tvåvägs relation mellan tidig läsförmåga och motivation att läsa, är skolans tidiga insatser för att hjälpa elever till läsförmåga viktiga (Morgan & Fuchs, 2007).

National Reading Panel (2000) kommer i sin metaanalys fram till att det inte är visat att tyst läsning i skolan utvecklar läsförmågan. De bekräftar att det finns studier som visar en betydande korrelation mellan läsmängd och läsförmåga, men att dessa studier inte ger någon klarhet över vad som är orsak eller konsekvens. Förmodligen stärker de varandra. Skolans lästid räcker inte heller, utan barnen behöver läsa även på fritiden för att utvecklas (Snow et al., 1998). Detta kräver att skolan satsar på metoder för att tidigt öka motivation och intresse för läsning samt på undervisning om läsförståelsestrategier, vilket inte nödvändigt utvecklas av sig själv under tystläsningspassen i skolan. Till exempel såg Kelley och Clausen-Grace (2009) i sin studie att det var problematiskt med tyst läsning i klassrummet eftersom alla elever var olika slags läsare och olika intresserade av att läsa. Det fanns allt från de som satt och låtsasläste på tystläsningspassen i skolan till de som var djupt försjunkna i läsning av texter som var intressanta för dem.

I nedanstående avsnitt redogörs för forskningsresultat vad gäller ordförråd och läsförståelsestrategier.

Ordförrådet

Talspråket utgör en väsentlig grund för skriftspråket och i början möter barnet den skrivna textens ord med hjälp av sitt talspråkliga ordförråd. Det är därför av stor betydelse att ordförrådet byggs upp redan från tidig ålder och att det fortsätter att utvecklas. Studier visar en stark och entydig koppling mellan läsförståelse och ordförråd (Cunningham & Stanovich, 1998; Pearson, Hiebert

och Kamil, 2007; Stanovich, 1986). Trots att de exakta orsakssambanden inte till fullo kan förklaras, tycks de i hög grad vara ömsesidiga. Ordförrådet medverkar till läsförståelse (Stanovich, 1986) och ökar genom läsning (Cunningham & Stanovich, 1998). Det är visat att förhållandet stämmer för läsare på alla nivåer. Det innebär att även svaga läsares ordförråd korrelerar starkt med mängden läsning.

Skriven och talad kontext antas utgöra huvudkällan för utökat ordförråd (Nagy & Anderson, 1984). Nagy och Anderson hävdar att största delen av de i runda tal 3000 ord som elever lär in varje år, inhämtas genom tillfälligt lärande under självständigt läsande och att fem procent till tolv procent av orden lärs från enstaka exponeringar. Bolger, Balass, Landen & Perfetti (2008) visade i en studie att varierade kontexter ökade ordförrådet bättre än repetition av samma kontext. Det var också lättare för elever att förstå ordet när det blev definierat i samband med läsning, än när ordet endast skulle förstås i kontexten. Studier visar att elever måste engageras i att lära sig nya ord och att utöka sin ordkunskap genom undervisning som baseras på aktiva processer. Det räcker inte med att slå upp ordet i ordlistan eller att komma ihåg definitionen av ordet, utan ordets betydelse måste integreras i elevens tidigare kunskaper för att bygga begreppsmässiga representationer av vokabulären i många kontextuella situationer. Eleverna behöver därför också ges möjligheter att träna på samt använda och diskutera nya ord (Nichols, & Rupley, 2004; Taylor, Mraz, Nichols, Rickelman & Wood, 2009). Biemiller (1999) ser i sin forskning att elever kan lära sig två till tre nya ord per dag när undervisningen av inlärningsstrategierna grundas på aktiv bearbetning och används i meningsfull kontext.

Undervisning i ordförrådet

Undervisningstiden i klassrummet räcker inte för att ge tillräckligt stort ordförråd, vilket innebär att barn i skolåldern måste utöka sitt ordförråd i andra verbala sammanhang (Nagy & Anderson, 1984; Liberg, 2010a, 2010b, National Reading Panel, 2000). Barn utökar sitt ordförråd med hjälp av texter först i skolåren 3-8. Före det möter de få eller inga obekanta ord i de böcker som de läser i skolan (Ehri & Robbins, 1994). Barn lär sig däremot nya ord genom att lyssna på berättelser. Det finns en mängd studier som visar att till exempel högläsning är effektivt för små barns ordförråd och det är viktigt att barnen är engagerade och aktivt med i läsningen (Ehri & Robbins, 1994, Snow et al., 1998). Lärare bör ge innehållsrika förklaringar till nya ord i alla böcker som de läser högt för såväl förstaspråks- som andraspråkslever. De behöver inte begränsa sig till att förklara endast ord som är viktiga för just den aktuella berättelsen, utan

kan även ta in ord som ligger utanför kontexten (Fuller Collins, 2005). Direkt undervisning ökar såväl ordförrådet som förståelsen (National Reading Panel, 2000).

Flynt och Brozo (2008) ger en sammanfattande rapport om aktuell forskning om undervisning i ordförråd. De konstaterar att forskning om och betydelsen av ordförrådet har legat i skymundan de senaste 15 åren. Flynt och Brozo hänvisar till ett forskarlag, som gjort en observationsstudie som omfattar 23 klasser med elever ur olika etniska grupper. Studien visade att endast sex procent av skoltiden användes till att utveckla ordförrådet och att i kärnämnen användes endast 1,4 procent av undervisningstiden till att öka ordförrådet. Dessutom kunde forskarna notera att undervisningen snarare handlade om att tala om ordkunskap och att utvärdera än att undervisa. En annan amerikansk studie visar att få eller inga av de grundläggande programmen¹⁸ i läsundervisning, betonar vikten av rikligt ordförråd för att öka läsförståelsen (Flynt & Brozo, 2008). Biemiller (2001) hävdar att skolans ordförrådsundervisning har blivit undanträngd av till exempel fokusering på avkodningsförmåga. Han menar att undervisning och träning av nya ord ska inledas tidigt i skolan och fortsätta i alla årskurser. Biemiller varnar för att vänta för länge med undervisning i ordkunskap eftersom det kan göra att gapet mellan elever med rikligt ordförråd och elever med ett begränsat ordförråd växer.

Läsförståelsestrategier

Elevernas läsförståelse ökar inte endast med hjälp av att läsa mer eller av stort ordförråd, utan en rad studier visar att läsförståelsen ökar när läsaren använder sig av läsförståelsestrategier (Almasi, 2004; Pressley, 2002; Hilden & Pressley, 2007). Läsförståelsestrategier kan exempelvis handla om att samtala om och kring texten och att rita tankekartor, att ställa och besvara frågor om textens innehåll, att använda berättelsens struktur som ett stöd i den interaktiva processen och att sammanfatta textens innehåll (National Reading Panel, 2000). Om eleverna medvetet använder sig av en läsförståelsestrategi, som till exempel att sammanfatta texten, ger det ökad läsförståelse. Om eleverna har fler strategier som de kan använda, ökar läsförståelsen ännu mer (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston & Echevarria, 1998b). Läraren kan ge eleverna

¹⁸ I USA är det vanligt med heltäckande undervisningsprogram för läs- och skrivinläring. Ett program innehåller ofta undervisning i fonem-grafem-koppling (phonics), läsflyt, ordförråd och läsförståelse. Bornholmsmetoden (Lundberg, 2007) är ett svenskt exempel på program för systematiska övningar i fonologisk medvetenhet för förskoleklassen och numera också årskurs ett.

större ansvar i användandet av läsförståelsestrategier genom att stötta och leda dem till att bli strategiska läsare. Eleverna behöver veta vilka strategier de kan använda, hur de ska användas och varför just de strategierna är användbara, för att bli självständiga läsare. Speciellt viktigt är det för elever som har svårigheter i sin läsutveckling att få hjälp att lära sig strategier för att uppnå förståelse (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

Empiriskt underbyggda resultat visar att det är möjligt att höja elevers läsförståelseförmåga i alla skolans stadier (Block & Pressley, 2002. red.). Explicit undervisning i hur en berättelse kan kartläggas ökar elevers förmåga att identifiera och organisera de centrala elementen i berättelsen redan i årskurs ett (Paris & Paris, 2007). Trots det tyder studier på att den amerikanska skolans undervisning inte innehåller särskilt mycket undervisning som ökar läsförståelsen (Durkin, 1978-79; Pressley et al., 1998b; Taylor, Peterson, Pearson & Rodriguez, 2002). Särskilt i de tidigaste skolåren är det vanligt att undervisning i läsförståelse har en mycket liten eller ingen roll i läsundervisningen. Endast 16 procent av lärarna från den amerikanska motsvarigheten till förskoleklass till tredje årskurs undervisar om läsförståelse (Pilonieta & Medina, 2009). Även i Sverige är undervisning i läsförståelse eftersatt. I PIRLS-undersökningen 2006 framgår att diskussioner om texter förekommer sällan mellan lärare och elever även i svenska skolor. Många elever lämnas ensamma med sin läsning och får inte den vuxenstöd som skulle kunna bidra till en förbättrad förståelse av litteraturen (PIRLS, 2006). Elever behöver läsa texter inom sina egna intresseområden eftersom intresse och förförståelse är de främsta komponenterna för god läsförståelse (Kamhi, 2009). Det finns åtskilliga vetenskapligt grundade metoder för undervisning i läsförståelse. Problemet är ofta att lärarna inte känner till dessa (Liang & Dole, 2006).

Utvärdering och uppföljning är en central del både vad gäller ordförråd och läsförståelsestrategier (Myrberg & Lange, 2006; Paris, 2002). Lärare kan utvärdera elevernas läsförståelseförmåga med hjälp av informella observationer och frågor. Läraren kan också observera elevernas återberättande, sammanfattningar och skrivande för att se läsförståelseutvecklingen. Målet med utvärderingen bör vara att uppmuntra till korrekt förståelse och ingående lärande (Paris, 2002). Uppföljning som bekräftar elevens kunskapsutveckling kan stärka dennas självkänsla och motivera till fortsatt träning. Uppföljningen ska ske kontinuerligt för att ge bäst effekt (Myrberg & Lange, 2006).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att läsutvecklingsprocessen är komplex. Skicklig läs- och skrivundervisning kräver att lärare känner till hur läsningen utvecklas och vad hon eller han kan göra för att hjälpa och stötta elever att komma framåt i sin utveckling. Barnets språkutveckling börjar tidigt i hemmiljön, och fortsätter i förskola och skola och förmodligen under resten av livet. För att hjälpa elever att nå god läsförmåga, krävs medvetna insatser av läraren. Tidigare studier lyfter fram brister i undervisningen. Min studie tar sikte på att belysa lärares möjligheter och hinder för att bedriva en skicklig läsundervisning, med särskilt fokus på individuella förutsättningar i form av kunskaper, erfarenheter och upplevda ramar. I nästa kapitel redogörs för undersökningens design och forskningsprocessen.

KAPITEL 3

UNDERSÖKNINGENS DESIGN OCH FORSKNINGSPROCESSEN

I detta kapitel redogörs inledningsvis för övergripande forskningsstrategier, vilket följs av en redogörelse av min förförståelse samt undersökningens design vad gäller urval, instrument, genomförande, bearbetning, tolkning, analys och etiska aspekter. Intervjustudiens och enkätstudiens design redovisas var för sig.

I föreliggande forskningsprojekt studeras aspekter av lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning. I det ingår att med god precision identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och att hjälpa dem att utveckla god läsförmåga. Detta är särskilt betydelsefullt för elever som har någon slags läs- och skrivsvårigheter. För att få tillgång till information om lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning, har först en intervjustudie gjorts. I arbetet med intervjuerna, uppstod frågan om i vilken utsträckning utsagorna skulle kunna generaliseras till en större grupp lärare. Eftersom intervjustudien gav begränsade möjligheter till detta, kompletterades den med en större enkätundersökning. Sålunda har en enkät med frågor om bland annat lärares attityder, arbetssätt och arbetsvillkor utformats för ett större utbud av lärare. Enkätstudien innefattar dessutom ett kunskapstest, som gör det möjligt att få tillgång till information om lärares kunskaper och förhållningssätt i läs- och skrivundervisningen. Denna information möjliggör jämförelser mellan olika lärargrupper. Avsikten har varit att använda intervju- och enkätdata som instrument som kompletterar varandra. Intervjuerna har bidragit med möjlighet att få en rikare bild i form av uppfattningar, åsikter och erfarenheter från ett mindre antal lärare, medan enkätdata har möjliggjort generaliseringar och resonemang i ett vidare perspektiv. Dessutom har tolkningar och analyser i intervjustudien kunnat valideras med hjälp av enkätresultat. Kunskapstestet har tillfört information som möjliggjort analyser och resonemang om faktorer som kan inverka på lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning.

Min förförståelse

Min förförståelse om läs- och skrivundervisning har byggts upp under tio års arbete i skolans tidigare årskurser. Under de åren har jag främst undervisat i årskurserna 1-2, och även haft förskoleklassen knuten till arbetslaget, vilket innebär att jag har erfarenhet även från sådant samarbete. Under en termin har jag tjänstgjort som speciallärare i årskurs 3 och 4. Dessa erfarenheter har grundlagt mina kunskaper om hur enskilda lärare, men också hela arbetslag, kan arbeta med läs- och skrivundervisning.

Intervjustudiens design

Intervjustudien har genomförts med åtta lärare verksamma i årskurs 1 och 2 i den kommunala grundskolan i maj-juni 2008.

Urval

Min strategi i urvalet av respondenter till intervjustudien har varit att fånga in en så stor variation som möjligt. Urvalet har gjorts i flera steg och med hjälp av ett antal kriterier som utgår från en föreställning om att lärare skiljer sig åt. Ett kriterium har varit att få respondenter med olika lärarutbildning och olika antal år i läraryrket. Eftersom antal kollegor antas kunna göra skillnad på lärares undervisning, har ett annat kriterium varit att få en varierad sammansättning vad gäller storlek på skolor. Ett annat kriterium har varit att intervjua lärare tills teoretisk mättnad uppnåtts, det vill säga när det inte längre uppkom nya synvinklar i respondenternas utsagor. Urvalet av respondenter har gjorts genom att en kollega med god kännedom om lärare och deras utbildning gav mig namn på lärare som hon kände till i en kommun. För att hitta respondenter i en annan kommun vände jag mig till en annan kollega, och fick på det viset kontakt med fler möjliga respondenter. Intervjupersonerna har valts ut på detta sätt från fem skolor i mellersta Sverige, varav två skolor finns i en kommun och de tre andra skolorna i en annan. Bägge kommunerna är medelstora landsortskommuner. Fem av intervjupersonerna tjänstgjorde i den ena kommunen, och tre i den andra. Personligen har jag aldrig arbetat med någon av lärarna.

I tablå 3.1 redovisas bakgrundsinformation om de intervjuade lärarna. Här framgår vad de uppgivit om lärarutbildning, antal år i läraryrket, antal år i läs- och skrivundervisning samt huruvida de under de senaste fem åren varit på fortbildning i läs- och skrivinlärning, antingen fortbildning som skolledningen ålagt dem att gå på eller som de själva sökt sig till. Lärarna har kodats med fiktiva

namn, vars begynnelsebokstav anger vilken slags lärarutbildning vederbörande har. Begynnelsebokstaven L betyder lågstadielärare, F folkskollärare, G grundskollärare och T anger att det är en grundskollärare mot tidiga åldrar (tidigarelärare).

Tablå 3.1. Utbildnings- och yrkesinformation för respondenter i intervjustudien

Lärare	Fredrika	Gabriella	Lisbet	Gudrun	Lena	Git	Greta	Tilda
Kommun	1	1	1	1	1	2	2	2
Skola	X	X	X	Y	Z	Q	R	R
Lärarutbildning	Folk- skol- lärare	Grund- skol- lärare 1-7 sv/so	Låg- stadie- lärare	Grund- skol- lärare 1-7 sv/so	Låg- stadie- lärare	Grund- skol- lärare 1-7 sv/so	Grund- skol- lärare 1-7 sv/so	Tidigare- lärare ma/no
Antal högskolepoäng i läs- och skriv- inläring	Se bilaga 5	7,5	Se bilaga 5	7,5	Se bilaga 5	15	15	15
Antal år i lärar- yrket	35	13	37	10	33	4	13	2
Antal år i läs- och skriv- undervisning i åk 1-3	5	8	37	10	33	2	8	1
Obligatorisk fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej	Nej
Fortbildning i läs- och skriv- inläring som lärarna själva sökt sig till under de senaste fem åren	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej

Intervjufrågor

Jag har valt den halvstrukturerade intervjuformen som innebär en kombination av frågor med slutna respektive öppna svarsmöjligheter. Intervjuerna bestod av på förhand bestämda frågeområden och en intervjumanual med frågor (bilaga 1) som följdes relativt strikt. Var och en av respondenterna gavs på det viset möjlighet att med egna ord beskriva förhållningssätt och uppfattningar, och jag

kunde ställa följdfrågor rörande motiv och val av strategier samt intentioner bakom lärarens beskrivna handlande.

Forskningsetiska överväganden och tillvägagångssätt

Intervjuproceduren har genomförts med ett stegvis förfaringssätt i syfte att erhålla så hög kvalitet som möjligt på informationen från respondenterna. Samtliga lärare kontaktades av mig personligen och gav samtycke till intervjun. Huvudfrågorna (bilaga 2) skickades till lärarna via e-post en vecka före intervjutillfället för att de skulle ges möjlighet att förbereda sig. Min förförståelse, som beskrivits ovan, och inläst forskningslitteratur utgjorde en viktig grund redan i utformandet av intervjufrågorna. Under medvetenhet om att intervjuaren alltid påverkar processen redan i val av forskningsområde och intervjufrågor samt i sitt sätt att ställa frågor och följdfrågor och ge respons på lärarnas svar (se t ex Bernard & Ryan, 2003), har jag medvetet strävat efter att distansera mig och förhålla mig neutral under forskningsprocessen.

För att ge respondenterna möjlighet att intervjuas på en för dem komfortabel plats, ombads de själva välja lokal för intervjuerna. Intervjuerna har genomförts i lärarnas klassrum eller intilliggande grupprum efter det att eleverna gått hem för dagen. Varje intervjutillfälle inleddes med att jag och intervjupersonen bekantade oss med varandra genom att utbyta allmänna erfarenheter om skola och yrkesliv. Själva intervjuerna tog mellan 40 och 60 minuter att genomföra. Samtliga intervjuer har spelats in på mp3-spelare.

Databearbetning

De muntliga utsagorna har transkriberats till text av mig själv direkt efter intervjutillfällena. Transkriptionerna är relativt exakta, med markeringar för pauser och tvekan, men utan hummanden och skratt eller andra liknande uttryck. Vissa citat återges i avhandlingen, både för att de är intressanta för resultatet och för att verifiera respondenternas uttalanden. Dessutom är intentionen att låta intervjupersonernas röst höras för att göra materialet levande. Citaten är skrivna i talspråk, men i vissa fall har texten gjorts mer skriftspråksliknande för att bli begriplig. Namn och skola har, som beskrivits ovan, bytts ut för att inte röja respondentens identitet. Samtliga respondenter har läst och godkänt det transkriberade intervjumaterialet.

Analys och tolkning

I analysarbetet har det primära syftet varit att förstå vilka möjligheter och svårigheter lärare har att undervisa systematiskt och strukturerat i läs- och skrivinlärning. I inledningsskedet av analysarbetet har lyssnandet på inspelningarna varit viktigt för att återuppleva intervjuerna. Detta har varit till nytta för analysen, som i sin tur har byggt på transkriptionerna.

Jag har valt att använda de i intervjuguiden definierade ämnesområdena som grund för presentationen. Bearbetningen av utsagorna har skett genom att ord och meningar i intervjun har kategoriserats, det vill säga försetts med koder, som definierats som grundläggande enheter i materialet. Dessa koder har sedan kunnat relateras till varandra. Det innebär att utsagor har jämförts med övriga resonemang i intervjun. Ett exempel på det är att en lärares utsagor om identifiering av elever som har läs- och skrivsvårigheter har kunnat relateras till vad denna har berättat om sin läs- och skrivundervisning. Ett annat exempel är att lärares berättelser om undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter har kunnat relateras till såväl detaljerade som allmänna utsagor om elevers språkliga utveckling. Samtliga lärare har bidragit med utsagor om varje ämnesområde, vilka analyserats, jämförts och kategoriserats.

Studiens tillförlitlighet

Har intervjustudien god tillförlitlighet, det vill säga reliabilitet? Undersöker studien det som ska undersökas, det vill säga har den god validitet? Min avsikt har varit att redogöra för studiens tillförlitlighet genom noggrann beskrivning av tolknings- och analysarbete samt övriga forskningsprocesser. Därigenom har läsaren givits möjlighet att själv bedöma kvaliteten. Hot mot reliabiliteten, menar Silverman (2005), är till exempel forskarens påverkan på undersökningen, forskarens egna värderingar och sanningshalten i informantens berättelse. För att motverka brister i reliabilitet och validitet, har det varit nödvändigt att ständigt kontrollera, ifrågasätta och teoretisera den information och kunskap som framkommit. Inspelningarna och transkriptionerna har gjort det möjligt att om igen återvända till intervjuerna. Lärares uttalanden i enskilda frågor har kunnat relateras till hela intervjuer, vilket har varit en hjälp för tolkning och analys. För att visa något av tolkningar som gjorts, presenteras utdrag ur empirisk data i samband med resultatet. Min egen kunskap om läraryrket och om läs- och skrivundervisning har varit både en styrka och en svaghet. Å ena sidan har förförståelsen varit till hjälp i formulerande av frågor och i tolkningar och analyser. Å andra sidan har jag varit tvungen att medvetet försöka vara neutral i

tolkningar och analyser för att motverka risken att otillbörligt påverka resultatet. Detta är något som jag har återkommit till under forskningsprocessen. Intervjufrågorna har provats på kollegor och modifierats inför huvudstudien för att höja kvaliteten på dem. Resultat i intervju- och enkätstudien överensstämmer till stor del med resultat i liknande studier (t ex Bos et al., 2001; Moats, 1994), vilket tyder att intervjufrågor och formuleringar har fungerat väl.

Etiska överväganden

Det centrala i intervjustudien är lärares utsagor om undervisning inom ett område som är avgörande för elevers kunskapsutveckling. Föresatsen har varit att bjuda in lärare till forskning utan att orsaka skada för vare sig enskilda eller grupper. Vetenskaplig hederlighet, som beskrivits av Larsson (2005), handlar om att visa hänsyn till respondenterna och att inte handla oärligt med det som man själv uppfattar som sant. Denna studie fokuserar lärares professionalitet och kommer nära lärares personliga egenskaper, och kan innebära risk för avslöjanden som kan vara av obehag för enskilda. Av den anledningen har det kontinuerligt gjorts avvägningar mellan vad som är av betydelse för forskning och eventuellt obehag det kan medföra för professionella. När enskilda lärares uttalanden granskas och diskuteras är det viktigt att komma ihåg att deras uppfattningar och uttalanden bygger på insikter och kunskaper som är grundade i bland annat den utbildning som lärarna har. Detta innebär att både tillkortakommanden och kompetenser delvis måste ses som ett kollektivt ansvar. Politiker, lärarkollektivet, forskare och allmänhet har i ett demokratiskt samhälle del i hur lärarutbildning och skola utformas.

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska riktlinjer för medverkan, datainsamling och analys har varit ett stöd under forskningsprocessen. Samtliga intervjupersoner har informerats om studiens syfte och vikten av att det forskas om läs- och skrivundervisning. De har också i förväg informerats om att deras deltagande i studien har varit frivilligt och att de har ägt rätt att när som helst avbryta sin medverkan utan förklaringar. Vidare har samtliga respondenter informerats om att intervjudata har anonymiserats, det vill säga att det inte framgår vilka lärare som är med i studien eller i vilken skola eller kommun intervjupersonen finns. I ett fall har det funnits risk att respondentens avvikande utbildning skulle kunna avslöja hennes identitet. Respondenten själv såg dock inte det som något problem, utan har med vetskap om denna risk godkänt sin medverkan i studien. I enlighet med Vetenskapsrådet (2002) rekommendation, har intervjupersonerna fått löfte att bli informerade om när den färdiga avhandlingen finns tillgänglig på internet.

Enkätstudiens design

Enkätstudien, som innefattar en del med frågor om lärarnas bakgrund och deras praktiska läs- och skrivundervisning (A-delen) och ett kunskapstest (B-delen), har genomförts under perioden maj 2009 till april 2010, men har fyllts på i november 2010 för att öka ut datamaterialet något.

Urval

I intervjustudien och i andra studier framkommer att lärare som undervisar i årskurs 1-3 har olika utbildning och erfarenhet, vilket kan vara av betydelse för mina forskningsfrågor. För att komma åt denna variation har en strategi i urvalet av respondenter varit att få med 300 lärare i kommunala skolor i olika slags demografiska miljöer, det vill säga landsbygd, mindre tätorter och storstad. En annan strategi har varit att få med lärare från olika delar av landet. Ytterligare ett sätt att få variation, har varit att försöka få med mindre och större skolor samt vanligt förekommande skolmiljöer. Denna variation antas även täcka in variationen av elever i skolorna, det vill säga elever med olika slags ekonomisk och kulturell bakgrund.

Av de 300 lärare som medverkat är 255 klasslärare, och 14 lärare som arbetar som resurs i klassen eller undervisar i till exempel svenska som andra språk, men som inte har speciallärar- eller specialpedagogutbildning (hädanefter resurslärare). 31 respondenter är speciallärare/specialpedagoger. Eftersom speciallärarna/specialpedagogerna och de 14 resurslärarna inte har egen klass, har de kunnat besvara kunskapstestet men inte enkätfrågorna, som var ställda till lärare med egen klass. Sex av de 255 klasslärarna genomförde endast kunskapstestet och räknas därför, för att underlätta beskrivningen av deltagarna, som resurslärare. Enkäten besvarades således av 249 klasslärare, medan kunskapstestet genomfördes av 269 lärare och 31 speciallärare/specialpedagoger (tabell 3.1).

Tabell 3.1 Antal respondenter som genomförde enkäten och kunskapstestet

	Klasslärare	Resurslärare	Speciallärare/ specialpedagoger	Totalt
Totalt antal medverkande respondenter	249	20	31	300
Medverkande i enkäten	249			249
Medverkande i kunskapstestet	249	20	31	300

Lärarna var från fem län i östra, västra och mellersta Sverige, fördelade över 22 kommuner och 67 skolor. Ett mindre antal respondenter var från F-3-skolor

med mellan 60 och 121 elever, något fler från F-9-skolor med mellan 200 och 930 elever, och de allra flesta från F-6-skolor med mellan 26 och 650 elever. I tabell 3.2 framgår fördelningen av respondenter i de olika skolmiljöerna samt hur de sistnämnda är fördelade över landsbygd, tätort och storstad (inklusive förortskommuner). I tabellen framgår också fördelning av klasslärare och speciallärare/specialpedagoger i de olika skolmiljöerna.

Tabell 3.2 Fördelning av respondenter från olika slags skolmiljöer och demografier

Skolmiljö	Antal skolor i landsbygd	Antal skolor i tätort	Antal skolor i storstad	Totalt	Antal lärare	Antal speciallärare /spec.ped.	Totalt
F-3-skola	2	1	4	7	20	2	22
F-6-skola	16	17	16	49	215	23	238
F-9-skola	3	5	3	11	34	6	40
Totalt	21	23	23	67	269	31	300

Not. F-3-skolor inkluderar även F-2. F-6 inkluderar även F-4 och F-5.

Det erhållna urvalet representerar från olika skolmiljöer, demografier och delar av landet kan anses vara tillfredsställande. Antalet klasslärare bedöms vara tillräckligt för analyser i enlighet med studiens syfte. Antalet speciallärare/specialpedagoger är relativt lågt, men möjliggör likväl jämförelser med klasslärares resultat på kunskapstestet samt tillför underlag för resonemang och slutsatser. Urvalet var inte obundet slumpmässigt, vilket innebär att generaliseringsanspråket är begränsade. Dataunderlagets storlek medger dock jämförelser mellan kategorier samt principiella resonemang och slutsatser med generell relevans.

Instrument

I praktiken har enkätstudien varit uppdelad i två delar, en A-del (hädanefter enkät) och en B-del (hädanefter kunskapstest). Enkät och kunskapstest presenteras i sin helhet i bilaga 3.

Enkäten

Enkäten innehåller frågor om lärarens bakgrund, utbildning och allmänna situation i skolan samt om lärarens erfarenheter och förhållningssätt i läs- och skrivundervisningen och vad gäller elever som har läs- och skrivsvårigheter. Där finns också frågor om läromedel och om den praktiska läs- och skrivundervisning samt om undervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter. Läraren ombeds också skatta sina egna kunskaper om läs- och

skrivinlärning och stavningsregler. På grund av utrymmesskäl behandlas inte alla frågor i enkäten. Exempel på det är frågorna om läromedel.

Kunskapstestet

Kunskapstestet söker fånga skillnader i lärares kunskaper vad gäller språkets strukturer. Där finns också frågor om grundläggande stavningsregler och stavningskonventioner. Vidare frågas där om den konkreta undervisningen, det vill säga den första bokstavsinlärningen och om läsflyt och läsförståelse. Kunskapstestet innehåller också en sida där läraren ombeds analysera orsaken till att elever stavat fel på vanliga ord. Slutligen finns i samband med kunskapstestet en fråga, där läraren uppmanas skatta till hur stor direkt nytta testets olika komponenter är i lärares läs- och skrivundervisning.

Val av testfrågor

Val av kunskapsfrågor har inspirerats av liknande kunskapstest som gjorts i USA (t ex Bos et al., 2001; Cunningham et al., 2004, Moats, 1994, Moats & Foorman, 2003). Frågorna bygger även på tidigare forskning om vad lärare behöver kunna för att hjälpa varje elev att utveckla god läs- och skrivförmåga samt för att kunna hjälpa och stötta elever som har läs- och skrivsvårigheter (Moats, 2009). Kunskapstestet har utarbetats av fil.dr. Ulrika Wolff och utprovats av mig. Wolff har prövat instrumentet i en egen studie (2011a). Kunskapstestens frågor har i min studie delats in i tre delområden. Bakgrunden till delområdena och poängsättning av de enskilda frågorna redovisas i anslutning till resultaten i kapitel 8.

Procedur

Enkätstudien har genomförts i ett stegvis förfarande. I steg ett söktes på internet skolor och arbetslag i årskurs 1-3 som var lämpliga för studien. I nästa steg har en slumpvis lärare (hädanefter kontaktlärare) i det arbetslaget kontaktats via telefon. I början informerades rektorerna vid någon enstaka skola om studien, men jag insåg sedan att det inte var nödvändigt eftersom lärarnas deltagande skulle ske på deras fria arbetstid. Några kontakter har tagits med rektorer och områdeschefer för att få möjlighet att genomföra enkätundersökningen med en större grupp lärare vid samma tillfälle, men det har lyckats endast i några enstaka fall. Orsaker som uppgivits har varit brist på tid samt viktigare prioriteringar. I första kontakten med kontaktläraren presenterade jag studien. För att ge arbetslaget tid att bestämma om de kunde medverka, skickade jag information om studien via e-post (bilaga 4). Kontaktläraren diskuterade detta med sina

kollegor i arbetslaget och återkom till mig, antingen med beskedet att de inte kunde medverka eller med en tid då jag har kunnat komma till deras skola. Av 129 arbetslag som har kontaktats har 67 medverkat. Hälften (30) av dem som har avstått från att medverka, har gjort det vid mitt första samtal med kontaktläraren, och andra hälften (30) efter en diskussion med arbetslaget. Två gånger har det hänt att en lärargrupp som haft för avsikt att delta, har tackat nej när jag har kommit. Det finns ingen säker vetskap om orsaken till lärarnas beslut att inte medverka, men även här har tidsbrist och andra prioriteringar uppgivits som skäl. Intentionen har varit att få hela arbetslag till undersökningen, men det visade sig inte alltid vara genomförbart i praktiken. Vid enkättilfället var det inte ovanligt att kontaktläraren meddelade att någon eller några lärare varit tvungna att avstå från medverkan, huvudsakligen på grund av sjukdom eller tidsbrist. Trots att lärarna, både i telefonsamtal och i e-post informerades om att studien genomförs i enkätform, var det inte ovanligt att lärare har förväntat sig att jag skulle intervju dem när jag kom. Det betyder att dessa lärare inte har varit förberedda på att jag hade en enkät och ett kunskapstest. Lärarna har dock varit positiva till att delta i undersökningen, även om en del, särskilt av de nyexaminerade lärarna, uttryckte tvivel över sina kunskaper.

Nästa steg har varit distribution och insamling av enkät och kunskapstest, vilket jag själv har gjort. Enkäten och kunskapstestet har besvarats mestadels av lärare i grupper från två till tio respondenter på en och samma gång. På någon skola har endast en lärare medverkat. I några fall har lärare från olika skolor i samma skolområde eller kommun samlats i en skola, och då har antalet respondenter som mest uppgått till 21. Syftet med att jag själv har presenterat enkäten och kunskapstestet för lärarna har varit dubbelt. Dels har jag kunnat vara säkrare på att få in dem besvarade, dels har jag kunnat svara på frågor. För att instrumentet skulle uppfattas på samma sätt, har jag strävat efter att göra likadant oavsett om det var ett fåtal eller många lärare som var aktuella. Lärarna har informerats om praktiska frågor vad gäller enkäten och att de, om de har upplevt oklarheter, har kunnat ställa frågor direkt till mig eftersom jag har varit närvarande under enkättilfället. Det visade sig att de frågor som ställdes var likartade över skolorna. Särskilt har det frågats till exempel om hur de ska räkna halvklasstimmar och specialundervisning, hur de ska beskriva sin utbildning och fortbildning samt vilka elever som kan anses ha ett annat modersmål än svenska. Min bedömning är att lärarna hade kunnat besvara dessa frågor utan förklaringar, men att min uppmaning till dem att ställa frågor fick dem att göra det. Vidare har jag tillsett att kunskapstestet gjordes enskilt i min närvaro och i det sammanhanget understrukt vikten av att respondenterna besvarar samtliga

frågor och att de skriver ”vet ej” om de inte kan svara på någon fråga. Detta påpekades om igen när kunskapstestet lämnades in.

Enkäten och kunskapstestet har genomförts i ett tomt klassrum eller i en annan ostörd lokal, som kontaktlärarna har valt ut. Samtliga skolbesök har skett på eftermiddagstid, efter det att eleverna gått hem för dagen. Eftersom jag i förväg inte har kunnat veta vilka slags lärare som fanns på skolorna, har jag inte kunnat påverka fördelningen av respondenter vad gäller utbildningsbakgrund (tabell 3.3).

I tabell 3.2 ovan redovisas hur många lärare som har medverkat i enkät och kunskapstest. I enkäten förekommer bortfall på enstaka frågor, vilket kan förklaras av till exempel att frågan inte stämmer med lärarens aktuella arbetssituation eller att lärare av andra skäl har valt att inte svara på frågan. Dessa bortfall redovisas i samband med resultaten. I kunskapstestet förekommer inget internt bortfall eftersom lärarna har uppmanats att skriva ”vet ej” när de inte har kunnat svara på någon fråga. Som framgår i tabell 3.3 nedan är ungefär en tredjedel av medverkande lärare lågstadie- och småskollärare, något större del grundskollärare med läs- och skrivundervisning som inriktning och en mindre del lärare som inte har läs- och skrivundervisning i sin grundutbildning.

Tabell 3.3 Lärarutbildningar, lärarkategorier och antal år av yrkeserfarenhet och läs- och skrivundervisning (N=269)

Lärarkategori ¹⁹	Lärarutbildningar i kategorin	Antal lärare i kategorin	Antal år i läraryrket (*m), (**m)	Antal år i läs- och skriv i åk 1-3 (*m), (**m)
Lågstadielärare	Lågstadieläraryrket	89	(*34) 19-44 (**34)	(*32) 12-43 (**31)
	Småskolläraryrket	5	41-42 (**42)	35-43 (**40)
Grundskollärare	Grundskolläraryrket sv/so 1-7	97	1-19 (*9) 1-19 (**11)	(**5) 1-43 (**6)
	Grundskolläraryrket mot tidigare åldrar sv/so	33	1-15 (**4) (*16)	1-40 (**3) (*7)
Annan lärarutbildning	Grundskolläraryrket praktisk-estetisk 1-7	1	3 (**3)	3 (**3)
	Grundskolläraryrket idrott 1-7	1	1	1
	Grundskolläraryrket sv/so /ma/no 4-9	2	7-15 (**11)	1-10 (**6)
	Mellanstadieläraryrket	4	24-34 (**31)	5-18 (**12)
	Folkskolläraryrket	2	20-41 (**31)	15 (**15)
	Förskolläraryrket	8	11-35 (**26)	4-9 (**10)
	Grundskolläraryrket ma/no 1-7	24	4-20 (**12)	1-12 (**6)
	Grundskolläraryrket mot tidigare åldrar ma/no	3	1-6 (**4)	1-5 (**3)

Sammanlagt 12 utbildningar förekommer i enkätstudien. Dessa delas ovan in i tre kategorier, "lågstadielärare", "grundskollärare" och "annan lärarutbildning" (för utförlig redogörelse av kategoriseringar, se sid 68). (*)=medelvärde för kategori, (**)=medelvärde för lärarutbildning

Från början var klasslärare målgruppen för studien. Det visade sig ganska snart att även en del speciallärare/specialpedagoger var intresserade av att delta. Eftersom frågorna i enkäten var ställda till klasslärare, kunde de 31 aktuella speciallärarna/specialpedagogerna endast genomföra kunskapstestet. Av dessa har 12 uppgivit att de är specialpedagoger och 19 att de är speciallärare. Samtliga specialpedagoger har uppgivit att de har specialpedagogutbildning, och nio av speciallärarna att de har speciallärarutbildning. Dessa lärare har i genomsnitt 35 års erfarenhet av yrket och 30 års erfarenhet av läs- och skrivundervisning, vilket kan vara en anledning till deras intresse av att delta i undersökningen. Detaljerad

¹⁹ Indelning i lärarkategorier beskrivs lite längre fram i detta kapitel.

presentation av specialpedagogernas och speciallärares grundutbildning samt de kurser som de sistnämnda uppgivit framgår i tabell 3.4.

Tabell 3.4 Grundutbildning och specialisering hos deltagande speciallärare och specialpedagoger

Grundutbildning	Specialpedagog	Speciallärare
Lågstadieläroarbldning	8	14
Småskolläroarbldning	1	1
Grundskolläroarbldning sv/so 1-7		1
Mellanstadieläroarbldning	2	2
Folkskolläroarbldning		1
Förskolläroarbldning	1	
Totalt	12	19
Specialisering		
Specialpedagogutbildning	12	
Specialläroarbldning		9
Kurs i grava läs- och skrivsvårigheter		2
Specialpedagogisk grundkurs		1
Kurs i svenska som andra språk		1
Ingen specialisering		7

Som det framgår ovan är det inte hela arbetslag eller samtliga speciallärare/-specialpedagoger i enskilda skolor som medverkar i studien, vilket innebär att viss självselektion har förekommit. Ett exempel på det skulle kunna vara att de lärare och speciallärare/specialpedagoger som valt att delta har varit särskilt intresserade av läs- och skrivundervisning. Eftersom detta kan påverka resultatet i studien, behöver det beaktas i analyser och resonemang.

Analys och tolkning

Resultatet i enkäten har huvudsakligen analyserats med deskriptiva verktyg i form av frekvensanalyser, korstabuleringar och medelvärdesanalyser. Kunskapstestet har analyserats med hjälp av medelvärdesanalyser och regressionsanalyser för att undersöka samband och möjliga förklaringar till utfallet. Därtill har resultat från intervjustudien använts som belysande exempel och ytterligare stöd i tolkning och analys.

För att kunna analysera hur lärares attityder, förhållningssätt och kunskaper hänger samman med utbildning och erfarenhet har en utbildningsvariabel och två erfarenhetsvariabler konstruerats, vilket beskrivs i nästa avsnitt. Fortbildning och attityder till kunskaper om läs- och skrivinläring är ytterligare faktorer som har undersökts i förhållande till lärares kunskaper. Först presenteras hur lärares utbildningar har kategoriserats. Sedan redovisas kategoriseringen av lärar-

erfarenhet. Därefter beskrivs hur fortbildning har använts som faktor i analyser av resultat i kunskapstestet. Attitydvariablerna beskrivs i kapitel 4 och 5.

Kategorisering av lärarutbildning

I introduktionen till avhandlingen beskrivs hur lärarutbildningen har reformerats ett flertal gånger under de senaste decennierna. Av den anledningen finns det bland idag verksamma lärare, många olika inriktningar på deras lärarutbildningar. Lärarna i studien har uppgett 12 olika lärarutbildningar, varav ett flertal utgörs av olika inriktningar i grundskollärarutbildningen. För att få en bild av innehållet i lärarnas grundläggande lärarutbildning, har dessa belysts med utgångspunkt i Franks (2009) kartläggning av lärarutbildningarna (en sammanfattning av kartläggningen återfinns i bilaga 5). Lärarutbildningarna har grupperats efter hur mycket läs- och skrivinläring i årskurs 1-3 de olika utbildningarna innefattar och huruvida utbildningen är ämnad för en yrkesinriktning med läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3. Lärare i mitt material som har uppgett lågstadielärarutbildning och småskollärarutbildning, har slagits ihop till en kategori (hädanefter ”lågstadielärare”). Vidare har lärare som har uppgett grundskollärarutbildning sv/so 1-7 och grundskollärarutbildning mot tidigare år (tidigarelärarutbildningen) sv/so slagits ihop till en kategori (hädanefter ”grundskollärare”). De lärare som har uppgett en utbildning som inte är inriktad mot en profession med läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3 har lagts ihop till en kategori (hädanefter ”annan lärarutbildning”). Dessa utbildningar är grundskollärarutbildningen ma/no 1-7 och grundskollärarutbildningen mot tidigare år (tidigarelärarutbildningen) ma/no. Dessutom har lärarutbildningarna folkskollärarutbildning²⁰, mellanstadielärarutbildning, förskollärarutbildning, grundskollärarutbildning sv/so 4-9, grundskollärarutbildning 1-7 med inriktning idrott och grundskollärarutbildning 1-7 med inriktning mot praktisk-estetiska ämnen, placerats i den kategorin.

Den grupp som fått mest utbildning om grundläggande läs- och skrivinläring och – undervisning, det vill säga ”lågstadielärarna” har givits den högsta kodsiffran, som är 3. Utifrån denna princip, har ”grundskollärarna” kodats 2 eftersom grundskollärarutbildningen sv/so 1-7, den som infördes 1988 och som förnyades 2001 (tidigarelärarutbildningen), var speciellt inriktad mot de tidigare

²⁰ Folkskollärarutbildningen riktades i huvudsak mot klasserna 4-8. Det förekom ämnesmetodik som innefattade centrala delar inom läs- och skrivundervisning riktade mot årskurs 3 (Frank, 2009), men utbildningen har inte bedömts vara specialiserad mot grundläggande läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3.

skolåren och innefattade kurser i läs- och skrivinlärning med inriktning mot yngre åldrar, dock inte i samma utsträckning som ”lågstadielärarna” (se Frank, 2009). Kategorin ”annan lärarutbildning”, som innefattar utbildningar som inte är speciellt inriktade mot grundläggande läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3 har kodats 1. Fördelningen av lärarutbildningar i kategorierna presenteras i tabell 3.5.

Tabell 3.5 Kategorisering och kodning av lärarutbildningar efter hur mycket läs- och skrivinlärning i årskurs 1-3 de olika utbildningarna innefattar och buruvida utbildningen är ämnad för en yrkesverksamhet med läs- och skrivundervisning årskurs 1-3

Typ av lärarutbildning	Antal	Kod
Lågstadielärarutbildning	89	3
Småskollärarutbildning	5	3
Grundskollärarutbildning sv/so 1-7	130	2
Grundskollärarutbildning ma/no 1-7	24	1
Tidigarelärarutbildning ma/no	3	1
Grundskollärarutbildning 4-9	2	1
Grundskollärarutbildning 1-7 inriktning idrott	1	1
Grundskollärarutbildning 1-7 med inriktning estetiskt-praktiska ämnen	1	1
Mellanstadielärarutbildning	8	1
Folkskollärarutbildning	3	1
Förskollärarutbildning	9	1

Not. Sammanlagt antal klasslärare och resurslärare i de olika kategorierna: ”Lågstadielärare” (94 st), ”Grundskollärare” (130 st) och ”Annan lärarutbildning” (45 st). (N=269)

Kategorisering av lärarefarenhet

Lärarna i denna studie har 1-44 års yrkeserfarenhet. För att kunna analysera hur lärares kunskaper hänger samman med erfarenhet, har två erfarenhetsvariabler konstruerats. Dessa variabler har grundats på hur länge läraren har arbetat i yrket samt med läs- och skrivundervisning. Darling-Hammond (1999) skriver om flera studier som visar att nybörjarlärare, det vill säga lärare med mindre än tre års erfarenhet, får mindre goda elevresultat än lärare med längre erfarenhet. Hon menar dock att skillnaden planar ut efter fem års erfarenhet. Med detta som grund har lärarna i min studie därför delats in i tre kategorier, 1-4 års, 5-15 års och 16-44 års erfarenhet av läraryrket efter lärarexamen (hädanefter även ”nyexaminerade”, ”lång erfarenhet av yrket” och ”mycket lång erfarenhet av yrket”). I kategoriseringarna har ett mål varit att uppnå ett hanterligt lägsta antal respondenter i varje kategori, varför Darling-Hammonds resultat endast setts som riktlinjer för att kategorisera erfarenhet. I tabell 1 i bilaga 6 presenteras fördelningen av yrkeserfarenhet i de olika kategorierna.

Kategoriseringen av antal år som lärarna undervisat i läs- och skrivinlärning i årskurs 1-3 har i huvudsak gjorts på samma grund som kategoriseringen av antal år i yrket. Nybörjarkategorin har dock getts några år mer för att lärarna ska ha hunnit ha årskurs ett i två omgångar, vilket har bedömts ge större variation. Kategorierna för antal år i läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3 är således 1-6 år, 7-15 år och 16-44 år (hädanefter även ”nybörjare i läs- och skrivundervisning”, ”lång erfarenhet av läs- och skrivundervisning” och ”mycket lång erfarenhet av läs- och skrivundervisning”). En korrelation mellan dessa två erfarenhetsvariabler visar så till vida högt samband (.91) att det inte är meningsfullt att redovisa båda kategoriseringarna. Detta har sannolikt med urvalet att göra. Jag har därför valt att huvudsakligen förhålla mig till antal år i yrket.

Fortbildning som en faktor som påverkar resultatet

Fortbildning i läs- och skrivinlärning är ytterligare en faktor som kan påverka kunskaperna. Lärare kan delta i två olika slags fortbildning. En är den fortbildning som skolans ledning ålägger personalen att gå på. Den andra är sådan fortbildning som läraren själv söker sig till. Det kan antas att lärare som söker sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning är intresserade av att lära sig mer om ämnet (jfr Smylie, 1988). Analyser som har gjorts på mitt material visar att fortbildning som lärare åläggs att gå på inte inverkar på deras kunskaper i någon hög grad, medan fortbildning som de själva sökt sig till gör det. Av den anledningen har fortbildning i läs- och skrivinlärning som lärare själva har sökt sig till (hädanefter sökt fortbildning) använts som en faktor i analyser av resultat i kunskapstestet.

Statistisk analys

För databearbetning och analys har korstabuleringar, medelvärdesberäkningar och envägs variansanalys (ANOVA) använts. Variansanalys görs när medelvärdesskillnader ska jämföras på fler än två grupper och prövar hypotesen att alla gruppers medelvärden är lika (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2003). Ett signifikant resultat (ett t-värde högre eller lägre än $\pm 1,96$ och ett p-värde lägre än 0,05) innebär att man med 95 procents säkerhet kan säga att minst ett av medelvärdena skiljer sig från de övriga utan att det beror på slumpen. För att fastställa vilket av medelvärdena som skiljer ut sig kan man göra ett så kallat post hoc-test. Det finns flera olika varianter av post hoc-test, varav en del är mindre och andra mer konservativa. Konservativ innebär att det krävs stora skillnader mellan två medelvärden innan testet signalerar att det är signifikant skillnad

mellan dessa. Scheffes test är robust och relativt konservativt och lämpligt att använda när det är olika gruppstorlekar (Grandin, 2002), vilket är anledningen till att det valts. I analyser av resultat i kunskapstestet har både enkel och multipel regressionsanalys gjorts. I enkel linjär regressionsanalys används en oberoende variabel för att förklara variansen i en beroende variabel. I en multipel regressionsanalys används fler oberoende variabler.

För att få stabilare mått har näraliggande attitydfrågor förts samman till index. Korrelations- och faktoranalys har gjorts i explorativt syfte för att studera samband mellan variabler. Indexen har satts ihop av frågor som på teoretisk grund är avsedda att avspejla samma begrepp och som tillsammans uppnår godtagbar intern konsistens enligt den klassiska mätläran, det vill säga som lägst 0,7 på Cronbach's alpha (DeVellis, 2003). Eftersom skalor med få indikatorer tenderar att få kritiskt alpha-värde har också medelkorrelationen studerats. Ett optimalt spann för medelkorrelationen mellan indikatorer bör ligga i intervallet 0,2-0,4 för att acceptabel intern konsistens ska föreligga (Briggs & Cheek, 1986). Alla observerade mått är behäftade med viss grad av mätfel, vilket man får beakta i tolkningen av resultaten. Även enskilda variabler har fått utgöra mått i analyserna.

Reliabilitet och validitet

Enkät och kunskapstest har utformats under våren 2009. Att frågorna förstås som avsetts, är en nyckelfaktor för studiens reliabilitet (DeVellis, 2003). Min erfarenhet som lärare i grundskolans tidigaste årskurser och resultaten från intervjustudien underlättade utformningen av frågorna. Dessutom har Statistiska Centralbyråns (SCB) (2001) handledning i konsten att utforma enkäter varit ett stöd. Enkät och kunskapstest prövades också ut på ett tiotal lärare i flera omgångar, och en gång på ett trettiotal specialpedagoger. För att höja reliabiliteten har inom varje delområde flera frågor ställt som avser att undersöka samma förmåga eller kunskaper. Det är en balansgång eftersom för stort antal frågor kan sänka validiteten på grund av att respondenterna blir trötta och okoncentrerade. Enkät och kunskapstest har uppgått till 16 sidor och tagit omkring 60 minuter att fylla i. En annan potentiell svaghet är att enkätstudien har genomförts efter det att eleverna gått hem för dagen, vilket möjligen inte varit den mest ideala tiden på dagen eftersom lärare kan vara trötta. För att motivera respondenterna att delta i studien och för att ge dem energi, inleddes varje enkättillfälle med kaffe och kaka. Dessutom kan min egenskap av lärare, en kollega, ha inverkat positivt på respondenternas svarsvilja.

Enkäten har både fasta och öppna svarsalternativ. Till frågor med fast svarsalternativ på ordinalskalenivå har femgradig skala av Likert-typ (från *Stämmer inte alls* till *Stämmer i mycket hög grad*) använts. För att förenkla i bearbetning och presentation har svarsalternativ även slagits ihop till tre kategorier. *Stämmer inte alls* och *Stämmer i mycket liten grad* har då kodats 0, *Stämmer i ganska liten grad* 1 och *Stämmer i ganska hög grad* och *Stämmer i mycket hög grad* 2. I kunskapstestet finns några flervalsfrågor, men på de allra flesta frågorna har respondenten förväntats formulera ett fritt svar. Kodningen av svaren beskrivs vid varje fråga var för sig i resultatkapitlet.

Studiens validitet är inte enbart beroende av att reliabiliteten är god, utan att studiens samtliga faser genomförs med god validitet (se t ex Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Redan när enkäten provades ut, liksom under själva studien har det konstaterats att resultat i enkätstudien går i linje med intervjustudien, vilket stärker den innehållsliga validiteten. Därtill uppvisade både enkät och kunskapstest god samstämmighet med liknande studier som gjorts i USA (t ex Bos et al., 2001; Cunningham et al., 2004; Moats, 1994).

Begreppsvaliditet handlar om i vilken grad instrumentet speglar underliggande teoretiska begrepp, det vill säga om begreppet är tillräckligt väl operationaliserat. Begreppsvaliditeten i föreliggande studie hör ihop med hur begreppet ”skicklig läs- och skrivundervisning” definieras och om variabler som har undersökts kan antas säga något om dessa förhållanden. Skicklig läs- och skrivundervisning antas kunna mätas med hjälp av ett kunskapstest med frågor om språkets strukturer, stavningsregler och stavningskonventioner samt om praktisk läs- och skrivundervisning. Ett sätt att stärka begreppsvaliditeten i kunskapstestet, har varit att följa upplägget av tidigare liknande studier, dock anpassat till svenska förhållanden. Resultatet visar tecken på att relaterade frågor och svar stämmer överens.

Etiska aspekter

Det kan givetvis vara känsligt att testa professionellas kunskaper. Min bedömning är dock att det är såväl etiskt som i andra avseenden försvarbart, inte minst därför att avsikten är att bättre förstå och utveckla lärares profession. I denna studie behandlar frågorna grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning och är därför ett viktigt forskningsområde. Även enkätstudien har följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska riktlinjer för medverkan, datainsamling och analys. Samtliga lärare har informerats om studiens syfte och vikten av att det forskas om läs- och skrivundervisning. De har också i e-post till

kontaktlärarna i förväg informeras om att deras deltagande i studien har varit frivilligt att de har ägt rätt att när som helst avbryta sin medverkan utan förklaringar. Kontaktlärarna har förväntats förmedla informationen till övriga lärare i sitt arbetslag, men för att säkra att informationen kommit samtliga respondenter till del, har informationen upprepats även muntligt vid enkättilfället vid de flesta tillfällen. Vidare har samtliga respondenter informeras om att enkätdata anonymiseras, det vill säga att det inte framgår vilka lärare som varit med i studien eller i vilken skola eller kommun respondenten finns. Enkät och kunskapstest har numrerats med samma nummer enbart för att kunna kopplas ihop med varandra. Lärarna har också informeras om att datamaterialet behandlas konfidentiellt, vilket innebär att uppgifter om deltagarna inte röjs eller missbrukas. I övrigt har likartade etiska överväganden gjorts som i intervjustudien. Även respondenterna i enkätstudien har fått löfte om att bli informerade om när den färdiga avhandlingen finns tillgänglig på internet.

KAPITEL 4

LÄRARES LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING

Läs- och skrivinläringen är komplex och de flesta elever behöver lärarstöd för att utvecklas optimalt. I forskningsintresset ligger att belysa vilka möjligheter och svårigheter lärare har att följa upp elevers läs- och skrivutveckling. Det innebär att identifiera eventuella svårigheter som elever kan ha i sin skriftspråksutveckling och att sätta in insatser för att hjälpa dessa elever framåt i läs- och skrivinläringen. Det empiriska materialet är intervjuer med åtta lärare i årskurs 1-2, enkäter till 249 klasslärare i årskurs 1-3 och ett kunskapstest till dessa klasslärare och 20 resurslärare i årskurs 1-3 (sammanlagt 269 lärare) samt 31 specialpedagoger. Föresatsen är att se intervjun och enkätstudiens två delar som jämbördiga studier som kompletterar varandra. Av den anledningen redovisas resultatet av intervju- och enkätdata tillsammans i följande fyra kapitel. För att komma åt innebörden ur lärarens perspektiv av siffrorna i tabellerna ges relativt stor plats åt intervjupersonernas berättelser. Resultat från kunskapstestet redovisas tillsammans med intervju- och enkätdata där det är relevant. I övrigt redovisas resultatet från kunskapstestet i kapitel 8.

I detta kapitel redovisas först ett övergripande resultatmönster, nämligen att intervjupersonerna kan delas in i tre grupper med avseende på hur de har organiserat läs- och skrivundervisning samt med avseende på hur identifiering och undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter i deras skolor går till. Mot bakgrund av dessa tre organisationsformer redovisas sedan lärares utsagor och enkätsvar om centrala element i läs- och skrivundervisning.

Tre sätt att organisera den första läs- och skrivundervisningen

Att med precision känna till var elever befinner sig i sin läsutveckling, och att identifiera vilka som har svårigheter, är en viktig del i lärarprofessionen. Tre av lärarna i denna studie arbetar i en skola där de har systematiska program för att förebygga läs- och skrivsvårigheter och för att identifiera samt undervisa dessa elever. De lärarna är lågstadieläraren Lisbet, grundskolläraren Gabriella och

folkskolläraren Fredrika. Den lärargruppen kallar jag Programgruppen. Två andra lärare arbetar i var sin skola, där lärarna har eller har haft samarbete med förskoleklassen och där de samarbetar med specialläraren för att identifiera och undervisa elever som har läs- och skrivsvårigheter. De lärarna är lågstadieläraren Lena och grundskolläraren Gudrun. Dem kallar jag Samarbetsgruppen. Programgruppens lärare arbetar i samma kommun som Samarbetsgruppens lärare. Den tredje gruppen finns i en annan kommun, och består av grundskollärarna Git och Greta samt tidigareläraren Tilda. De arbetar i två olika skolor, Git i en skola och Greta och Tilda i en annan. De här lärarna uppger att de inte har något systematiskt samarbete med förskoleklassen eller med specialläraren. På deras skolor överlåter lärarna i huvudsak till specialläraren att identifiera och utföra de specifika insatserna för elever med läs- och skrivsvårigheter. Den här gruppen kallar jag Ensamgruppen. Nedan presenteras de tre grupperna närmare.

Programgruppen

I Programgruppen finns lågstadieläraren **Lisbet**, grundskolläraren **Gabriella** och folkskolläraren **Fredrika**. De arbetar i X-skolan. Kommunen har satsat på läs- och skrivundervisning och till exempel fortbildat samtliga lärare i årskurserna 1-6 för ett specifikt läsutvecklingsschema, som lärarna är ålagda att använda²¹. Tills för ett år sedan var Lisbets, Gabriellas och Fredrikas skola organiserad åldersblandat med årskurserna 1-3 tillsammans. Skolan har, med Lisbet som initiativtagare, arbetat med Reading Recovery²² (hädanefter RR) i ett antal år samt med Bornholmsmodellens²³ språklekar i både förskoleklassen och årskurs ett. RR i dess reguljära form innehåller ingen explicit fonologisk träning (Iversen & Tunmer, 1993), men lärarna säger att de är medvetna om det och att de ser till att eleverna tränar på fonologisk medvetenhet om det behövs. Lisbet säger att hon har varit på rikligt med fortbildning i läs- och skrivinlärning under sina 37 år som

²¹ Kommunen anordnade en fortbildning i form av en studiecirkel på fem träffar, där samtliga lärare i årskurserna F-6 var ålagda att delta. Fortbildningen hölls av kommunens specialpedagoger och lärare som ansågs kunniga i området.

²² Reading Recovery är ett utbildningsprogram som erbjuder tidig, intensiv och individuell lästräning för barn som inte omedelbart kommer igång med sin läsning i samband med den övriga klassundervisningen. Syftet med programmet är att förebygga att tidiga läsproblem konserveras. Reading Recovery-programmet består av tre delar; en diagnostisk undersökning, en individuellt utformad undervisning av särskilt utbildad lärare samt stöd till elevens föräldrar och ordinarie lärare (Clay, 1985).

²³ Bornholmsmodellen för förskoleklass går ut på att hjälpa förskoleklasserna att systematiskt träna på språklig medvetenhet, särskilt fonemisk medvetenhet, bokstavskunskap, ordförrådet samt motivation och uppgiftsorientering (Lundberg, 2007)

lärare i årskurs 1-3. Hon har tjänstgjort på denna skola de senaste tio åren. Gabriella har tjänstgjort på samma skola sedan hon utbildade sig till lärare 1995. Hon började med ”mellanstadiet” och har arbetat i årskurs 1-3 de senaste åtta åren. Gabriella har deltagit i en seminarierie om läsförståelse som skolan nyligen anordnade. Hon säger att skolans lågstadielärare har varit till stor hjälp och stort stöd i hennes läsundervisning. Fredrika har 30 års erfarenhet från att undervisa elever i ”mellanstadiet”. Hon har arbetat i årskurs 1-3 på denna skola på halvtid de senaste fem åren. Fredrika berättar att det hon kan om läs- och skrivundervisning har hon lärt sig av sina kollegor. Hon säger också att hon sökt sig till en föreläsning och en kurs i ämnet under de senaste fem åren. Hon har dessutom deltagit i samma seminarierie som Gabriella om läsförståelse, som skolan anordnade. Både Gabriella och Fredrika uppger att de två programmen, RR och Bornholmsmodellen, som ingår som delar i undervisningen, har hjälpt dem att förstå elevers läsutveckling.

Samarbetsgruppen

Lena och **Gudrun** arbetar i två olika skolor (Z- och Y-skolan) i samma kommun som lärarna i Programgruppen. Lena nämner att hon varit på fortbildning om det specifika läsutvecklingsschema som kommunen har ålagt alla lärare i årskurs 1-6 att gå på, men också på ytterligare ett fortbildningstillfälle i läs- och skrivinlärning under de senaste fem åren. Lena har arbetat i F(förskoleklass)-1 i sex år innan skolan organiserade verksamheten i förskoleklass och årskurs 1 för sig. Hon uppger att hon har lärt sig mycket under sina dryga 30 år som lärare i årskurserna 1-3. Hon nämner också att forskning har kommit fram till detsamma som hon har lärt sig av erfarenhet. Gudrun har arbetat i årskurs 1-3 sedan hon fick sin lärarutbildning för ungefär tio år sedan. Gudrun uppger att hon, utöver den fortbildning om det specifika läsutvecklingsschemat som hon också varit ålagd att gå på, gått på fortbildning i Witting-metoden²⁴ samt om läsförståelse under de senaste fem åren. Gudrun berättar att hon har erfarenhet från arbete i F-1, men att skolan nu är organiserad i förskoleklass och årskurs 1 var för sig. Gudrun säger att hon lärt sig om läs- och skrivinlärning av en lågstadielärarkollega som vidareutbildat sig till specialpedagog. Gudrun berättar att hon har kunnat fråga denna om hjälp med att diagnostisera elever som har läs- och skrivsvårigheter, men att hon också fått hjälp att förstå vad det är för svårighet och vad det innebär samt hur hon kan hjälpa eleven.

²⁴ Witting-metoden är en läsundervisningsmetod som tar sin utgångspunkt i fonem och grafem som grund för sammanljudning. När barnet behärskar sammanljudningen börjar man föra in läsförståelse (Witting, 1990).

Ensamgruppen

I Ensamgruppen finns grundskollärarna **Git** och **Greta** samt tidigareläraren **Tilda**. De arbetar i två olika skolor i en annan kommun än lärarna i de två första grupperna. Git arbetar i en skola (Q-skolan) och Greta och Tilda i en annan (R-skolan). Lärarna uppger inte att kommunen skulle ha satsat på kollektiv fortbildning i läs- och skrivinlärning. Git har arbetat i drygt två år i årskurs 1-3. Hon säger att hon själv sökt sig till två föreläsningar, en om läsning och en om dyslexi. Greta säger att hon har arbetat i årskurs 1-3 i åtta år. Hon berättar att hon har arbetat i en Montessori-inspirerad skola tidigare. Hon säger att hon inte har varit på fortbildning inom läsområdet. Tilda är nyexaminerad tidigarelärare och har matematik som huvudämne i utbildningen. Hon har arbetat endast ett år i årskurs 1-3 och säger att hon inte har fått någon fortbildning om läs- och skrivinlärning. De här lärarna beskriver inget kontinuerligt samarbete med förskollärare, speciallärare, specialpedagoger eller andra kollegor. De berättar att de i huvudsak överlämnar identifiering och undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter till specialläraren.

Nedan redovisas hur skolorna i Program-, Samarbets- och Ensamgruppen har organiserat läsundervisningen och den konkreta och specifika undervisning som elever med läs- och skrivsvårigheter behöver. Parallellt med det lyfts några resultat även i enkätstudien och i kunskapstestet fram. Kapitlet delas in i avsnitten ”Fonologisk medvetenhet”, ”Avkodning” och ”Läsning”.

Fonologisk medvetenhet

I genomgången av tidigare forskning framgår att fonologisk medvetenhet i slutet av förskoleklassen visat sig vara predicerande för elevens läsförmåga i årskurs två (Wagner & Torgesen, 1987). Fonologisk medvetenhet innebär att vara medveten om språkets formsida. Det handlar om att kunna höra hur ord låter, om de är korta eller långa, att kunna rimma eller leka med språket. Att uppfatta de enskilda fonemen i ord och att uppfatta var i ordet ett visst fonem finns, exempelvis först, sist eller i mitten, är ett tecken på fonemisk medvetenhet. Då har barnet kommit så pass långt i sin språkliga medvetenhet att det förmodligen redan börjat ljuda ihop bokstäver eller åtminstone är förberett för att börja med det när de kommer till årskurs ett.

Flera lärare i *interytstudien* uppger att förskoleklassen i deras skola arbetar systematiskt med att träna på fonologisk medvetenhet med hjälp av språklekar. Det nämns också av flera respondenter i enkätens kommentarfält. En sådan

praktik stämmer väl med forskning som argumenterar för att förskoletidens förberedelse av barnets språkliga medvetenhet bör landa i att barnet i slutet av förskoleklassen känner till hur bokstäverna låter och vad de heter (Adams, 1990). Bornholmsmodellen är ett exempel på program för systematisk träning av språklig medvetenhet i förskoleklassen och det omtalas av lärare i intervjustudien.

För att stärka elevernas språkliga medvetenhet och för att utveckla den fonemiska medvetenheten vidare, kan Bornholmsmodellen för förskoleklassen repeteras under ett antal veckor i början av årskurs ett. Detta berättar lärarna i Programgruppen att man gör på deras skola. Det innebär att läraren varje dag i åtta veckor genomför ett pass med Bornholmsmodellens språklekar med hela klassen. Eftersom skolan arbetar med språklekarna även i förskoleklassen, känner lärarna och specialläraren till vilka elever som har störst behov av att träna på språklig medvetenhet och förberedande läsinläring. Specialläraren tar ut dessa elever och ger dem enskild undervisning enligt Bornholmsmodellen, medan övriga klassen har sitt Bornholmspass med klassläraren. Syftet är att få bättre möjligheter att individualisera undervisningen och att effektivisera undervisningen. Lisbet framhåller att det är viktigt att dessa elever får effektiv specialundervisning eftersom de duktiga läsarna drar ifrån de sämre läsarna vad gäller lässkicklighet. ”De som är duktiga, de bygger ju på hela tiden och blir duktigare och duktigare medan de där på något sätt kommer efter hela tiden”. Lisbets beskrivning går hand i hand med det som forskning kunde fastställa på 80-talet, nämligen att svaga läsare läser mindre än skickliga läsare, och att skillnaden bidrar till att gapet i läsförmåga blir större och större (Stanovich, 1986).

Gabriella beskriver hur hon uppfattar Bornholmsmetodens pedagogik som en grund och ett stöd i läsundervisningen.

Gabriella: Bornholms följer vi strikt.

F (Forskaren): Och där tränar ni ...?

Gabriella: Klappa, stavelser, begynnelseljud, sätta ihop olika ljud, ta isär olika ljud. (...) Man tränar ju att få dem att förstå hur det hänger ihop det här med läsning, att förstå vitsen med att sätta ihop bokstäver och att fylla symbolerna med ljud ... Svårt att förklara ... Det ger väldigt mycket tycker jag, jag skulle inte vilja vara utan det. (...) Därför att jag tror att det kan bli lite för pang på, det är liksom inkörningsport. För många är det här egentligen helt onödigt för det är många som redan har greppat, det är många som redan kan läsa när de kommer [till årskurs ett], men just de här som får problem med läsningen visar det ju sig att de skulle egentligen ha behövt ännu mer än det här. Om vi tar den där flickan jag

berättade om som hade dyslexi. När hon gick i trean, då de gjorde en massa tester på henne, och jag tyckte ju att jag hade lagt ner jättemycket jobb och hon hade fått jättemycket hjälp hos specialläraren, men hon kunde i alla fall inte. Det här fonologiska var det jättestora brister i alla fall. Det är som att man måste bygga på det på något vis.

Även Fredrika beskriver Bornholmsmodellens språklekar som grundläggande för elevernas läsinlärning.

F: När ni har Bornholm och rim och ramsor, stavelser, ljud och det som du beskrev, vad är det i det som gör att ni har det?

Fredrika: För att se att alla kommer med på tåget helt enkelt ... för att alla ska få träningen och för att man vet ju att det är så viktigt att man kan de här sakerna, att man är med på den här låga nivån ... för mig är det ju så nytt det här att ... och just insikten med hur viktigt det är med just det här första basala ... så det är väl anledningen.

Av Gabriellas och Fredrikas utsagor framgår att deras kunskaper och insikter om hur elevers fonologiska medvetenhet utvecklas har växt genom att de personligen är med och genomför systematiska lektioner med språklekar enligt Bornholmsmodellen. Ändå framkommer det under intervjun att de har svårt att formulera vad fonologisk medvetenhet är och varför det är bra att kunna.

Gudrun och Lena i Samarbetsgruppen, nämner inte att de själva arbetat systematiskt med språklekar, vare sig tidigare eller vid tidpunkten för intervjun. De säger att eleverna måste känna till ljuden och att de måste känna igen bokstäverna för att kunna börja läsa. De är även inne på att det är bra att träna på att rimma, läsa ramsor och klappa stavelser eftersom det lägger en grund för de kunskaper som läsförmåga kräver. Lena, som tidigare har arbetat i F-1:or, men som inte gör det vid tidpunkten för intervjun, beskriver hur hon ser att eleverna ibland inte kan uppfatta alla fonem i ord.

Gudrun säger att hon varje dag låter eleverna läsa högt för henne eftersom det ger henne en möjlighet att höra hur de läser. Hon hör vilka som är säkra på ljuden och vilka som gissar sig fram, menar hon.

Gudrun: Så har jag gjort de här åren. Sen har vi också jobbat med F-1:or och då har jag ju redan sett dem som sexåringar fast det är en förskollärare som har haft ansvaret för dem. I och med att vi var i samma klass. Och sen har vi ju vårt läsutvecklingsschema och det fyller de ju i redan från förskoleklass och då får jag ju det med eleven så man kan bygga vidare så där har man ju också en liten aning om vad det är för någonting. Men jag tänkte när du frågar hur jag ser att de inte hänger med, det är ju också dels när de börjar läsa och ska läsa ihop korta ord och

man ser vissa ... dels att de inte kan ljuda ihop och vissa kanske kastar om bokstäverna och så märker man att de kanske inte kan alla bokstäver. Både visuellt och att de kanske inte hör ljuden heller. Det kan ju visa sig på olika sätt.

Lärarna i Ensamgruppen har inte något samarbete med förskoleklassen. De har därför inte erfarenhet av systematiskt arbete med språklekar, vilket kan vara en förklaring till att det är svårt för dem att redogöra för vad fonologisk medvetenhet innebär. Git och Tilda betonar vikten av att eleverna kan höra vilket ljud bokstäverna står för. Git berättar att klassen ibland jobbar med rim och ramsor och att klappa stavelser. På frågan om anledningen till att hon låter eleverna träna på dessa saker svarar hon följande: ”Ja men för att de ska känna rytmen när de läser och ... Nej jag vet inte. Jag har inget riktigt svar på det”. Git säger att hon inte är riktigt säker på vad fonologisk medvetenhet innebär.

Den nyexaminerade Tilda har läst om Bornholmsmodellen och fonologisk medvetenhet i sin utbildning, men är inte riktigt säker på hur hon ska beskriva vad det innebär.

Tilda: Dom kör ju Bornholmsmetoden i förskoleklassen så lite sådana med stavelser och rim.

F: Har du också det?

Tilda: Lite grann men inte så mycket som de gör i förskoleklassen.

F: Kan du berätta varför du har stavelser och rim?

Tilda: Ja det är nog mest för att göra dem uppmärksamma på att orden är indelade i olika delar. Att man hör att det är flera bokstäver i ett ord och att man får upp ... vet inte vad man ska säga ... att man får upp tankarna runt ord ... luddigt men jag vet inte hur jag ska förklara det på för vis.

F: Om jag säger fonologisk medvetenhet?

Tilda: Ja ... det är ju just det där med att, det är ju det jag tycker är lite svårt när de ena dagen kan ljuden och nästa dag inte och jag tror att man tränar hela tiden, att man måste gå in och kolla ganska så tätt med nya ljud man gör, att man repeterar och likaså att, jag vet att specialläraren också har haft ett test just för fonologin där och att man ser att de har alla bokstäverna med och hela den biten.

Till Ensamgruppen hör också grundskolläraren Greta, som har relativt lång erfarenhet av läs- och skrivundervisning. Greta berättar hur hon arbetar med att låta eleverna lyssna efter ljud i bilder, ord och olika företeelser. Hon säger att hon känner till vad fonologisk medvetenhet innebär, men har svårt att förklara det.

F: Om jag säger fonologisk medvetenhet, vet du vad det är?

Greta: Jo då tänker jag att man kan koppla ihop ljuden med det som ... är skrivet eller det man vill berätta ... ja så att det blir en sammanhängande ... ett ord eller en ordbild.

Greta uppger att hon inte har fått någon fortbildning i läs- och skrivinlärning, utan att hon har lärt sig det mesta som hon kan genom erfarenhet. Hon nämner att hon arbetat på en Montessori-inspirerad skola, och att hon har lärt sig pedagogiska metoder där. Hon säger att det är viktigt att låta elever börja arbeta med ljudenliga ord, det vill säga ord som stavas som de låter, och att språket är grundläggande, men hon verkar ha svårare att sätta ord på vad det egentligen är som sker när eleverna lär sig läsa och vad hennes insatser har för betydelse för deras läsutvecklingsprocess.

Sammanfattningsvis konstateras att skolans sätt att organisera undervisningen av förskoleklass och årskurs ett verkar inverka på lärares kunskaper om fonologisk medvetenhet. De lärare som arbetat eller arbetar systematiskt med språklekar tillsammans med förskoleklassen lär sig vad det arbetet går ut på. Det förefaller vara svårare att sätta ord på och att förstå vad det innebär att vara fonologiskt medveten, men också att förstå varför den förmågan är betydelsefull för att eleven ska kunna börja läsa och utveckla sin läsförmåga. Även lärare som inte har eller har haft samarbete med förskoleklassen verkar känna till att fonologisk medvetenhet är viktigt, men har svårare att formulera vad det innebär. Även i *kunskapsstet* (se kapitel 8) framgår det att ungefär hälften av klasslärarna och en relativt stor del av speciallärarna/specialpedagogerna inte är säkra på vad begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet innebär. Den som känner begreppen kan ha lättare att ta till sig forskning om det samt diskutera elevernas fonologiska utveckling med sina kollegor. Den som känner till betydelsen av dem, förstår sannolikt också innebörden. Det är av vikt att känna till innebörden eftersom den fonologiska medvetenheten hjälper barnet att förstå hur talspråk konverteras till skriftspråk. När barnet börjar förstå sambandet, börjar det ljuda samman fonem, vilket är en början på den rikliga träning i avkodning som behövs för att få god läsförmåga. I nästa avsnitt redovisas resultat om lärares undervisning i avkodning.

Avkodning

Läsning innebär avkodning och läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Att sträva efter att hjälpa varje elev att förstå avkodningens principer innebär att hjälpa eleverna att lära sig hur man ljudar ihop bokstavsljud, för att därefter automatisera avkodningen och få upp läshastigheten, vilket framgår i avsnittet om tidigare forskning. Den mest effektiva läsundervisningen utgörs av avkodningsinriktad pedagogik kopplat till meningsfulla texter och kommunikation (Biemiller, 1994; Myrberg, 2003).

Vilken inställning har lärare i *enkätstudien* till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning? För att få tillgång till en variabel som kan avspegla begreppet ”inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning”, gjordes ett index av åtta frågor som på teoretisk grund är avsedda att avspegla samma begrepp (tabell 2 i bilaga 6). I en explorativ faktoranalys visade dessa högt internt samband samt tillfredsställande reliabilitet (Cronbach’s alpha=0,7). Detta index används också till analyser i kapitel 8.

Som framgår i tabell 4.1 är lärarna i enkätstudien positivt inställda till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning, vilket kan tolkas som att det är sådan läs- och skrivpedagogik de utgår från i sin undervisning. I tabellen delas materialet in i tre grupper avseende utbildningsbakgrund. Indelningen beskrivs i kapitel 3. Det är inga stora skillnader på vare sig medelvärde eller spridning mellan de tre lärarkategorierna. Variationsvidden är dock relativt stor (17-40), vilket tyder på att det finns tydliga skillnader mellan lärare i denna fråga. Inte heller när man grupperar lärarna efter erfarenhet av yrket syns några signifikanta skillnader, även om medelvärdet ser ut att öka med erfarenhet (tabell 3 i bilaga 6). De nyexaminerade lärarnas svar varierar mest, vilket antyder att de som grupp har en mer otydlig hållning.

Tabell 4.1 Index ”Inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning”. Medelvärde och standardavvikelse för tre lärarkategorier. Maxpoäng=40 (Stämmer i mycket hög grad)

Läraryrke	m	s	n
Annan läraryrke	32,28	4,401	39
Grundskollärare	33,15	3,480	122
Lågstadie lärare	33,81	3,681	83
Totalt	33,23	3,727	244

Not. Fem lärare har inte svarat på frågorna i indexet.

Utsagor från *intervjustudien* kan vara en hjälp att förstå hur lärare i allmänhet tänker om läsundervisning. Där uppger samtliga att de strävar efter att lära eleverna att avkoda och att de därför låter dem träna på att ljuda ihop bokstäver och att läsa enkla texter. Målet är att eleverna ska komma över det initiala ljudstadiet och automatisera avkodningen så fort som möjligt, säger till exempel Lisbet. Texterna ska utgå från elevernas värld, men det är nödvändigt att kunna själva lästekniken, säger Gudrun, vilket jag också uppfattar som de övriga intervjupersonernas inställning. Gudrun betonar att läraren måste se vad eleven behöver för stöd i sin läsinläring och sätta in just den hjälpen, vilket kan vara olika hos barn.

Lena berättar att hon tidigare strikt följt LTG²⁵-metoden, där man inte utgår från ihopljudning i första hand. Hon uppger att hon efter många års undervisning gått över till mer lärarstyrda och avkodningsinriktade metoder. Lena säger att senare tiders forskning och egen erfarenhet har övertygat henne om att avkodningsinriktad läspedagogik gynnar elevernas läsinläring. Tidigare lät hon eleverna själva välja vilka bokstäver de jobbade med och i vilken ordning, vilket innebar att alla var på olika ställen i alfabetet. Det arbetssättet krävde mer lärartid, varför det kunde hända att hon missade att följa utvecklingen hos de elever som valde att börja med bokstäverna x och q för att dessa bokstäver är speciella. Hon har gått ifrån det idag, säger Lena. Hon uppger att det innebär att hon kommit fram till att det är viktigt för henne att eleverna jobbar med samma bokstav eftersom det ger henne större möjligheter att se hur det går för varje individ. Lena menar att hon då i högre grad kan se hur eleverna formar bokstaven samt om de kan skilja på fonem och bokstavsnamn. ”Jag har alltid tyckt att innehållet är viktigt men jag börjar svänga nu mot att det är viktigt att man är med i själva tekniken, att man får en teknik som håller”, säger Lena. Med detta menar Lena att hon vill styra eleverna att inledningsvis arbeta med sådana vokaler och konsonanter som går att hålla ut och därigenom är lätta att ljuda ihop och bilda korta ord med, vilket är tradition inom avkodningsinriktad läsinläring. Sådana bokstäver är till exempel s, o, l, a, r, m och övriga bokstäver som inte har explosiva språkljud (klusiler²⁶). Traditionellt undviks klusiler inledningsvis eftersom dessa är svårare att ljuda ihop med vokalerna (Lundberg, 2010). I kapitel 8 beskrivs bokstavs-inläring mer ingående.

Lenas berättelse om hur hon gått från att låta eleverna själva bestämma till att själv vara den som styr elevernas läsinläring är ett exempel på hur en lärares professionella kunskaper och beprövade erfarenhet ger henne modet att byta grundläggande arbetsmetoder i sin undervisning. Det innebär att hon flyttat fokus från ett elevstyrt val av undervisningsinnehåll till ett lärarstyrt innehåll

²⁵ LTG, Läsnig på Talets Grund är en analytisk metod som går ut på att elever och lärare i samtalsfasen tillsammans kommer fram till en text. Syftet är att orden ska vara tagna ur elevernas värld och därför vara bekanta för dem. Därefter kommer dikteringsfasen, då läraren skriver texten på ett blädderblock. Nästa fas är laborationsfasen, där läraren ger eleverna individuellt anpassade uppgifter att arbeta med i sin läsinläring. I återläsningsfasen läser eleverna texten som skrivits och kopierats åt varje elev. I efterbehandlingsfasen arbetar eleverna med orden. Det är viktigt att eleverna blir säkra på bokstäver och bokstavs-ljud (Leimar, 1974).

²⁶ klusil, egentligen detsamma som explosiva, konsonant som bildas genom att luftflödet spärras av momentant någonstans i ansatsröret, varvid ett övertryck uppstår bakom avspärringen. I de flesta klusiler lösgörs detta övertryck abrupt, vilket resulterar i ett explosionsliknande ljud. Svenskans klusiler, som också är de vanligaste i jordens språk, är /p/, /t/, /k/ (tonlösa) och /b/, /d/, /g/ (tonande) (<http://www.ne.se/klusil>)

utifrån sin egna professionella uppfattning om vad som är bäst för elevernas läsinlärning. Lena gör det för att ha möjlighet att leda elevers läsutveckling mer systematiskt. Efter trettio år i läraryrket har Lena på egen hand lärt sig mycket av erfarenhet, men hon har också fått fortbildning. Hon säger själv att det hon har lärt sig, det har forskningen kommit fram till.

I intervjustudien nämner lärare vidare att de använder sig av delar av Witting-metoden. Det kan handla om att träna på att höra och skriva olika ljudkombinationer, som till exempel lo, li, la, för att därefter bygga ut orden och skriva meningar med dem, säger de. Lärarna vill därigenom hjälpa eleverna att befästa sina kunskaper om vilka bokstäver och fonem som korresponderar med varandra samt även att ljuda ihop bokstäver. Git berättar hur hon använder en metod, som påminner om detta arbetssätt, som hon lärt sig på en föreläsning.

Git: Jag har gått på den där dyslexiföreläsningen. ... och de rekommenderade oss då när vi var på en föreläsning, just med sådana här nonsensord och träna konsonant-vokal, konsonant-vokal tills de satt säkert de här ljuden. Så det är därifrån jag har fått det. Sen har jag pratat också med vår speciallärare.

Den metoden säger Git att hon använder till elever som har svårt att ljuda ihop ord. Hon påpekar vidare att det är viktigt att träna på att läsa nonsensord eftersom eleven då inte kan gissa vad det står eller lära sig utantill. Tidigare i kapitlet framkommer att Git har svårt att beskriva vad fonologisk medvetenhet innebär eller hur man kan träna på det systematiskt. Git verkar vara målmedveten och hon arbetar aktivt för att hjälpa varje elev att utveckla sin läsförmåga, men hon säger själv att hennes grundutbildning inte har gett henne tillräckligt med redskap för det. Det bekräftas av intervjun som helhet och bilden som Git ger av sin läsundervisning, som är att den i hög grad verkar gå ut på att använda samma metod till alla elever som har någon slags svårighet med läsinlärningen. Det kan jämföras med Lena i Samarbetsgruppen och Lisbet i Programgruppen, som har en specialiserad utbildning och därtill mycket lång erfarenhet av läs- och skrivundervisning. Lärarna i de grupperna beskriver en pedagogik där metoderna i högre grad anpassas till det som varje elev behöver. Inte heller samarbetar lärare i Gits skola med förskoleklassens lärare eller med specialläraren på samma sätt som de gör i Program- och Samarbetsgruppen, vilket har gett lärarna i de två senast nämnda grupperna kunskaper inom området.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna i studien i hög grad strävar efter att hjälpa eleverna att förstå avkodningens principer. Lärarna i intervjustudien

berättar att de använder olika metoder för att lyckas med det. En del av lärarna arbetar på skolor där de har systematiska program för det i läsundervisningen och för elever som har läs- och skrivsvårigheter, medan andra lärare inte anger systematiska program, utan har andra metoder för sin läsundervisning. I nästa avsnitt redovisas resultat från lärares utsagor om den direkta läsundervisningen.

Läsflyt och läsförståelse

Läsning i skolan kan vara träning på att automatisera avkodning och få läsflyt, men också till exempel att träna på läsförståelsestrategier eller att få läsupplevelser. Samtliga lärare i *intervjustudien* betonar vikten av att eleverna får träna på att läsa. Flera av dem nämner att det medvetet satsas extra mycket på läsning på deras skolor. Samtliga beskriver hur de arbetar för att skapa många lästillfällen för att eleverna ska få lästräning. Några nämner också upplevelseläsning, det vill säga läsning för nöjes skull.

Gabriella i Programgruppen säger att hon använder sig av Kiwi-material²⁷. I årskurs ett använder hon ofta storböckerna och låter eleven läsa i läsgrupper i både årskurs ett och två. ”Varje dag läser de i olika läsgrupper efter olika nivåer och där kan ju de svagare barnen hänga med eftersom de har böcker på sin nivå”, säger Gabriella.

Gabriella berättar också hur hon kan hjälpa en elev som har bristfälligt läsflyt. Hon låter honom läsa samma text flera gånger.

Gabriella: All lästräning behövs då och sen att sitta med en vuxen och läsa såhär ... en del om man tar en pojke i klassen, han läser knackigt, han har fått in en konstig läsning, han tränar jag mycket med att han får läsa samma text flera gånger så att han får känna hur det ska kännas i munnen när man läser en mening. Där tror jag att upprepad läsning och att man sitter med och gör honom medveten om att det inte låter såhär ... Det är så olika på olika barn.

I Samarbetsgruppen kan specialläraren dagligen ta ut elever att läsa gamla läskort i tre-fyra minuter per elev. Lena menar att det ger resultat i läsflytet. Hennes skola har också anordnat en läsolympiad, som går ut på att tävla om vilken klass

²⁷ Kiwimetoden går ut på att utveckla språket, det vill säga det muntliga, det lästa och det egna skrivandet. Metoden är utvecklad i Nya Zeeland och bygger på gemensam läsning, vägledad läsning, högläsning och självständig läsning. Stimulerande och roliga läsupplevelser betonas, och metoden bygger på stora och små upplevelseböcker som finns i olika svårighetsgrad. Storboken används till gemensam läsning och småböckerna till självständig läsning (Körling, 2009).

som läser flest böcker. ”Läsningen har blivit en bra grej”, säger Lena. Även Gudrun berättar att hon varje dag har en lässtund då eleverna får läsa för henne, både för att träna, men också för att hon ska kunna höra elevernas läsutveckling.

Git i Ensamgruppen nämner flera gånger att elever som har svårigheter med läsinlärningen behöver få lästräning, vilket jag tolkar som träning av avkodningsförmåga och läsflyt. Ett sätt att ge eleven fler möjligheter att träna på läsning är att ge dem läsläxa som föräldrarna hjälper till med, säger hon. Git menar att föräldrarnas stöd kan innebära att försöka få eleven att läsa en stund varje dag. Även i skolan får eleven läsa korta stycken i en läsebok eller i småböcker, som Git plockar fram. Hon menar att läsning är viktig träning för elever som har svårigheter med läsinlärningen, och Git säger att hennes största insats för enskilda elever som har läs- och skrivsvårigheter är att lyssna när eleven läser högt för henne. ”Jag känner att det är mycket det att man får träna och träna och öva och öva. Jag vet inte riktigt vad annars jag ska göra”, säger hon.

I *enkätstudien* har lärarna på en fem-gradig skala fått ta ställning till hur väl olika lästödjande åtgärder stämmer överens med deras egen praktik. Det framgår att de flesta klasslärare i enkätstudien, liksom i intervjustudien, anser att det är viktigt för elever som har läs- och skrivsvårigheter att läsa högt för läraren. I enkätstudien anger 86 procent av klasslärarna att det stämmer i hög grad att ”*Jag ser till att de läser enskilt för mig*”. Omkring 85 procent av klasslärarna anser att de ser till att eleven huvudsakligen läser texter som är intressanta för honom/henne. Omkring 11 procent anser att det stämmer till viss del, medan 4 procent uppger att det inte stämmer alls. De tveksamma lärarna kan mena att det inte alltid behöver vara intressant text, utan att elever som har avkodningssvårigheter måste börja med enkla ord och korta texter, som inte alltid är särskilt intressanta. Majoriteten verkar dock i hög grad vara av åsikten att meningsfulla texter är av betydelse för elevernas läsutveckling.

Ytterligare en fråga om konkreta insatser för elever som har läs- och skrivsvårigheter och som gäller läsning, är om lärarna anser att *det är en tillräcklig åtgärd för en elev som har läs- och skrivsvårigheter att läsa varje dag*. På den frågan är det 13 procent av klasslärarna som svarar att det stämmer i hög grad, medan 27 procent som svarar att det stämmer till viss del. Frågan ställdes huvudsakligen eftersom det visade sig att det för någon intervjuperson tycktes räcka med att elever som har läs- och skrivsvårigheter tränar frekvent på att läsa. Likaså har jag under arbetet i ett annat läsforskningsprojekt mött ett flertal elever med tydliga avkodnings- och läsflytssvårigheter, där skolan som enda insats gett eleverna tio

minuters extra enskild läsning i veckan. Det förekommer således att lärare anser att det är en tillräcklig åtgärd för elever som har läs- och skrivsvårigheter att läsa varje dag. En tolkning av det kan vara att de inte vet vad de annars kan göra för att hjälpa eleverna framåt i sin läsutveckling, vilket Git nämner. En annan tolkning kan vara att lärare anser att lästräning är det främsta sättet att förbättra läsförmågan. Det kan också vara så att dessa lärare menar att de inte hinner med annan träning med elever som har läs- och skrivsvårigheter än att låta dem läsa. Mer om lärares möjligheter och svårigheter i läs- och skrivundervisningen beskrivs i kapitel 5. Dessutom kan det vara så att skolor inte har tillräckligt med speciallärarresurser, varför lärarna måste lösa de specifika insatserna så gott det går, vilket också diskuteras senare i texten.

Gott läsflyt är en grund för god läsförståelse. I intervjustudien nämner samtliga lärare att utöver avkodningsträning och träning för att få läsflyt, behöver eleverna träna läsförståelse. Lärarna talar om att samtala runt texter och bilder både för att öka förståelsen av det lästa och för att öka ordförrådet.

Lisbet: Antingen att jag högläser, stannar upp, att barnen tränar sig att fråga. Att tala om för dem att nu tänker jag läsa en text. Man kan läsa texter och byta ut orden så att det blir... bara för att de ska stoppa en och tala om att men det där blev ju konstigt så att det finns ju alla möjliga sätt att jobba med det. Och så ordförståelse, det har man ju mycket i många träningsuppgifter som man har. Att förstå ord, att byta ut, synonymer och allt sådant där...

Att träna på att förstå en text kan också handla om att utgå från läromedel med uppgifter, berättar Gudrun, Lena och Gabriella.

Gabriella: Så har vi ju vissa läromedel också, i trean ... och så har vi också de här [visar material]... men i ettan och tvåan är det mycket ge och ta, där har jag inte så mycket, i och för sig har jag Äppel, Päppel och de böckerna men mest är det att vi jobbar tillsammans muntligt med förståelsen.

Flera av lärarna nämner att eleverna har läsläxor och att föräldrarna uppmanas att samtala med barnen kring det lästa.

Gudrun: Jag tycker faktiskt att det som är jätteviktigt det är samtalet kring ... och det brukar jag ta med hembiten också att när barnen läser hemma att de pratar om det efteråt att vad har ni läst. Låt barnet berätta vad det handlade om och ställ lite frågor.

Gudrun nämner också vikten av att testa elevernas läsförståelse för att fånga upp elever som har svårigheter med läsförståelsen.

Gudrun: Den [läsförståelseträningen] gör man egentligen ända från ettan också. Då blir det framför allt när man läser högläsning, att man pratar om det man har läst. Liksom kan fråga dem hur tror ni det här fortsätter för att se om de förstår vad handlar det här om. Sen i årskurs två har vi en läsförståelsediagnos som heter Vilken bild är rätt. Sen gör man den även i trean precis samma men då gör de på kortare tid då. Och där fångar man just upp läsförståelse. Men det ser man ju också mycket när man börjar skriva, när man över huvud taget ska skriva om någonting man har läst eller man ska berätta om någonting man har läst. Där hittar man de här eleverna, de har så, det krävs så mycket energi för att koda sig igenom en text att de tappar hela innehållet.

Det verkar vara vanligt att testa elevers läsförmåga i årskurserna 1-3. I *enkätstudien* svarar omkring 91 procent av klasslärarna att det regelbundet genomförs en kartläggning, screening, av samtliga elevers läsförmåga vid en speciell tidpunkt, till exempel vårterminen i årskurs 2.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att i ovanstående resultat om såväl avkodning som läsflyt framgår att lärare i hög grad använder läsning som en metod för att träna på läsning. Det är riktigt att det är av stor vikt att eleverna läser mycket och att de känner sig motiverade att läsa (Lundberg, 2010), men det är av stor betydelse att elever som har till exempel fonologiska brister, tränar på det parallellt med läsningen (Rasinski et al., 2008). Även i enkätstudien finns det lärare som anser att det räcker som insats för elever som har läs- och skrivsvårigheter att läsa varje dag. Det kan bero på att lärare inte vet vad de annars kan göra för att hjälpa dessa elever. Det kan också vara så att det är det som fungerar bäst med tanke på att klasslärarna har en hel klass att ta hand om. Dessutom kan det bero på att det inte finns resurser till annat än läsning. Om läsförståelseträning beskriver lärarna i intervjustudien hur de samtalar före, under och efter högläsning ur böcker, och som jag uppfattar det, redan i årskurs ett. Ingen av dem talar om att undervisa om läsförståelsestrategier, vilket jag tolkar som ett tecken på att sådan undervisning inte är något som görs särskilt medvetet eller systematiskt. Det är möjligt att det hade kunnat komma upp om jag hade gått djupare in på det i frågorna, men det var ingen lärare som uppgav det spontant. Såväl intervjupersoner som respondenter i enkätstudien uppger att elevernas läsförmåga, där läsförståelse är en del, testas regelbundet. Tidigare forskning visar att det är vanligt att elevernas läsförståelseförmåga kartläggs, medan det kan vara sämre med undervisningen av densamma (Pilonieta & Medina, 2009; Taylor et al., 2002).

Hur gör lärare praktiskt för att hjälpa elever att bli goda läsare? I nästföljande avsnitt redovisas resultat om läromedel och metoder som används till det.

Läsebok och bokstavsarbetschema

Mycket av den första tiden i årskurs ett går ut på att hjälpa eleverna att lära sig bokstäver och att ljuda ihop och börja läsa och skriva. Vad gäller läromedel, tycks det vara vanligt att lärare använder en läsebok som styr i vilken ordning bokstäverna ska tas upp och även hur de kan läras in, vilket påpekas i *intervjustudien*. Många lärare använder bokstavsarbetschema till bokstavs-inläringen. Arbetet efter bokstavsarbetschemat handlar vanligtvis om att träna på att skriva bokstaven på olika sätt (se t ex Dahlgren et al., 1985). Oftast går ordningen från att fylla i och skriva bokstaven i stor storlek till att skriva den i mindre storlek och i arbetsböcker. Det är vanligt att klassen följs åt med en bokstav i taget och att det blir en ny bokstav varje vecka.

Det svenska språket är relativt fonetiskt och lätt att ljuda och avkoda. Det är troligen en orsak till att den traditionella svenska läseboken eller läsläran, som den också kallas, är uppbyggd efter idén om att vissa fonem är lättare att ljuda ihop och läsa än andra fonem (Taube, 2007). Läseboken inleder traditionellt med strategiskt valda ord för att eleverna ska kunna avkoda dem och därigenom lyckas med sin första läsinläring. Svårighetsgraden ökar ju längre man kommer i läseboken.

I *enkätstudien* uppger ungefär 70 procent av klasslärarna att de använder en läsebok i sin läsundervisning. Fler lärare använder förmodligen läsebok i årskurs ett, men svarar nej därför att de vid tidpunkten för enkäten undervisar i årskurs två eller tre. Som det nämns i introduktionsavsnittet i denna avhandling, är det gynnsamt för elevers läsutveckling att lära sig avkodningsprincipen för att därifrån utveckla läsförmågan med hjälp av läsning av både anpassade och meningsfulla texter. Min uppfattning är att många av dagens läseböcker är både trevliga och fantasieggande, vilket även 16 procent av klasslärarna i enkätstudien uppger som orsak till att de valt den läsebok som de använder. Andra orsaker som uppges till val av läsebok är att den har flera svårighetsnivåer och att den är tydlig och väl strukturerad. Många lärare uppger att de inte valt läsebok, utan att den redan fanns på skolan. Läseböckerna ger också möjlighet att träna på frekvent förekommande ordbilder trots att de är upplagda efter avkodningsprincipen. Dessutom utesluter inte avkodningsinriktad läsundervisning betydelsen av förståelsen av det lästa (Lundberg, 2006), vilket också, enligt min uppfattning, avspeglas i läseböckerna. I Myrbergs och Langes (2006) studie har lärare dock uppfattningen att det är svårt att få, särskilt pojkar, intresserade av de texterna.

Bokstavsarbetsschema används av 74 procent av klasslärarna i enkätundersökningen. Det framgår att 90 procent av dem som använder läsebok också använder bokstavsarbetsschema. Liksom på frågan om läsebok, kan det vara fler som använder bokstavsarbetsschema i sin läsundervisning i årskurs ett, men som svarar nej på frågan på grund av att de vid tidpunkten för enkäten undervisar i årskurs två eller tre. Läsebok och bokstavsarbetsschema är således betydelsefulla redskap och utgör många gånger grunden för lärares huvudsakliga läsundervisning i främst årskurs ett.

Samtliga *intervjupersoner* uppger direkt eller indirekt att de har ett bokstavsarbetsschema som hjälpmedel i läsundervisningen. Det framgår att den första läsinläringen kan göras på olika sätt beroende av den enskilda läraren och hur övrig läsundervisning har organiserats på skolan. I nedanstående avsnitt presenteras intervjupersoners berättelser om hur de arbetar med detta.

Olika sätt att arbeta med den första läsinläringen

Lärarna i "Programgruppen" säger att bokstavsarbetet löper parallellt med Bornholmsmodellen och RR. Lisbet beskriver inte själva hantverket med bokstävernas formande som det viktigaste, utan snarare som ett nödvändigt arbete i skolår ett. Hon beskriver läsinläring som något som når utanför bokstavsformandet.

Lisbet: Formen spelar väl ingen roll, det är väl klart att om de är dåliga på det så får de ju träna på det men jag tycker ju att alla måste ju få gå i sin takt och alla de här svaga barnen som inte känner igen en bokstav, det tar ju mycket längre tid för dem. Och det är ju inte bara formen de ska jobba med utan det är ju att kunna den, att förstå hur den låter och jag sitter ju med ett och ett barn, jag har ju Montessorimaterial, jobbar med sandpappersbokstäver, att känna, att lyssna, gå och gömma bokstäver och nu får du lägga det som låter och sådär. Och drar ifrån och kollar varje gång jag går igenom en ny bokstav så kollar jag hur mycket de kommer ihåg av den förra. Och att de får skriva, de får ljuda, jag säger ordet och de får tala om var i ordet de hör ljudet och så att man hela tiden vet att de inte har glömt bort.

Lena i "Samarbetsgruppen" berättar att hon gärna vill använda fantasi och kreativitet i lärandet. Hon kom genom en bekant i kontakt med ett arbetsmaterial som hon använder i den första läsundervisningen och som eleverna tycker om. Lena beskriver hur hon tänker kring bokstavsarbetet.

Och då började jag och min kollega använda den här sagan om en trollkarl som trollar bort alla bokstäver och prinsessan som kunde läsa och såhär då. (...) När vi jobbade med min saga så följde jag hennes själva berättelses bokstavskombinationer, och om det var rätt eller fel, det vet jag inte men det blev väldigt bra utslag av det. Då letade man ju så mycket ljud man kunde eller ord, många ord man kunde på de kombinationerna. Det kunde vara fr till exempel, de var jätteduktiga, sex- och sjuåringarna, att hitta fr-ord och det kunde finnas fr i mitten också. Att man liksom lyssnade på det och dokumenterade. Just den gången då. Förmodligen får jag en etta i höst och nu håller jag på och tänker på i vilken ordning jag ska ta... Jag ska försöka ... Jag har förstått, jag har lyssnat på forskare att man använder ljud som är lätta att ljuda ihop, så att man liksom tänker på det när man börjar. Och då är det ju viktigt att man [hela klassen] jobbar med samma ljud.

Greta i "Ensamgruppen" uppger att eftersom eleverna inte skriver särskilt mycket i årskurs ett, utan bygger språket under det året, så låter hon eleverna laborera med språket på många olika sätt för att komma igång. Hon säger att man kan använda flera olika metoder till att se vad som passar för den ena eller den andra eleven.

Greta: Jag brukar börja på att det är väldigt konkret och ljudenligt stavade ord. Eller först måste jag ha plockat ihop ett antal bokstäver och ljud, tio stycken ungefär, för att kunna jobba med språket .. annars är det väl ljudanalys på bilder och olika företeelser, om man hör liksom olika ljud i olika ord eller ... men rent konkret då om man ska säga, gärna småsaker som man kan ta på. Vi brukar ha en låda med grejer, småsaker, som bil eller ... så att det inte blir abstrakt på en gång. (...) Och ja det finns ju så många olika sätt och det är ju mera Montessoripedagogik, att gå från det riktigt konkreta till mer och mer abstrakt och sen tar man ord och bild eller sak och bild och sen bild och kanske lösa bokstäver och lösa ljud ... bilda ... lägga små ord till bilder och sådant och sen skriva av. Jag vet inte, det finns många olika steg men om jag vill använda mig av Maja Witting så brukar vi göra låtsasord eller nonsensord heter det ju och avlyssningskrivning för att se om de liksom uppfattar det som vi har jobbat med ...

Greta beskriver också hur hon i sin undervisning tar hänsyn till elever som har svårigheter av något slag. Hon strävar efter att ge eleven sådana uppgifter som hon eller han klarar av för att elevens skoldag ska flyta på.

Greta: Jag har ju den framtoningen eller hållningen till den eleven ... att jag är medveten om svårigheterna och vad det handlar om ... jag ger ju inte den en omöjlig uppgift ... utan det ska vara en röd tråd liksom hela dagen för den personen då.

Gudrun i ”Samarbetsgruppen” resonerar på likartat sätt, men hon betonar också vikten av att ta reda på vad eleven har för svårigheter.

Åter till Greta, som säger att eleverna inte läser i onödigt stora grupper i början, utan i små grupper, där miljön ska vara tillåtande och alla får läsa i den takt de kan även om det går långsamt. Det ska finnas olika möjligheter, menar Greta, inte bara ”sitt ner och öppna boken där och nu läser du den och den, utan det är mera inlindat, tillrättalagt för att kunna känna att det är tillåtet att misslyckas ... eller det är tillåtet att alla har olika stil”, förklarar hon. Greta säger vidare att hon vill hjälpa de elever som har svårigheter med läsningen och att hon anser att uppmuntran är viktigt. Den specifika hjälpen får dessa elever hos specialläraren.

Greta: Jag tycker mig ha sett att när intresset finns, kombinerat med att jag har tid och känner att jag kan engagera mig i det barnet precis när jag ser att det behövs ... och skjutsa på liksom ... då kan jag hjälpa till och få den här ... jag vet inte vad jag ska säga.

F: Vad är det du skjutsar på med för något?

Greta: Jag visar hur glad jag är och hur positivt det är och vilken nytta det finns med att kunna läsa och skriva ... jag plockar fram lite ... nu är det fattigt med material här ... väldigt fattigt ... men jag plockar fram och tillverkar sådant som jag ser att just den lilla personen behöver just då.

Git och Tilda i ”Ensamgruppen” är relativt nyexaminerade lärare, och av allt att döma bygger deras läs- och skrivundervisning på det som de lärde sig på sin verksamhetsförlagda praktik eller det läromedel som finns på skolan. De har tagit till sig olika metoder som är användbara, säger Git och Tilda. Det kan vara så att de har uppfattat läseboksarbetet och bokstavsarbets-schemat som praktik-handledarnas huvudsakliga läsundervisning. De uppger att de inte följer någon särskild läsundervisningsmetod, utan att de varierar läsundervisningen som är kopplad till bokstavsarbetet. Git berättar att hennes elever får arbeta med de första ljuden, o, l, e, s, a, i lite mer än en vecka per bokstav. Git följer ordningen i den läsebok som hon använder. Det tar tid för eleverna att forma bokstäverna i början eftersom det är svårt, menar Git.

Tilda säger att hon inte följer någon metod strikt, utan plockar det som passar elevgruppen. Hon uppger att hon försöker variera undervisningen för att nå alla elevers inlärningsstilar, även i bokstavsarbetet. Tilda menar att varje elev kan lära sig att läsa om hon eller han får möjlighet att göra bokstavsarbetet på sitt eget sätt. Det är lärarens uppdrag att visa olika arbetssätt. Hon beskriver hur de kan använda något material som man får lägga bokstäverna i och sedan till exempel leka fram ljuden. ”Det finns ju många ljudlekar man kan göra med rim och andra

saker då för att få igång ... ett bredare, att de har ett större spann att välja på så att det inte blir det här inrutade hela tiden”, förklarar Tilda. Hon tar upp för- och nackdelar med att ha bokstavsarbetsschema.

F: När du säger att de inte kan lära sig bokstaven på det viset, hur tänker du då?

Tilda: Ja i och med att jag har åsikten att jag tror att alla kan lära sig läsa och skriva, och är det då ett väldigt inrutat sätt man ska lära sig på, så tror jag att några faller åt sidan och inte lär sig bokstäverna då. Och då tycker jag att det är upp till mig som pedagog att hitta ett sätt för även de här två eller en elev som inte lär sig på det här sättet ... och samtidigt så tror jag också att vissa kan ju lära sig på det här sättet men de kan även kanske komma på nya sidor av inläringen. Att man får ett vidare kunskaps... vad ska man säga, inläringssätt.

Tilda verkar ha uppfattningen att bokstavsarbetsschema är ett måste för undervisning i läsning och skrivning. Det kan vara en uppfattning som hon har fått under skolförlagd praktik eller av kollegor, vilket inte är ovanligt (Kullberg, 1992). Det kan också vara så att Tilda protesterar mot bokstavsarbetsschemat för att hon uppfattar att det är traditionellt och inrutat och inte går i linje med den pedagogiska grundsyn som hon har utbildats till i lärarutbildningen. Det kan i så fall innebära att hon vill förändra bokstavsarbetsschemat mer för att tillmötesgå elevernas inläringssätt än för att bokstavsarbetsschemat i sig stoppar dessa möjligheter. Enligt min bedömning är det inget som hindrar att bokstavsarbetsschema används i en systematisk läs- och skrivundervisning för att stötta och hjälpa eleven att lära sig utifrån sin egen inläringssstil. Bokstavsarbetsschemat är ett redskap som lärare i långa tider använt för att strukturera elevernas arbete med att både lära sig bokstäverna men också med att forma dem. Enbart det arbetet räcker dock inte som läsundervisning, utan läraren behöver utgå från en systematisk pedagogik som bemöter elevernas behov, vilket Tilda också säger.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att en stor del av lärarna i studien använder läsebok och bokstavsarbetsschema i sin läsundervisning i årskurs ett. I intervjustudien berättar lärare att bokstavsarbetet görs parallellt med arbetet med Bornholmsmodellen och RR. De framhåller att bokstavsarbetet är en viktig process, men att läsinläringen når utanför det arbetet. Andra lärare beskriver hur den första läsundervisningen handlar om att lyssna efter ljud och att laborera med språket eller lära sig med hjälp av fantasi och lek. Traditionell läsundervisning med läsebok och bokstavsarbetsschema används av de flesta som grund för den första läsinläringen. Läroplanens pedagogiska grundsyn är av betydelse för vilka val skolor och lärare gör i sin undervisning. I nästa avsnitt

beskrivs och diskuteras resultat som kan härledas till lärares syn på hur de ska tänka och handla snarare än hur de ska åstadkomma lärande (jfr Marton & Carlgren, 2001).

Skolans pedagogiska grundsyn styr lärares val

I den pedagogiska grundsyn som formuleras i skolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998) poängteras meningsfulla sammanhang och att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för undervisningen. Vidare ska eleverna utveckla sitt eget sätt att lära samt lära sig arbeta självständigt. Varje elev har rätt att utvecklas, känna växandets glädje och tillfredsställelse över det egna lärandet. Trygghet och harmonisk utveckling ska vara grundpelare i undervisningen.

Lärarna i studien förefaller vara väl insatta i läroplanens grundsyn på elevers utveckling och lärande. Samtliga lärare i *intervjustudien* beskriver uttalat eller indirekt att de vill att elevernas skoldagar ska kännas meningsfulla och att de arbetar för att göra träningen av det som eleven behöver för sin läs- och skrivutveckling lustfylld. För att lyckas med det, säger några att de utgår från elevernas tidigare kunskaper och förmåga och några att de försöker hjälpa eleverna att finna motivation till lärandet. Flera intervjupersoner betonar betydelsen av lärarens uppmuntran och positiva faktorer runt elevens lärande.

Git: Och jag har... ja sen är det ju mycket det där med att han får uppmuntran, man får lyfta fram och se alla de här framstegen. Det är väl kanske vad jag har gjort att jag har lyft fram honom väldigt mycket, uppmuntrat de små framstegen då. Att det har blivit väldigt positivt så att ... ja allting har blivit väldigt positivt. Det är det här positiva som på något sätt har lyft fram honom och sen kanske det är en mognad, jag vet faktiskt inte.

Gits uttalande kan tolkas som att hon anser att den här eleven, som har haft svårigheter i sin läsutveckling, har utvecklats i läsning på grund av mognad, träning och uppmuntran. Det kan mycket väl vara så det har gått till, men av Gits utsagor uppfattar jag att hon inte vet eller är säker på det. Git fick inte hjälp av någon att diagnostisera elevens svårigheter, varför hon lät honom träna på att läsa frekvent eftersom det var det enda hon kunde göra. Hon skulle ha kunnat göra mera systematiska och riktade insatser om hon hade fått hjälp att ta reda på vilka svårigheter eleven har och vad han behöver för hjälp och stöttning. Det

framgår i kapitel 7 att Gits skola har som policy att låta eleverna mogna och att de väntar tills årskurs två innan elever som uppvisar läs- och skrivsvårigheter får specialundervisning. Det finns risk att skolor, som har en sådan tradition kring specialundervisningen, uppmuntrar lärare att med styrdokumentens grundsyn som stöd, nöja sig med att uppmuntra och berömma elever i stället för att ge dem den specifika hjälp som de kan behöva.

Detta blir tydligt även genom Gretas beskrivning av hur hon tillrättalägger arbetet för elever som har läs- och skrivsvårigheter i klassrummet och hur hon vill hjälpa eleven genom uppmuntran och beröm eftersom hon inte finner möjligheter att själv hjälpa eleven, utan det är speciallärarens uppgift. Det framgår att Greta fokuserar bemötandet av eleven och att hjälpa denna att bevara sin självkänsla, vilket kan vara betydelsefullt för lärandet (Taube, 1987). Hon verkar dock inte i lika hög grad strävar efter att fokusera elevens läsförmåga för att systematiskt hjälpa denna att utveckla den. Studier visar att risken för att elever som har läs- och skrivsvårigheter inte får den hjälp som de kan behöva, kan öka om elevens klassrumsarbete endast rör sig om det som hon eller han redan kan (Kuhn & Stahl, 2003). Dessutom riskerar det att bli för lite träning på det som utgör elevens svårigheter om det specifika stödet avgränsas till besök hos specialläraren, vilket diskuteras närmare i kapitel 7. Elever som har läs- och skrivsvårigheter behöver intensiv och frekvent specialundervisning. Det finns således en risk att beröm och uppmuntran kan få ersätta den specifika undervisning som elever kan behöva.

Även klasslärarna i *enkätstudien* uppger att det är viktigt att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter att lyckas i sitt lärande. Nästan alla (98%) av klasslärarna är i hög grad av åsikten att *beröm och uppmuntran* är viktigt. Det är naturligt för lärare att berömma och uppmuntra elever när de lyckas, vilket intervjupersonerna också tar upp. Omkring 86 procent av klasslärarna svarar att de i hög grad och 11 procent att de till viss del *ser till att eleven får utveckla strategier i det som han/hon har lätt för*. Det är inga större skillnader i de beskrivna resultaten vad gäller lärarutbildnings- och erfarenhetskategorierna, utan lärarna tycks vara relativt samstämmiga.

Såväl intervjuerna som enkätstudien visar att det kan finnas risk att ett elevaktivt lärande, det vill säga att eleverna lämnas att finna sina egna inlärningsmöjligheter, tränger undan en pedagogik där läraren systematiskt analyserar elevernas utveckling och aktivt hjälper och stöttar dem framåt i sitt lärande. Ett exempel på det kan vara det som en lågstadielärare som undervisat i läsinläring i ungefär 30

år, nämnde efter enkättilfället: ”Idag ser man inte till *hur* eleverna skriver, utan idag fokuserar man *att* de skriver”, vilket jag tolkar som att hon menade att hon tidigare mer aktivt undervisat om skrivprocessen. Jag menar att styrdokumentens formuleringar om beröm, uppmuntran och elevaktivt lärande kan ge upphov till att lärarstudenter felaktigt invaggas i tron att det innebär att lärarens roll är att uppmuntra och berömma elevens lärande, och att de tar med sig en sådan uppfattning in i sitt yrke. Den risken blir större om lärare inte har tillräckliga kunskaper om läsinlärningens processer. Exempel på det är intervjupersoners utsagor om att variera undervisningen, att ge elever möjligheter att lära på olika sätt och att utgå från elevernas behov. Ytterligare exempel är uttalanden och enkätsvar om att berömma eleverna och att låta dem utgå från det som de är duktiga på och att låta dem utveckla strategier som de har lätt för. Dessa exempel har med stor sannolikhet sin utgångspunkt i styrdokumentens grundsyn om att inlärning och självkänsla hör intimt ihop och att det är skolans uppdrag att främja elevernas utveckling genom att låta dem arbeta utifrån sina egna styrkor. Det är dessutom korrekt att lärare grundar sin undervisning på styrdokumentens grundsyn, men som jag nämner ovan, kan det bli fel om det uppfattas för ensidigt och med följderna att läraren avstår från en systematisk och strukturerad läspedagogik. Då kan det finnas risk att lärare med den ”rätta” grundsynen som stöd, talar om att variera undervisningen och att utgå från eleven, när de inte är riktigt säkra på hur de ska lägga upp en systematisk läspedagogik. Jag menar att det är möjligt att förena dessa två viktiga pedagogiska grunder.

I nästa kapitel beskrivs vilka möjligheter och svårigheter lärare uppger att de har i sin läs- och skrivundervisningen och för att systematiskt och medvetet stötta och hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter.

KAPITEL 5

MÖJLIGHETER OCH HINDER I LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNINGEN

Det framgår av lärarnas berättelser och resultatet i *enkätstudien* att möjligheterna och svårigheterna att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning formas i en samverkan mellan flera faktorer. Lärares grundutbildning, fortbildning och erfarenhet lägger grunden för skicklig läs- och skrivundervisning. Andra omständigheter som är av betydelse är lärares inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning, attityder till grundläggande nytta av kunskaper om läs- och skrivundervisning samt bedömning av de egna kunskaperna. Även yttre villkor påverkar lärares möjligheter att undervisa systematiskt och strukturerat. I det här kapitlet beskrivs och diskuteras samvariationen mellan dessa faktorer och deras inverkan på lärares möjligheter till god läs- och skrivpedagogik. Kapitlet delas in i tre avsnitt: ”Utbildning och fortbildning”, ”Attityder till kunskaper om läs- och skrivundervisning”, och ”Yttre faktorer som påverkar undervisningen”. Även i detta kapitel utgör intervju- och enkätdata och data från kunskapstestet ett komplement till varandra.

Utbildning och fortbildning

Det framgår att lärare är måna om att göra sitt yttersta för att hjälpa samtliga elever att lära sig läsa och skriva, men att många upplever otillräcklig utbildning i läs- och skrivinlärning som en reell brist. Flera lärare i *intervjustudien* säger att grundutbildningen inte gav tillräckligt med kunskaper för att de ska kunna följa elevers läsutveckling eller identifiera deras svårigheter professionellt. Git, som varit lärare i endast ett fåtal år, konstaterar att hon i sin grundskollärodbildning inte fick lära sig särskilt mycket om läs- och skrivinlärning. Hon upplever heller inte att hon lärde sig hur hon kan hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Git: Nej tyvärr ingenting får jag lov att säga. Det jag har lärt mig det är alltså självlärt. I arbetet alltså, som jag har tagit reda på själv, när vi har läst om det här. När jag fick veta om den här killen, så över sommaren så läste jag lite litteratur om dyslexi och så har jag varit på någon föreläsning och så. Jag har skaffat mig kunskapen själv. Jag har inte, nej tyvärr, det låter tråkigt men jag känner inte att jag har nästan någon hjälp utav min utbildning.

Grundskolläraren Gabriella menar att de enstaka månaderna som de fick lära sig om läs- och skrivinlärning inte var tillräckligt konkret, utan för teoretisk. ”Det var så teoretiskt att man fick lov att ta om allt från början när man väl kom ut”, säger hon.

Tilda, som är relativt nyexaminerad från tidigarelärarytbildningen, säger att hon fick lära sig om Witting och LTG och att utbildningen gav tips och idéer om läs- och skrivundervisning. Tips och idéer var en bristvara i den övriga utbildningen, anser hon. Hon menar att utbildningen gav färdigheter att undervisa i läsning och skrivning. ”Ja det tycker jag, utan den hade jag inte känt att jag kunde ta en årskurs ett”, menar hon.

De som har lågstadielärarytbildning beskriver hur de fick mycket undervisning i läsmetodik i sin utbildning, men att de under årens lopp också lärt sig av sina egna erfarenheter och av forskningsresultat som de har fått ta del av. Lågstadielärarytbildningen var grundlig men forskningen har kommit längre, varför de har varit tvungna att bygga på sin utbildning under åren, menar de.

Lena: Det är ju helt annan fokus på själva eleven och processen och allting, det är ju ett helt annat tänk idag. Och forskningen, jag märkte ju det när jag kom ut på slututbildningen [utbildning för verksamhetsförlagda lärarytbildare], all den forskning vi fick läsa. Och liksom, det är ju, när jag kom ut 75, började 76 i januari... all forskning, läsforskning, kom ju i stort sett efter det. Och mycket av det som jag läste i forskningen, oj det har jag ju förstått själv. Så har jag ju försökt jobba, upptäckt saker, men det är ju mycket som vi, i gamla utbildningen, inte fick.

Lisbet, som också är lågstadielärare, säger att hon sökt sig till mycket fortbildning under årens lopp. ”Ja det känner jag ju att jag har ju kompetens, jag har ju gått väldigt mycket genom åren alltså”, säger hon.

Vilka är lärares möjligheter att förbättra sina kunskaper? Fortbildning är en faktor som ökar möjligheterna att genomföra en systematisk läs- och skrivundervisning och att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter. Som tidigare beskrivits, kan fortbildning vara obligatorisk, sådan som till exempel skolledningen anvisar lärare att gå på och frivillig, sådan som lärarna själva söker sig till. Både i intervjustudien och i enkätstudien framkommer att en hel del lärare har ålagts av skolledningen att fortbilda sig inom läs- och skrivområdet. Av lärarnas uppgifter om vilken slags fortbildning de varit på, framgår att många skolor har skickat hela arbetslag på föreläsningar, kurser eller studiecirkelar som behandlar något arbetsmaterial eller läromedel som samtliga skolor i kommunen eller kommundelen använder sig av. I *enkätstudien* uppges 43 procent av

klasslärarna att de varit på obligatorisk fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren. Det gäller 57 procent av klasslärarna i kategorin ”lågstadielärare”, 34 procent av ”grundskollärarna” och 40 procent av lärarna i ”annan lärarutbildning”.

Över en tredjedel (39%) av klasslärarna i studien har själva sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren (tabell 5.1).

Tabell 5.1. Procent klasslärare som har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren

Läroart	Jag har själv sökt mig till fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren (%)
Annandag lärarutbildning	23
Grundskollärare	37
Lågstadielärare	49
Totalt	39

Not. En lärare har inte svarat på frågan

Det kan finnas flera olika förklaringar till att lärare i de tidiga årskurserna söker sig till fortbildning inom läs- och skrivområdet. En orsak är intresse av ämnet och önskan om mer kunskaper. En annan orsak kan vara att lärare känner att de inte har tillräckligt med kunskaper, utan behöver mer. Det kan handla om kunskaper som läraren behöver för vissa elevers svårigheter, vilket Git i *intervjustudien* nämner, men det kan också handla om generella kunskaper om läs- och skrivinläring. En annan orsak kan vara att lärare känner att de har goda kunskaper och därför även inser att det finns mer att lära och nya forskningsrön att bekanta sig med. Det finns ett samband mellan lärare som uppfattar sig som effektiva och intresse att lära sig mer, vilket beskrivs nedan (jfr Smylie, 1988).

En orsak till att även många av ”lågstadielärarna” vill lära sig mer kan vara att de känner att de kan mycket. Den relativt höga andelen ”grundskollärare” som har sökt sig till fortbildning inom läsområdet kan ha samma förklaring, men kan också förklaras med att många av dem arbetat så pass länge med läs- och skrivundervisning att de börjar känna ett behov av fortbildning. De kan ha börjat förstå vad de behöver veta mer om, men det kan också vara så att lång erfarenhet av läs- och skrivundervisning ger insikt om att de behöver mer kunskaper. I kategorin ”annan lärarutbildning” är det endast nio lärare som själva har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinläring. Det kan tyckas vara anmärkningsvärt få med tanke på att de inte har någon sådan grundutbildning. Det är flera lärare som kommenterar att det är för lite medel avsatt för att ha möjligheter att

fortbilda sig, vilket kan vara en förklaring till att det inte är fler som har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning.

Även läsning av forskningslitteratur kan förbättra kunskaperna. Omkring 73 procent av ”lågstadielärarna”, 48 procent av ”grundskollärarna” och 53 procent av lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” uppger att det stämmer i hög grad att de läser forskning om läs- och skrivinlärning. Det är relativt stor andel, med tanke på Robertson Hörbergs (1997) resultat om att lärare har låga tankar om forskningsbaserade kunskaper.

Fortbildning kan vara mer än att gå på föreläsningar, kurser eller att läsa forskningsartiklar. Fortbildning kan också handla om att lära sig av en handledare eller kollega. Flera lärare i *intervjustudien* berättar att de lärt sig det mesta av sina kunskaper om läsinlärning och – undervisning av praktikhandledare under lärarutbildningen eller av kollegor på arbetsplatsen. På de verksamhetsförlagda utbildningsplatserna har handledarna visat hur de har lagt upp läsundervisningen, säger några av lärarna. De har också möjlighet att fråga kollegor om råd och hjälp när de kommer ut som lärare, säger flera intervjupersoner. Till exempel berättar Git att hon under sitt första år i de tidigare årskurserna hade en erfaren lågstadielärare som resurspedagog åt en elev i klassen och att hon kunde fråga henne om råd när hon körde fast.

Git säger att hon funderar på om inte en mer teoretisk utbildning och fler verksamhetsförlagda utbildare som är duktiga på läs- och skrivinlärning skulle ha kunnat ge henne högre kompetens för arbetet i de lägre åldrarna. Hon menar att det skulle ha behövts mer direkt undervisning om hur man ska undervisa och hur man kan koppla teori till praktik. Även mentorer behövs, anser hon. ”När man kommer ut så är det ju viktigt, när man kommer ut som nybliven lärare att man har en bra mentor. Och det fick vi ju ingen”, påpekar hon.

Flera lärare i intervjustudien, särskilt de som inte är lågstadielärarytbildade, framhåller vikten av att vara omgiven av kunniga kollegor. Lärare som är väl insatta i elevers läsutveckling kan svara på deras frågor om hur de kan hjälpa elever som har svårigheter. Eftersom läs- och skrivinlärningen är komplex och då de inte fått någon vidare utbildning inom området, har de kunnat utveckla sin kompetens och sina kunskaper med hjälp av kollegor, menar de lärarna. Gudrun, Gabriella och Fredrika framhåller att kontinuerlig handledning av lärare eller specialpedagoger som är väl insatta i kunskaper om läsutvecklingsprocessen är en betydelsefull del av den fortbildning och kompetenshöjning lärare kan få.

Gudrun: Vad som också kan vara problem tänker jag, är om man är lärare och inte har fått det här i sin utbildning när man kommer ut. Och jag kan ju hamna i ett arbetslag där ingen kanske har de här erfarenheterna, då har jag sådan tur så jag har haft min kollega som jag har sån otrolig hjälp av. (...) Hon har egentligen varit här ända fram till, undrar om hon flyttade för tre år sen, bytte skola. Vi har dels jobbat i samma arbetslag under några år och sen har vi jobbat i olika men hon har ändå funnits i huset så man har alltid kunnat rådfråga, kunna visa och hon har bara kunnat komma upp och lyssna [på elevens läsning], det är jätteviktigt att man har någon sån. Jag menar har man inte det då är det jättesvårt. (...) Jo också det här viktiga, om man får ett barn som man ser inte hänger med att det är så viktigt att ta rätt på *vad* är problemet, att man startar på rätt nivå så man inte slänger ribban här nånstans [visar ganska högt] och så vet man inte riktigt var barnet befinner sig.

Gudrun betonar att det har varit viktigt att kunna fråga lärarkollegor och specialpedagogen om hjälp i identifierandet av elevers svårigheter. ”Titta på det här, det är något som inte stämmer, det är något som hon har svårt med eller han och då gå och fråga kan inte du också lyssna på henne. Vad hör du och vad betyder det här?”, ger hon som exempel. Så har hon kunnat göra, och det har varit en viktig del i hennes eget lärande, menar Gudrun. Detta beskriver ett samarbete med specialläraren/specialpedagogen, till skillnad mot att ta råd från denna eller att lämna över insatserna till denna.

Lärare kan också lära sig av det praktiska arbetet i yrkesvardagen. Fredrika i Programgruppen berättar att hon skolades in i läsundervisningen av kollegor i arbetslaget. Hennes egna kunskaper i läsinlärning har vuxit fram i samband med de två programmen som de använder och med hjälp av handledning från kollegor i arbetslaget. Hon fick under en tid i början vara med när en erfaren kollega undervisade om bokstäver. ”Då var jag med och såg när hon gick igenom det här med lyssna efter ljudet, sandpappersbokstav, sand, och hela gången”, berättar hon. Även Gabriella beskriver hur hennes egen förståelse om elevernas läsutveckling hela tiden växer.

Gabriella: När jag började här så var ju båda ... lågstadielärare, X och Y som också har jobbat i trettio år ... så det var ju jättetryggt att börja här då för de hjälpte mig jättemycket.

F: Och när de hjälpte dig, hur upplevde du din egen förståelse av allt?

Gabriella: De hjälpte mig genom att tala om hur jag kunde jobba, men min egen förståelse kom väl först efter några år när man hade haft barn i några år... (...) Ja och innan man förstod hur det fungerade för barnen ...Och det är ... åtta år, det är ju inte länge.... Läs- och skrivinlärning, det är ju jättestort och så ...jag lär ju mig saker hela tiden, det är ju fortfarande saker som jag vill lära mig.

Det framgår av Fredrikas och Gabriellas berättelser att Bornholmsmodellen och RR-programmet, ihop med kollegors handledning, har väglett dem in i elevernas läsutvecklingsprocess. Deras samarbete med förskoleklassen, som beskrivits i kapitel 4, samt arbetet med programmen har hjälpt dem att få insikt i hur elevernas läsförmåga utvecklas. Det kan också ha varit positivt för deras egna kunskaper att de har varit med i ett sammanhang där dessa frågor behandlas och diskuteras i den dagliga skolverksamheten. Fredrikas utvecklingsprocess kan naturligtvis också ha påverkats av att hon har lång erfarenhet av undervisning, även om det tidigare har handlat om äldre elever.

På *enkätstudien*s påstående ”*Jag har lärt mig om läs- och skrivinlärning av kollegor*” uppger över hälften av lärarna att det stämmer i hög grad (tabell 5.2). En mer finfördelad korstabulering visar att det främst är lärare med den äldre grundskollärautbildningen sv/so och ma/no som uppger att det stämmer i hög grad. Detsamma gäller för en stor del av förskollärarna i studien. Resultatet ger en bild av att lärare i betydande utsträckning lär sig av varandra. De som antingen inte har en utbildning i läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3, men även de som känner att deras grundutbildning inte räcker, har sökt sig till mer skickliga lärares handledning på samma sätt som intervjupersonerna berättar ovan.

Tabell 5.2 Klasslärares svar i procent på frågan ”Jag har lärt mig om läs- och skrivinlärning av kollegor”

Läraryr utbildning	Stämmer i mycket liten grad eller inte alls (%)	Stämmer till viss del (%)	Stämmer i ganska hög och mycket hög grad (%)
Annan läraryr utbildning	12	20	68
Grundskollärare	16	27	57
Lågstadielärare	26	35	39
Totalt	19	29	52

Not. En ”lågstadielärare” har inte svarat på frågan.

Som sammanfattning kan det sägas att närmare hälften av klasslärarna i denna studie uppger att de har varit på obligatorisk fortbildning i läs- och skrivinlärning, det vill säga sådan som skollärovervakningen har ålagt dem att delta i. Något mindre andel har själv sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning. Relativt stor andel av klasslärarna uppger att de läser forskning om läs- och skrivinlärning. Intervjupersonerna framhåller vikten av att ha kunniga kollegor och handledare som kan handleda och hjälpa till med läs- och skrivundervisningen. Även hälften av lärarna i enkätstudien uppger att de har lärt

sig om läs- och skrivinlärning av kollegor. Det framgår i intervjustudien att det är av betydelse, inte enbart för eleven utan också för lärarens kunskapsutveckling att få veta vad eleven har svårt med, vad som kan göras åt det och hur insatserna påverkar elevens läsutveckling. Några lärare i intervjustudien säger att de kan om läs- och skrivinlärning har de lärt sig av kollegor och genom att aktivt arbeta med programmen Bornholmsmodellen och RR.

Detta var lärarens syn på den formella utbildningens och det kollegiala samarbetets inverkan på deras kunskaper om läs- och skrivinlärning. I nästa avsnitt redogörs för attityder till grundläggande kunskaper om läs- och skrivinlärning.

Attityder till kunskaper om läs- och skrivundervisning

Som tidigare diskuterats, kan lärarens inställningar och attityder inverka på deras möjligheter att bedriva systematisk läs- och skrivundervisning. I kapitel 4 beskrevs ett index över lärarnas ”inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning”, och där redovisades att lärarna i studien i huvudsak är positiva till sådan läs- och skrivpedagogik (tabell 4.1). En sådan inställning kan tolkas som att lärare strävar efter att hjälpa varje elev att lära sig avkodningsprincipen. Det är endast liten skillnad på lärarkategoriernas attityd, men ”lågstadielärares” är i genomsnitt något högre än de två andra kategoriernas. Det kan indikera att ”lågstadielärare” i högre grad än de andra lärarkategorierna står för avkodningsinriktad undervisning. I kapitel 4 framgår också att lärare som har erfarenhet av yrket och av läs- och skrivundervisning är i genomsnitt i något högre grad positiva till avkodningsinriktad undervisning än lärare som inte är lika erfarna. Hur påverkas lärares kunskaper av att de är positiva till avkodningsinriktad läsundervisning? Lärare som har mer positiv inställning till sådan läs- och skrivundervisning, uppnår signifikant högre genomsnittsresultat på både totalpoängen i kunskapstestet och på delområdet språkets strukturer än lärare som inte har det (se kapitel 8 för utförlig beskrivning). Det tyder på att lärare som i hög grad bedriver avkodningsinriktad läs- och skrivpedagogik har mer kunskaper om språkets strukturer, som utgör grunden för såväl det talade som det skrivna språket, än lärare som gör det i lägre grad. Högre kunskaper ger sannolikt större möjligheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning.

Även attityden till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning och tilltro till de egna kunskaperna i ämnet påverkar lärarens

möjligheter att bedriva systematisk läs- och skrivundervisning. I enkäten ingår frågor om såväl attityder som skattning av egna kunskaper och av dessa har två stycken index skapats, som båda erhållit godtagbar reliabilitet. Den ena är ett index baserat på sju frågor som avser avspegla begreppet ”Attityd till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning”. Den andra, ”Skattning av kunskaper om läs- och skrivinlärning”, är ett index baserat på lärarnas självskattning på fem frågor om viktiga element i läs- och skrivinlärning (tabell 4 i bilaga 6).

Först studeras lärarnas inställning till nyttan av grundläggande kunskaper i läs- och skrivundervisning. I en variansanalys framgår att det är mycket små skillnader mellan de tre lärarkategoriernas genomsnittliga attityder. Svaren varierar dock relativt mycket på individuell nivå. Även om lärarna över lag har positiv inställning till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning, anser ”lågstadielärarna” i högre grad än ”grundskollärarna” att de har direkt nytta av sådana kunskaper. Spridningen mellan lärarna inom lågstadielärargruppen är mindre än i övriga grupper (tabell 5.3). Lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” har i stort sett samma inställning som ”grundskollärarna”. Grupperar man istället lärarna efter erfarenhet finner man att gruppen med längst erfarenhet i högre utsträckning än övriga anser att de har direkt nytta i sin undervisning av sina grundläggande kunskaper om läs- och skrivinlärning. Nyexaminerade lärare har samma medelvärde som lärare med 5-15 års yrkeserfarenhet.

Tabell 5.3 Index ”Attityd till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning”. Medelvärde och standardavvikelse för tre lärarkategorier. Maxpoäng=28 (Stämmer i mycket hög grad)

Lärarutbildning	m	s	n
Annan lärarutbildning	23,79	3,473	39
Grundskollärare	23,35	4,488	120
Lågstadielärare	25,17*	2,468	84
Totalt	24,05	3,818	243

*=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$). Sex lärare har inte svarat på frågorna i indexet.

Både inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning och inställning till nyttan av grundläggande kunskaper i ämnet ökar således i takt med utbildning och erfarenhet. Hur är attityderna kopplade till faktiska kunskaper? Det framgår att lärare som anser att grundläggande kunskaper om läsinlärning är till mycket stor nytta har signifikant högre resultat på kunskapstestet än både lärare som anser att det är till liten och till ganska stor nytta.

Samma analys görs på det andra indexet, och den visar att ”lågstadielärare” skattar sina kunskaper signifikant högre än både ”grundskollärare” och lärare i kategorin ”annan lärarutbildning”. ”Lågstadielärarna”, har den mest specialiserade grundutbildningen i läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3. De har också längst erfarenhet av yrket och av läs- och skrivinläring. De har dessutom mest positiv inställning till nyttan av grundläggande kunskaper i ämnet. Att de skattar sina kunskaper högre än de andra två grupperna är därför inte underligt (tabell 5.4). ”Grundskollärarnas” skattning är signifikant högre än lärarna i ”annan lärarutbildning”. Lägst skattning görs av lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” och de har även något större variation i svaren än de andra lärarkategorierna. Lärarna i ”annan lärarutbildning” har inte någon utbildning i läs- och skrivområdet, vilket kan förklara deras skattning.

Tabell 5.4 Index ”Sjävsfattning av kunskaper (lågt-till högt) om läs- och skrivinläring”. Tre utbildningskategoriers medelvärde och standardavvikelser. Maxpoäng=25 (Mycket höga kunskaper)

Lärarutbildning	m	s	n
Annan lärarutbildning	13,26*	3,084	39
Grundskollärare	14,67*	2,832	118
Lågstadielärare	18,00*	2,440	84
Totalt	15,60	3,287	241

*= Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$). Åtta lärare har inte svarat på frågorna i indexet.

Om man istället jämför i förhållande till erfarenhet finner man att de nyexaminerade lärarna skattar sina kunskaper högre än lärare som har 5-15 års erfarenhet av yrket. De nyexaminerades skattning avspeglar troligen deras belåtenhet med att utbildningen hade kurser i läs- och skrivinläring, det vill säga att de likt Tilda i intervjustudien, menar att utan den skulle de inte kunna undervisa i årskurs ett. Dessutom har de utbildats nyligen och har det som de lärt sig färskt i minnet. Lärare som har mycket lång erfarenhet av yrket, är i huvudsak lärare i kategorin ”lågstadielärare”, och skattar sina kunskaper signifikant högre än nyexaminerade och lärare som har 5-15 års erfarenhet av yrket. Orsaken till att lärare med 5-15 års erfarenhet av yrket är tveksamma till de egna kunskaperna, kan vara att grundskollärarutbildningen inte alltid gav den utbildning i läs- och skrivundervisning som den var tänkt att ge (Frank, 2009). Det kan också vara så att de har arbetat så pass länge i yrket att de har upptäckt brister i sina kunskaper.

Attityderna samvarierar med skattningarna. Lärare som skattar sina egna kunskaper om läs- och skrivinlärning som mycket höga är i signifikant högre grad positiva till nyttan av grundläggande kunskaper i läs- och skrivundervisning än lärare som skattar sina kunskaper i ämnet som låga. Inställning till nyttan av grundläggande kunskaper i läs- och skrivundervisning ökar med lärarutbildning, erfarenhet av yrket och av läs- och skrivundervisning samtidigt som den i sig ökar kunskaperna i ämnet. Kunskaper ger således ökad förmåga att bedöma nyttan av att ha kunskaper, vilket i sin tur leder till att man söker kunskaper och lär sig mer.

Kunskaperna i delområdet ”Språkets strukturer” är väsentliga för lärares möjligheter att känna igen tecken som visar hur långt elever kommit i läsinlärningsprocessen samt att hjälpa elever att förstå språkets strukturer. En jämförelse mellan lärarnas skattningar av sina kunskaper om läs- och skrivinlärning och deras prövade kunskaper (kunskapstestets delområde ”Språkets strukturer”) (se tabell 8.9) visar relativt god samstämmighet. Möjligen kan ”lågstadielärarna” anses överskatta sina kunskaper något.

Samtliga lärarkategorier förefaller däremot överskatta sina kunskaper om vanliga stavningsregler i svenska språket jämfört med resultatet på delområdet ”Stavningsregler”. På påståendet *”Jag känner till vanliga stavningsregler i svenska språket”*, uppger 95 procent av ”lågstadielärarna”, 88 procent av ”grundskollärarna” och 85 procent av lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” att det stämmer i hög grad. Av de nyexaminerade lärarna är det 81 procent som anser att de i hög grad känner till vanliga stavningsregler. I kapitel 8 framgår att ”lågstadielärarna” i genomsnitt uppnår 61 procent av maxpoäng på kunskapstestets frågor om stavningsregler, ”grundskollärarna” 42 och ”annan lärarutbildning” 42 procent. De nyexaminerade uppnår 38 procent av maxpoängen. Ett skäl till att många lärare tycks överskatta sina kunskaper om stavningsregler kan vara att de menar att de kan stava själva och att de inte tänker på att det kan vara skillnad på att kunna stava själv och att förklara stavningsregler för någon annan.

Det är inte ovanligt att lärare överskattar sina egna kunskaper. I en amerikansk studie av Cunningham et al. (2004), visade det sig att lärarna i studien överskattade sina kunskaper om fonemisk medvetenhet och fonem-grafem-korrespondens (phonics). Tidigare studier visar att lärare som skattar sina kunskaper högt, är också de som är mest intresserade av att hitta nya och effektiva undervisningsmetoder (Smylie, 1988). Samtidigt har det visat sig att

lärare som tenderar att skatta sina egna kunskaper rätt, är mer benägna att söka ny kunskap. I föreliggande studie skattar lärarna sina kunskaper om språkets strukturer relativt väl, utom möjligen ”lågstadielärarna”, som i jämförelse med sina prestationer, överskattar sina kunskaper något.

Lärarnas villighet att lära sig mer om läs- och skrivinlärning, bekräftas av resultatet på enkätens påstående ”*Jag skulle vilja lära mig mer om läs- och skrivinlärning*”. Omkring 93 procent av ”grundskollärarna”, 88 procent av lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” och 65 procent av ”lågstadielärarna” anser att det stämmer i hög grad. De som har längst erfarenhet av yrket och av läs- och skrivundervisning, det vill säga främst ”lågstadielärarna”, är mest tveksamma till frågan, sannolikt för att de anser att de kan tillräckligt mycket på grund av att de lärt sig mycket av utbildning och erfarenhet. Flera av dem konstaterar det i kommentarfältet i enkäten, samtidigt som andra skriver att man alltid kan lära sig mer.

Detta var lärares attityder till kunskaper om läs- och skrivundervisning. I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras hur yttre faktorer, det vill säga sådant som lärare inte kan göra något åt, kan påverka deras läs- och skrivundervisning.

Yttre faktorer som påverkar undervisningen

Lärarna i intervju- och enkätstudien målar på olika vis fram bilder från sin vardagssituation. De talar om villkor och resurser, om yttre omständigheter som påverkar deras möjligheter att bedriva systematisk läs- och skrivundervisning. Samtliga lärare i *intervjustudien* konstaterar att de inte räcker till för samtliga elever, och särskilt inte de elever som har större behov av lärarstöd. Till exempel säger Git och Gudrun att det är många som behöver hjälp, varför det inte blir mycket tid som de kan sitta med en elev i taget. De flesta lärarna nämner att brist på olika slags resurser gör det svårt att hjälpa eleverna som man skulle vilja. Gudrun och Git säger att bristen på speciallärare gör att elever som har svårigheter med sin läsinlärning inte får den hjälp som de behöver. De och även Tilda säger att de har svårt att hinna med att hjälpa eleverna tillräckligt mycket och ofta på grund av att de har stor grupp och att eleverna har kommit olika långt i sin utveckling. Greta berättar att hon ”larmar” till skolledningen om elever som behöver mer hjälp, och kan då få speciallärarresurser två gånger i veckan. Själv har hon inte tid eller möjlighet att ge enskild undervisning till elever. Även brist på material sätter gränser för möjligheterna att hjälpa eleverna som man skulle vilja, menar Greta.

Tilda beskriver svårigheter med att ha lämpligt material till eleverna då de är på så många olika nivåer i sin utveckling.

Tilda: I och med att man alltid har ett spann från dem som inte alls kan någonting till dem som kan väldigt mycket så är det ju svårt. Målet är ju hela tiden att man ska ge dem material så att de kan jobba på sin nivå. Men är man då själv och man har elever som är i, om man tar lite i underkant, tio olika nivåer, så är det svårt när de är så små att få dem självgående, vissa, att man kan instruera, de vill ju gärna att man är med och står bredvid och det klarar man inte av med allihop. Hur gärna man än vill.

Lärarna i "Programgruppen" säger att Bornholmsmodellen och RR är räddningen för de elever som har lässvårigheter.

Gabriella: Ja, det är ju svårt att få tid att sitta själv med de barnen och det är ofta det de behöver... Det är jättesvårt, det går ju inte, det har jag inte behövt uppleva som tur är men jag kan ju ... att bara ha en som man ska hänga med i klassen när man har 25, det måste ju vara helt omöjligt. Som tur är har vi ju vårt Reading Recovery-program som de får gå till varje dag ... efter språklekarperioden om det fortfarande är knöligt så får de gå till specialläraren, det är ju också varje dag eller fyra dagar i veckan. Men hade jag inte haft det hade det varit jättesvårt.

Lisbet påpekar att det också är viktigt för de duktiga eleverna att få stimulans i sin utveckling. Hon säger att hon vägrar att undervisa på ett sätt där samtliga elever ska göra samma saker. "Det tänker jag inte göra utan jag skriker på hjälp", säger Lisbet, och menar, som jag tolkar det, att hon då kräver mer resurser från skolledningen.

Föräldrarna är viktiga resurser för intervjupersonerna. De allra flesta av dem lyfter fram att det är av stor betydelse att ha god föräldrakontakt så att skola och hem kan jobba mot samma mål. Föräldrarna kan stötta och hjälpa sina barn att träna på och förstå vad läsning innebär genom att förklara svåra ord när de läser, prata med barnet, visa läsriktningen genom att följa med i texten med fingret, koppla bilden till texten samt hjälpa barnet att förstå att det som kommer ut ur munnen står i boken, vilket en av lärarna säger. Även i enkätstudien uppges föräldrarna vara av betydelse för elevernas läsutveckling.

Flera av intervjupersonerna nämner även arbetslaget som en viktig resurs. De yngre lärarna kan vid behov fråga de mer erfarna lärarna om råd, och tvärtom. Lena säger att eftersom man idag inte ska vänta på elevernas mognad, utan sätta in åtgärder tidigt, är det viktigt att diskutera elevernas svårigheter i arbetslaget.

”Förr var man ensam. Då pratade man inte alls om det här. Då hade man sin lilla grupp”, säger hon. Lena menar att varje lärare tog hand om sina elever.

För att ta reda på vad många lärare anser om sina möjligheter att hjälpa alla elever som har läs- och skrivsvårigheter ställdes frågor om det i *enkätstudien*. Ett index som kan avspegla begreppet ”svårt att hjälpa elever med läs- och skrivundervisning”, skapades av sex frågor som på teoretisk grund är avsedda att avspegla samma begrepp (tabell 5 i bilaga 6). Det är kritiskt alpha-värde (0,6) och medelkorrelation (1,9) på indexet. Bedömningen är att det ändå kan antas ge en anvisning om hur lärare förhåller sig till frågeställningen. I tabell 5.5 nedan, framgår att ”lägstadielärarna” i signifikant högre grad än övriga lärarkategorier anser att det är svårt att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter på grund av yttre omständigheter. Det är relativt stor spridning i resultatet, vilket indikerar att det finns skillnader i lärares uppfattningar om möjligheterna att hjälpa dessa elever till god läsförmåga.

Tabell 5.5 Index ”Svårigheter att hjälpa elever med läs- och skrivundervisning”. Tre utbildningskategoriers medelvärde och standardavvikelse. Maxpoäng=30 (Mycket stora svårigheter)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	18,85	3,779	40
Grundskollärare	18,09	3,585	118
Lägstadielärare	16,66*	3,880	83
Totalt	17,73	3,795	241

Not. *= Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$). Åtta lärare har inte svarat på frågorna i indexet.

Bättre kunskaper och längre erfarenhet kan vara en orsak till att ”lägstadielärare” i högre grad än övriga lärare inser att det är svårt att hinna med att ge alla elever som har läs- och skrivsvårigheter tillräcklig hjälp. En annan tolkning kan vara att det i hög grad är specialläraren/specialpedagogen som ger de nyexaminerades elever det specifika stödet i läs- och skrivinlärning, vilket 60 procent av lärarna i den kategorin uppger. Det skulle kunna förklara varför dessa lärare i lägre grad ser undervisningen av dessa elever som ett problem. Flera lärare poängterar också i enkätens kommentarfält att stor grupp är största hindret för att de ska klara av att hjälpa alla elever som har läs- och skrivsvårigheter. Även brist på speciallärare nämns ofta i kommentarerna. Flera lärare kommenterar att de har många elever som har stora sociala eller språkliga svårigheter, koncentrations-svårigheter eller neuropsykiatriska diagnoser, vilket tar tid och resurser i anspråk. Vidare skriver många lärare i kommentarfältet i enkäten att det är svårt att hjälpa

elever som har läs- och skrivsvårigheter beroende av att det finns elever som har annat modersmål. En del menar att det också är svårt att veta huruvida elevers läs- och skrivsvårigheter beror på bristfällig svenska.

Lärarna ser även brist på utbildning som ett hinder för god undervisning. I genomsnitt 27 procent av klasslärarna anser att det stämmer i hög grad att de har svårt att hjälpa alla elever med läs- och skrivsvårigheter på grund av att de inte har tillräckligt med utbildning för det. Lika stor andel av dem anser att det stämmer till viss del. Det är främst lärare i kategorin ”annan lärarutbildning” och lärare som har grundskollärarutbildning sv/so 1-7, det vill säga lärare som inte har någon grundutbildning i läs- och skrivinläring och lärare vars utbildning inom det kunskapsområdet var bristfällig, som i hög grad uppger att utbildningen inte räcker till. Lärare som gått den senare grundskollärarutbildningen, förefaller i högre grad nöjda med sin utbildning i läs- och skrivinläring.

Som sammanfattning kan det sägas att lärares arbete är mångfacetterat och att en rad olika omständigheter kan påverka möjligheterna att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning. Exempel på sådana är goda kunskaper, som kan erhållas i grundutbildning och fortbildning. Positiva attityder till kunskaper, sökt fortbildning och hög tilltro till de egna kunskaperna höjer lärares kunskaper och ger bättre möjligheter att undervisa skickligt. Därtill ökar möjligheterna till skicklig läs- och skrivundervisning bland annat av samarbete med duktiga kollegor, förskoleklassen och med specialläraren/specialpedagogen. Följaktligen minskar möjligheterna till sådan undervisning av bristfällig formell utbildning i läs- och skrivinläring. Vidare uppges brist på speciallärare, material och andra resurser som försvärande omständigheter för undervisningen. Stor grupp och stor arbetsbörda orsakar tidsbrist och brist på möjligheter att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter.

I skicklig läs- och skrivundervisning ingår förmåga att känna igen tecken på hur elevers läsförmåga utvecklas. I nästa kapitel redovisas hur lärarna uppger att de identifierar elever som har läs- och skrivsvårigheter.

KAPITEL 6

IDENTIFIERING AV ELEVER SOM HAR LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER

En av utgångspunkterna för föreliggande avhandling är att god läsförmåga kräver stora mängder läsning (Stanovich, 1986). Det innebär att elever behöver komma in i läsning tidigt och vara intresserade av att läsa (Chapman et al., 2000). Eftersom läsning inte är en naturlig process så som talspråket är, kan många elever behöva lärarens stöd och ledning för att utveckla läsförmåga (Lundberg, 2006). För att elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter ska få samma chans som övriga elever att komma igång med läsning tidigt, behöver de få hjälp och stöd i sin läsinlärning, vilket i sig förutsätter att dessa elever identifieras tidigt.

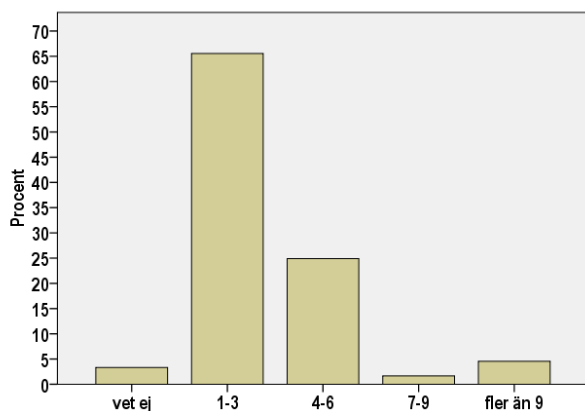
I det här kapitlet redovisas inledningsvis hur lärare i intervju- och enkätstudien definierar läs- och skrivsvårigheter och hur många elever med läs- och skrivsvårigheter som lärarna uppger att de vanligtvis möter per år. I det därpå följande avsnittet redovisas hur lärare uppger att dessa elever identifieras på deras skolor. Det framkommer i huvudsak två sätt att identifiera eleverna. Dessa sätt är kopplade till hur läsundervisning bedrivs organisatoriskt på skolorna. I ”Ensamgruppen” uppger lärarna att deras skola har som policy att vänta på att eleverna ska mogna och att de därför inte har bråttom med att identifiera dem. I de två andra grupperna säger lärarna att man på deras skolor inte väntar på att eleverna ska mogna, utan att de arbetar för att tidigt identifiera läs- och skrivsvårigheter och sätta in insatser.

Flera av lärarna i *intervjustudien* säger att det kan vara svårt att veta om eleverna egentligen har lässvårigheter eller om de bara är lite sena i sin skriftspråksutveckling. De beskriver att de ser att en del elever inte hänger med i arbetet med bokstäver och läsning, eller att en del elever inte känner igen bokstäver som klassen har arbetat med, eller att de inte känner till/har glömt vilka fonem bokstäverna står för. De flesta lärarna uppger att dessa elever inte kan höra var ett fonem (fonemet ”i” i till exempel b-i-l) finns i ett ord eller så kan de inte klappa stavelserna i till exempel sitt namn (Ka-ta-ri-na). Ytterligare vanliga beskrivningar av elevers läs- och skrivsvårigheter är att eleverna inte kan ljuda ihop korta ord eller att de kastar om bokstäverna eller gissar vad det står. Det

kan också handla om att någon kanske helt saknar intresse för att arbeta med språket, vilket en lärare nämner. Elevernas svårigheter kan vara av olika slag, säger Gabriella.

Gabriella: När man har svårt att lära sig läsa och skriva, när man inte gör det i samma takt som resten av klassen. Och sen är det ju förstås olika grader, från att det kan vara lite knöligt och ta lite längre tid till ren dyslexi, som jag ser det. När det inte går lätt.

Tidigare forskning visar att 25-35 procent av svenska tredje- och fjärdeklassare har svårigheter att tillgodogöra sig texter (Wolff, 2009), och att 3–7 procent av skolans elever har specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi) (Svensson & Jacobson, 2007). Detta kan jämföras med föreliggande studie, där respondenterna i *enkätstudien* svarar på hur många elever med läs- och skrivsvårigheter de har mött per år. Läs- och skrivsvårigheter definieras inte i enkäten, utan lärarna förväntas utgå från en egen definition. Min utgångspunkt är dock att de flesta lärarna definierar läs- och skrivsvårigheter på liknande sätt som intervjupersonerna. Det framgår av figur 6.1 att 158 lärare (66%) uppger att de har mött 1-3 elever som har läs- och skrivsvårigheter per år. 53 lärare (25%) uppger att siffran är 4-6. Fyra lärare (2%) uppger 7-9 elever och 11 lärare fler än nio elever. Åtta lärare (3%) vet inte och lika många har inte svarat på frågan.



Figur 6.1 Antal elever med läs- och skrivsvårigheter som klasslärare uppger att de har mött per år (N=249)

Lärarna har i enkätundersökningen själva definierat läs- och skrivsvårigheter, varför det inte finns vetskap om huruvida de tänker på lika sätt om läs- och

skrivsvårigheter. Det framgår dock att så gott som samtliga lärare i denna studie har undervisat elever med läs- och skrivsvårigheter. I nästa avsnitt redovisas data om hur lärare uppger att de identifierar dessa elever.

Olika synsätt på identifiering av läs- och skrivsvårigheter

Enligt förskolans och skolans styrdokument förväntas förskolan och förskoleklassen arbeta med att utveckla elevers språkliga medvetenhet, varför det är troligt att förskoleklassens lärare känner till om det är någon elev som har svårigheter med den läsförberedande träningen. *Intervjustudien* visar att den informationen kan komma skolans lärare till del på olika sätt. Samtliga lärare berättar dessutom att på deras skolor testar speciallärare eller specialpedagog elevernas läsutveckling i samband med skolstarten, och att lärarna, utifrån dessa test, får veta om eleverna är läsförberedda. För en del av lärarna utgör speciallärarens test den huvudsakliga informationen om elevernas läsförmåga, medan andra lärare också samarbetar med förskoleklassen i tidigt skede samt med speciallärare/specialpedagog. Det verkar också vara vanligt att skolor har rutiner för bedömning av elevers läsutveckling. I enkätundersökningen svarar 95 procent av de 249 klasslärarna ja på frågan om elevernas läskunskaper kartläggs/screenas regelbundet under de första skolåren.

I stort sett alla klasslärarna i *enkätstudien* (98%) att det stämmer i hög grad att det är *viktigt att identifiera elever som har läs- och skrivsvårigheter tidigt* och 86 procent att de anser att *det är nödvändigt att få information från tidigare lärare om elever som har läs- och skrivsvårigheter*. Trots att så många lärare uppger att det är betydelsefullt att identifiera dessa elever tidigt, finns också uppfattningen att man kan vänta på att eleverna ska mogna och komma igång senare. Frågan om att vänta in elevernas mognad lever kvar trots att det rapporteras om betydelsen av att sätta in tidiga insatser för elever som misstänks ha läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003). Omkring 21 procent instämmer i hög grad på påståendet *"Jag ger eleverna tid att mogna innan jag sätter in åtgärder för läs- och skrivsvårigheter"* och 25 procent instämmer till viss del. De lärare som är tveksamma till om de ska sätta in insatser för elevers läs- och skrivsvårigheter eller om de ska vänta på deras mognad är främst lärare i kategorierna *"lågstadielärare"* och *"grundskollärare"*, alltså de som har fått mest utbildning i läs- och skrivinlärning. Ytterligare en möjlig förklaring till detta vara att dessa varit aktiva lärare under den tid då den så kallade läsdebatten pågick under 80 och 90-talet (se Hjalme, 1999).

Resultatet tyder på att lärarna verkar känna till betydelsen av att svårigheter upptäcks tidigt, men att det kan vara svårare att omsätta den kunskapen i praktiken. En del lärare kan uppleva att det är svårt att veta om en elev är omogen eller har läs- och skrivsvårigheter, och väntar därför för att se om eleven kommer igång lite senare. Det kan vara så att lärare känner till betydelsen av att elevers läs- och skrivsvårigheter identifieras tidigt, men att de inte vet hur de ska göra för att hjälpa och stötta dessa elever i praktiken. Av den anledningen väntar de på att eleverna ska komma igång av sig själva. Det kan också vara så att lärare menar att det inte behöver vara läs- och skrivsvårigheter utan omognad om eleven har svårigheter med till exempel avkodning och att eleven behöver lite mer tid på sig att utvecklas, vilket även lärare i intervjustudien tar upp. Det framgår i avsnittet om tidigare forskning och nämns ovan att barns tidiga lässtart är av betydelse för deras läsutveckling. Det är essentiellt att läraren arbetar strukturerat och systematiskt för att hjälpa eleven att komma igång med läs-inläringen tidigt, oavsett mognad. I praktiken kan det förmodligen göras på olika sätt beroende på elevens styrkor och svagheter. Det kräver att läraren har både teoretiska och erfarenhetsbaserade kunskaper om läsutvecklingsprocessen och om vad som kan göras för att träna språklig medvetenhet, avkodning eller annat som eleven har svårigheter med.

Lärarnas utsagor i *intervjustudien* ger en bild av hur identifiering av dessa elever kan se ut i verkligheten. Lärarna kan delas in i två kategorier vad gäller identifiering och diagnostisering. I den ena kategorin finns ”Ensamgruppens” lärare, som uppger att skolan har som policy att vänta på att eleverna ska mogna och att låta eleverna utvecklas i sin egen takt under det första skolåret. I den andra kategorin finns ”Programgruppens” och ”Samarbetsgruppens” lärare, som uppger att det på deras skola sätts in tidiga åtgärder. Nedan redogörs för lärarnas utsagor.

Att vänta på mognad

I den här kategorin finns intervjupersonerna Git, Tilda och Greta, det vill säga lärarna i ”Ensamgruppen”. De uppger att på deras skola har lärarna inte särskilt mycket kontakt eller samarbete med förskoleklassen, men får i ett överlämnandesamtal veta av förskoleklassens lärare om det är något speciellt med någon blivande ettas läs-inläring. De menar att det är svårt för dem själva att avgöra om det handlar om svårigheter som eleven behöver hjälp med eller om det är en mognadsprocess. De säger att de därför inte ser så allvarligt på att en del elever verkar ha svårigheter med sin läs-inläring under första terminen i årskurs ett, utan låter alla elever arbeta med läs-inläringen i sin egen takt.

Git: Jag har nog upptäckt dem lite senare faktiskt jag. För jag tänker att de är... och samtidigt så tänker jag så här att de är ju olika de också, hur de mognar och sådär. Så att jag tänker nog till lite senare det tror jag.

Tilda och Greta uppger att de får veta av specialläraren om eleverna är läsförberedda, med vilket de menar att vara säker på många av bokstäverna och på gång med att ljuda ihop ord. Det är också specialläraren som identifierar de elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Tilda och Greta berättar att de utöver den muntliga överlämningen från förskoleklassens lärare får information om elevernas utveckling av specialläraren, som i början av årskurs ett testar²⁸ samtliga elever för att se om de är läsförberedda. Eftersom det tidigare framgick att de här tre lärarna inte verkar vara helt på det klara med vad fonologisk medvetenhet innebär (se kapitel 4), kan de också vara mindre medvetna om vad det innebär att vara läsförberedd. Tilda konstaterar att det inte är säkert att dessa elever har lässvårigheter utan att de kanske bara har ett annat sätt att lära och att det inte kommer till sin rätt i den vanliga undervisningen. Tilda vill inte veta alltför mycket från förskoleklassläraren för att inte stämpla de elever som har någon slags svårigheter i sin läsutveckling.

F: Fick du veta från förskolläraren?

Tilda: Nej.

F: Ingenting?

Tilda: Lite grann från förskoleklassen.

F: Vad fick du veta därifrån?

Tilda: Ja jag sa att jag inte ville veta alltför mycket (...) utan gärna bilda mig en egen uppfattning innan man får stämpla dem nästan.

Tildas uttalande tyder på att hon inte inser betydelsen av att kunna sätta in insatser tidigt. Det kan också vara så att hon lärt sig en generell princip om att elever ska bemötas på sin egen nivå, och att den principen är viktigare för henne än tidig identifiering av svårigheter med läsinläringen.

Greta påpekar att det inte är någon mening med att försöka skynda på elevens läsutvecklingsprocess, utan att den långsamma läsaren får ta all den tid som behövs. Hon menar att läsinläringen kan ta längre tid för somliga elever.

²⁸Dessa kunskapstester går sannolikt ut på att bedöma huruvida eleven är fonologiskt medveten. Till exempel är Fonolek (Olofsson & Hemmingsson, 1994) ett sådant material och där bedöms elevens förmåga att segmentera ljud i ord, lyssna ut initialt ljud samt ljudsyntes (att dra samman ljud till ett ord). Vidare testas om eleven känner igen bokstäver samt om hon eller han är igång med att läsa ihop ord.

Samtidigt som hon ser att dessa elever inte hänger med riktigt så menar hon att det kanske lönar sig att vänta in elevernas mognad. Elever som har kommit efter i sin läsutveckling tar nog igen det relativt snart.

Greta: Nu kanske det bara rör sig om några månader om ett barn är sent liksom i läsutvecklingen. Jag skulle inte tro att det kommer så långt efter egentligen om det tar ett halvår till eller ... innan de knäcker koden i läsningen eller ... börjar skriva.

F: Hur brukar läsutvecklingen gå för de här svagaste då? När du lämnade dem i trean, hur läste de?

Greta: Jag hade två som det fortfarande gick knaggligt för men de hade ju kommit igång i alla fall ... och läste då men inte ... om man säger ... de läste inte direkt flytande.

Git berättar att hon på sin förra skola fick hjälp från specialläraren med identifieringen av elever som möjligen kunde ha svårigheter med läsinläringen. Så är det inte på den skola hon jobbar idag, utan nu är det hon själv som ska se vilka elever som kan ha läs- och skrivsvårigheter. Hon uppger att hon använder ett läsutvecklingsschema lite grand som en hjälp för diagnostiseringen av elevernas läsutveckling, men att det inte är helt lätt eftersom hon inte fått någon utbildning i hur hon ska använda materialet och därför måste lära sig själv från början till slut. Git säger att när hon är fundersam över någon elevs läsutveckling, har hon möjlighet att be specialläraren att komma och lyssna. Om specialläraren anser att det behövs, kan Git få information om hur hon kan hjälpa eleven. För de här tre lärarna har specialläraren en viktig funktion som den som identifierar elever som har lässvårigheter och även som den som sedan utför de specifika insatserna. Greta och Tilda säger att den enda hjälp de har för att se var eleverna befinner sig i sin läsutvecklingsprocess är speciallärarens läsförberedsetest, medan Git uppger att hon måste klara sig själv.

Lärarna i den här kategorin får således veta av specialläraren om eleverna är läsförberedda. I nästa avsnitt beskrivs resultat från den lärarkategori som arbetar på skolor som inte väntar på mognad, utan har som policy att sätta in tidiga åtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Att sätta in tidiga åtgärder

I den här kategorin finns Lisbet, Gabriella och Fredrika, det vill säga "Programgruppen" och Gudrun och Lena, det vill säga "Samarbetsgruppen". De berättar att lärarna på deras skolor samarbetar med förskoleklassens lärare och specialläraren för att identifiera och med specialläraren för att hjälpa de elever som har svårigheter i sin läsinläring. Deras berättelser vittnar om en

önskan om att systematisk och medvetet identifiera och hjälpa elever med lässvårigheter så tidigt som möjligt.

Lena: Ja, det har ju blivit mer i fokus de sista åren. Vi har alltid sagt att när de inte har, när man har märkt att barn inte har knäckt koden i tid... Tidigare sa man ju jämt att de har tre år på sig. Det var ju den filosofin man hade och när jag tänker tillbaka på de första åren, visst hade man sådana som hade läs- och skrivsvårigheter men dem väntade man in knäppt nog på den tiden.

Lärarna säger att de själva tidigt i början av årskurs ett ser vilka elever som har svårigheter med såväl fonologisk medvetenhet som språklig förståelse och läsförståelse. Det kan handla om att elever inte kan rimma, byta ut första och sista ljudet i ett ord eller lägga till eller dra av en bokstav i ord. Dessa barn uppmärksammas omedelbart, säger till exempel Lisbet.

Lisbet: Ja det ser man ju väldigt tidigt och vi har ju mycket samarbete med förskoleklass. Och de har ju Bornholmsmodellen där de jobbar varje dag under förskoletiden med Bornholmsmodellen. Och sen är ju barnen och besöker sin lärare som man ska ta över och det har ju varit väldigt lätt när man har haft åldersblandat för då har man haft ett visst antal barn, 6-7 stycken, knutna till sin klass och då har man haft kontakt med dem under hela året och känner dem väldigt väl. Men så har det inte varit i år så det är första gången egentligen i förra veckan som vi startade ett läs- och skriv[projekt] (...) och då har jag och X som har förskoleklass, jobbat tillsammans och gjort små grupper med blandade förskolebarn och ettor. Och då får man ju se de här barnen, hur de klarar det här och vi ... redan då innan sommaren så berättar ju hon [förskoleklassläraren] om och visar tester på hur det här har slagit ut med de här barnen, med Bornholmsmodellen. Och specialläraren på skolan har ju också varit där och kollat barnen på förskoleklass.

Gudrun säger att det kan handla om att elever inte hänger med i handlingen när läraren har högläsning av sagor eller att de inte kan ljuda ihop ord. Vidare kan det vara så att elever inte har utvecklat den fonologiska medvetenheten, de kan inte vara med och klappa stavelser eller hör inte rim. Det kan också förekomma att en elev gissar när läraren frågar något om en läst text. ”Jag kanske eftersöker ordet båt så kanske eleven svarar låt oss säga groda”, säger Gudrun. Gudrun menar att eleven inte har förstått innebörden av det som hon läst för klassen.

Samarbete och nära kontakt med förskoleklassen nämns av de här fem lärarna som betydelsefullt. På Gudruns och Lenas skolor har de tidigare arbetat i F-1:or och haft kontakt med eleverna redan som sexåringar, vilket underlättat för läraren att se var eleverna befinner sig i sin läsinlärningsprocess. De berättar att

de har varit med och sett sexåringarnas utveckling i språklig medvetenhet i samband med språklekar som rim och ramsor och även i högläsningssituationer och i boksamtal, det vill säga när lärare och elever samtalat om innehållet i en bok som läraren läser högt. Nu är verksamheten inte organiserad i F-1, men de får veta från förskoleklassens lärare om det är några elever som har svårigheter med den förberedande skriftspråksinläringen, säger de.

Lisbet, Gabriella och Fredrika i ”Programgruppen” uppger att de har tät kontakt med förskoleklassen trots att deras skola inte har organiserat verksamheten i F-1-grupper, och att de mycket väl känner till varje elevs läsutvecklingsprocess. Fredrika säger att Bornholmsmodellen är en viktig resurs för henne som inte har haft läsundervisning för tidigare åldrar särskilt lång tid. Hon får själv lära sig för barnen viktiga läsförberedande kunskaper som till exempel att ”lyssna efter ljud, stavelser, bokstäver och till slut meningar, att kunna bilda meningar, och rim och ramsor, det är det mesta ... ja allt är väl med i Bornholmsmodellen”. Fredrika påpekar dock att det inte alltid är lätt att veta vad svårigheterna egentligen grundar sig i. Förskoleklassens elever kan ju ha sociala eller motoriska svårigheter, menar hon. Att exakt veta vad det är för svårigheter eleverna har med skriftspråsutvecklingen, kan vara svårare, säger Fredrika.

Gudrun och Lena i ”Samarbetsgruppen” beskriver hur de samarbetar med specialläraren för att få reda på vilka svårigheter eleverna har. Gudrun säger att hon själv upptäcker vilka elever som har svårigheter, men att specialläraren genomför tester med eleverna för att mer noggrant få fram vad svårigheterna handlar om.

Samarbetet med förskoleklassens lärare och specialläraren förefaller resultera i att intervjupersonerna i den här kategorin har relativt god kontroll på hur elevernas läsning utvecklas. Lärarna berättar också att deras skolor strävar efter att systematisera diagnostisering och kartläggning av elevernas läsutveckling. Specialläraren testar samtliga elever för att se om de är läsförberedda innan de börjar årskurs ett. Skolorna använder dessutom ett läsutvecklingsschema, och samtliga lärare för de tidigare åldrarna har också fått fortbildning i hur de kan följa elevernas läsutveckling med hjälp av läsutvecklingsschemat. Lärarna anser att schemat är en god hjälp när elevernas läsinlärningsprocess ska dokumenteras. Fredrika säger att Bornholmsmodellens språklekar och läsutvecklingsschemat kompletterar varandra på ett betydelsefullt sätt. I arbetet med språklekarna blir det tydligt vilka elever som inte klarar av att följa med, vilket sedan bekräftas av materialet i läsutvecklingsschemat, menar hon. Dessutom testar och kartlägger

speciallärarna elevernas läsutveckling varje termin, vilket lärarna uppger vara en betydelsefull faktor för att eleverna ska få rätt hjälp.

Lärarna i den här kategorin talar således inte om att vänta in elevernas mognad, utan om att de vill sätta in åtgärder tidigt. Av deras berättelser kan man skönja flera förklaringar till detta. En sådan är att de, i motsats till Git, Greta och Tilda i ”Ensamgruppen”, har eller har tidigare haft ett samarbete med förskoleklassens lärare samt är eller har varit aktivt med i förskoleklassens läsförberedande pedagogik. Det har gett dem personliga erfarenheter av hur det går till när elever i förskoleklassen utvecklar sin fonologiska och fonemiska medvetenhet. De har följt sexåringarnas språkliga utveckling och fått inblick i vad det innebär att vara läsförberedd. På så sätt har de tillägnat sig djupare insikter i problematiken. En ytterligare förklaring kan vara att de samarbetar med specialläraren när de ska ta reda på vilka svårigheter elever kan ha i sin läsinlärning. Över lag talar de här lärarna, i motsats ”Ensamgruppens” lärare, i högre grad om samarbete. De återkommer till att de samarbetar med förskollärare och speciallärare eller specialpedagog. De talar vidare om att Bornholmsmodellens språklekar och det läsutvecklingschema som de använder, kompletterar varandra när de ska följa elevernas läsutvecklingsprocess. Skolans traditioner och policys verkar också vara betydelsefulla för lärarnas förhållningssätt och agerande.

I nästa kapitel beskrivs resultat om vilken specialundervisning som elever som har läs- och skrivsvårigheter får.

KAPITEL 7

SPECIALUNDERVISNING

En grundläggande fråga i denna avhandling är vilken hjälp elever som har läs- och skrivsvårigheter får i skolan. I det här kapitlet beskrivs och diskuteras lärares utsagor om vilken specialundervisning dessa elever får samt lärares möjligheter att själva ge dessa elever specialundervisning. Först redovisas och diskuteras enkätdata om vem det är som tar hand om de specifika insatserna för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Därefter beskrivs och diskuteras vad lärarna i intervjustudien säger om specialundervisningen på deras skolor.

Nedan följer resultat från tre påståenden i *enkäten* om specialundervisning. På påståendet *"Jag ser till att specialläraren/-pedagogen tar hand om de specifika insatserna"* svarar tre fjärdedelar av lärarna i kategorierna "annan lärarutbildning" och "grundskollärarna" och något mindre andel "lågstadielärare" att det stämmer i hög grad (tabell 7.1). Av de nyexaminerade lärarna är det 77 procent som instämmer i hög grad och av lärare som är nybörjare i läs- och skrivundervisning är siffran 70 procent.

Tabell 7.1 Klasslärares svar i procent på frågan "Jag ser till att specialläraren/-pedagogen tar hand om de specifika insatserna"

Lärarutbildning	Stämmer i mycket liten grad eller inte alls (%)	Stämmer till viss del (%)	Stämmer i ganska hög och mycket hög grad (%)
Annan lärarutbildning	13	10	77
Grundskollärare	9	20	71
Lågstadielärare	21	20	59
Totalt	14	18	68

Not. Två "grundskollärare" och en "lågstadielärare" har inte svarat på frågan.

Det är följaktligen färre lärare som uppger att de *"själv tar hand om de specifika insatserna"*, vilket framgår i tabell 7.2. Sorterar man istället svaren efter lärarnas erfarenhet finner man att av de nyexaminerade lärarna uppger omkring 52 procent, och av nybörjarna i läs- och skrivundervisning 46 procent att påståendet stämmer i hög grad.

Tabell 7.2 Klasslärares svar i procent på frågan ”Jag tar själv hand om de specifika insatserna”

Läroutbildning	Stämmer i mycket liten grad eller inte alls (%)	Stämmer till viss del (%)	Stämmer i ganska hög och mycket hög grad (%)
Annan läroutbildning	25	40	35
Grundskollärare	22	31	46
Lägstadielärare	13	30	56
Totalt	19	32	48

Not. En ”grundskollärare” och en ”lägstadielärare” har inte svarat på frågan.

Trots att många lärare i kategorierna ”annan läroutbildning” och ”grundskollärare” samt de nyexaminerade lärarna och nybörjarna i läs- och skrivundervisning anger att specialläraren tar hand om de specifika insatserna, anger en betydande del också att de gör det själva. En möjlighet är att en del av dem menar till exempel att de ser till att eleverna får en fungerande skoldag, och att de ser till att eleverna inte behöver göra för svåra uppgifter eller att de stöttar eleven på andra sätt, vilket bland annat framkommer i intervjustudien. Det är befogat även med tanke på att många lärare uppger brist på kunskaper och möjligheter att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter (se kapitel 5). Lärare som har den mest specialiserade grundutbildningen verkar i högre grad ta hand om specialundervisningen själva. Lika stor del av dem verkar också anse att de har möjligheter att hjälpa dessa elever i klassrummet (tabell 7.3).

Tabell 7.3 Klasslärares svar i procent på frågan ”Jag har goda möjligheter att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet”

Läroutbildning	Stämmer i mycket liten grad eller inte alls (%)	Stämmer till viss del (%)	Stämmer i ganska hög och mycket hög grad (%)
Annan läroutbildning	25	40	35
Grundskollärare	22	31	46
Lägstadielärare	13	30	56
Totalt	19	32	48

Not. En ”grundskollärare” och en ”lägstadielärare” har inte svarat på frågan.

En del av lärarna kan också mena att både de själva och specialläraren/-pedagogen tar hand om de specifika insatserna, medan andra lärare kan mena att de själva tar hand om det i brist på speciallärarresurser. Det kan till och med vara så att det inte finns någon speciallärare, vilket framgår av intervjupersoners utsagor och även i enkätstudien nedan (se tabell 7.4 nedan).

Samtliga lärare i *intervjustudien* talar om behovet av speciallärare. För några av lärarna är specialläraren den som identifierar elever som har läs- och skrivsvårigheter, vilket beskrivits tidigare. De lärarna säger också att de lämnar över de specifika insatserna till specialläraren. Andra lärare talar mer om ett samarbete med specialläraren. De lärarna säger att de är insatta i vad specialläraren konkret gör för att hjälpa elever med lässvårigheter och att de samarbetar med specialläraren om insatserna.

Hur kan specialundervisningen organiseras på skolor? Nedan beskrivs först utsagor från de lärare som uppger att det är specialläraren som ger elever med läs- och skrivsvårigheter den specifika undervisningen. Därefter beskrivs utsagor från de lärare som i högre grad talar om ett samarbete med specialläraren. Enkätresultat läggs in på lämpliga ställen i texten.

Specialläraren gör de specifika insatserna

Git, Tilda och Greta i ”Ensamgruppen” berättar att på deras skola får elever som har läs- och skrivsvårigheter hjälp av specialläraren, två tjugominuterspass i veckan. De kan som klasslärare uppmuntra och berömma eleverna för deras framsteg, men det specifika stödet ger specialläraren, säger de.

F: Hur ofta går de till specialläraren?

Greta: Två gånger i veckan.

F: Men det är inte så att du också ska göra någonting specialpedagogiskt med eleven?

Greta: Nej, men jag har ju den framtoningen eller hållningen till den eleven ... att jag är medveten om svårigheterna och vad det handlar om ... jag ger ju inte den en omöjlig uppgift... utan det ska vara en röd tråd liksom hela dagen för den personen då.

Liksom på Gits, Gretas och Tildas skolor, verkar det vara vanligt med två tjugominuterspass specialundervisning i läs- och skrivinläring i veckan i skolorna. I *enkätstudien* uppger över hälften av klasslärarna att eleverna i genomsnitt får sammanlagt 20-40 minuters specialundervisning i veckan, medan en dryg fjärdedel uppger att siffran är 100 minuter i veckan (tabell 7.4). Ungefär sju procent av enkätgruppen uppger att det inte finns någon specialundervisning på skolan. Det innebär att elever som klassläraren inte har möjlighet att hjälpa och stötta inte får särskilt mycket hjälp med sina svårigheter. Detta ger en bild av att specialundervisning inte görs särskilt frekvent eller intensivt på skolorna.

Tabell 7.4 Antal minuter som klasslärarna uppger att elever som har läs- och skrivsvårigheter får specialundervisning

	Inte alls	Det växlar	Vet ej	Minst 20 min i veckan	Minst 40 min i veckan	Minst 100 min i veckan	Minst 200 min i veckan	Totalt
Antal lärare	17	5	7	32	112	67	7	247
%	7	2	3	13	45	27	3	100

Not. Två klasslärare har inte svarat på frågan

Som framgår i tabell 7.5, uppger 60 procent av lärarna att specialundervisningen är uppdelad på 2-3 dagar i veckan och 17 procent en dag i veckan.

Tabell 7.5 Antal dagar som klasslärarna uppger att elever som har läs- och skrivsvårigheter får specialundervisning

	Inte alls	Vet ej	Olika	1 dag/v	2 dagar/v	3 dagar/v	4 dagar/v	Varje dag	Totalt
Antal lärare	18	8	5	42	85	62	14	12	246
%	7	3	2	17	35	25	6	5	100

Not. Tre klasslärare har inte svarat på frågan

Omkring nio procent av klasslärarna kommenterar i enkäten att eleverna på deras skola får specialundervisning i perioder eftersom specialläraren är på flera skolor. Dessa skolor kan möjligen ha tagit till sig forskning (Torgesen, 2001) som visar att det är mer effektivt att ge frekvent och intensiv specialundervisning under kortare tid än att fördela specialundervisningen på några få korta pass i veckan under hela skoltiden. Det kan också vara så att ekonomin styr och att den specialpedagogiska personalen är tvungen att prioritera vilka elever de kan hjälpa och att de därför fördelar specialundervisning i perioder.

Känner lärare till vad elever som har läs- och skrivsvårigheter tränar för svårighet med specialläraren? Git, Greta och Tilda i "Ensamgruppen" i *intervjustudien* säger att de inte vet explicit vad specialläraren tränar med de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Inte heller behöver de själva sätta in åtgärder för dessa elever, utan det tar specialläraren hand om. De lärarna ser alltså det som sin uppgift att tillrättalägga undervisningen för alla och arbeta för att varje elev ska må bra i skolan, vilket någon av dem också säger. Eftersom de inte vet särskilt mycket om vad specialläraren gör med de elever som har läs- och skrivsvårigheter, lämnar de över specifika insatser till denna och litar på att hon eller han tar hand om dem. Eftersom Git, Greta och Tilda uppger att det på deras skola är specialläraren

som identifierar de elever som har läs- och skrivsvårigheter (se kapitel 6), är det också möjligt att de inte har reflekterat över vad som ligger bakom dessa elevers svårigheter eller vilken slags insatser de behöver. De beskriver hur de ändå kan få råd av specialläraren om hur de själva kan hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Git: Men sen när jag har funderingar på någon då så pratar jag med vår speciallärare. Då säger jag: X, kan du inte lyssna på honom för han hänger inte med riktigt, han är inte, det här med ljuden, han kommer inte ihåg dem riktigt och så. Och så lyssnar hon och så kan vi prata med varandra om hur vi ska göra då.

Det är inte alltid lätt att genomföra det som specialläraren/specialpedagogen säger, uppger flera intervjupersoner. Tidsbrist och stor grupp kan göra det svårt, vilket beskrivits tidigare. Gudrun påpekar att det är svårt att i praktiken klara av att ge dessa elever det stöd som de behöver i sin läsinläring.

Gudrun: Först hittar jag ett problem och då ska jag kunna konferera med specialpedagogen som kanske kommer och gör ett besök i klassrummet och tittar hur eleven fungerar i klassrummet, de gör kanske någon diagnos eller något kunskapstest eller... och sen bestämmer vi hur vi ska jobba med det här barnet. Men sen kan jag känna att vad händer då, jag kanske inte får den här tiden att jobba med det här barnet enskilt. Barnet kanske ska vara i gruppen hela tiden och då faller allting.

Det ingår i speciallärarens/specialpedagogens profession att handleda lärare i undervisningen. I *enkätstudien* svarar 78 procent av klasslärarna att det i hög grad stämmer att *"Jag ser till att kontinuerligt få råd från speciallärare/ specialpedagog om hur jag kan hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter"*. Omkring 14 procent instämmer till viss del i påståendet.

I tabell 7.4 framgår att 17 lärare i enkätstudien uppger att det på deras skola inte bedrivs specialundervisning för elever som har läs- och skrivsvårigheter och ett större antal uppger att specialundervisning ges endast mycket begränsat. Git i *intervjustudien* berättar att på hennes skola har elever i årskurs ett i praktiken inte möjlighet att få specialundervisning, utan läraren förväntas klara eleverna själv och vänta in deras mognad under det första året. Det tycks finnas ett undantag, berättar Git, och det är om man vet att en elevs nära anhöriga, som exempelvis syskon, har dyslexi. Det innebär att om man redan i förskoleklassen anar att det kan finnas läs- och skrivsvårigheter hos en elev med till exempel syskon som har dyslexi, kan eleven diagnostiseras av specialläraren och även få stöttning av denna, två gånger i veckan.

I *enkätstudien* uppger knappt 2 procent av lärarna att det på deras skola krävs dyslexidiagnos för att få specialundervisning för läs- och skrivsvårigheter. Ungefär 94 procent av lärarna uppger att det inte krävs någon dyslexidiagnos, medan 4 procent inte vet hur det ligger till med den saken. Flera lärare kommenterar dock att det inte alltid är självklart att elever ens med dyslexidiagnos får specialundervisning eftersom det inte finns tillräckligt med speciallärarresurser på skolan.

Tidig identifiering och effektiv specialundervisning

En del skolor kan ha organiserat specialundervisningen som de har gjort i ”Programgruppens” skolor, vilket beskrivs i *intervjustudien*. Lisbet, Gabriella och Fredrika menar att specialundervisningen är väl ordnad och effektivt utnyttjad på deras skola. Som det framgår på flera ställen tidigare, använder de sig av Bornholmsmetoden både i förskoleklass och i årskurs ett för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. För att hjälpa och stötta elever som har svårigheter med läsinläringen använder de sig av RR-programmet i årskurs ett.

Lisbet: Och här på vår skola har ju vi, det startade jag också för många år sen, Reading Recovery, så att de barn som inte har knäckt koden vid jul i ettan de får extra hjälp. Och då går de varje dag en halvtimme hos specialläraren, och har en läxa på en kvart varje dag hem och ett övningschema med föräldrar.

F: När de extratränar, vad gör de då?

Lisbet: De får en liten bok. Den boken läser de tillsammans med specialläraren, håller fingret och läser den en gång. Sen stoppar de ner den i en liten mapp som de får av specialläraren. Specialläraren har även haft möte med föräldrarna och de har gått igenom precis hur de ska göra. Och sen så skriver de en mening och det är barnet själv som bestämmer vad de ska skriva. Och de skriver och så sitter specialläraren bredvid och för anteckningar både när de läser, hur de läser, om de läser stavelseläsning eller om de ljudar och så. De gör en anteckning precis för varje ord barnen läser.

F: Varför gör de det sista?

Lisbet: Ja det är ju för att hjälpa dem att läsa på rätt sätt. För att när hon har gjort det så går de igenom texten en gång till och så visar hon hur man kan läsa orden, man kan lägga handen eller visa hur man kan dela upp orden i stavelser och så och sen hela tiden kolla upp att det går framåt, att de har lärt sig det här så att inte svårigheterna ska fortsätta hela tiden utan man måste alltså ... för den stegras ju, svårigheten, hela tiden och då måste de ju kunna det där allra första. Att se att de förstår vad ett ljud är, att det inte låter som en bokstav utan ... och sådana där grejer då. Och så skriver de den här meningen och den meningen skrivs rätt och

sen klipps den isär i ord och sen så får de den med i ett litet kuvert hem och så ska de tillsammans med föräldrarna bygga upp det här. Det har de i läxa och sen kommer de dagen efter och så går de igenom det där och läraren ser att de kan allt det och så går de vidare med en ny bok. Sen alla de här vanliga, sin, vi, ni, och ... tränar de, hon har en trumma och klappar så att de lär sig alfabetet och de ... ja det är en väldig, de är väldigt trötta utav den här lektionen, det är väldigt intensivt för de här barnen, de har gjort en hel arbetsdag nästan när de kommer ifrån specialläraren.

Lisbet tillägger att de som inte ens klarar RR får annan träning tills den fonologiska medvetenheten är färdig. Hon betonar behovet av att elever som har läs- och skrivsvårigheter får frekvent hjälp och stöd och säger att hon skulle kunna ta hand om specialundervisningen av dessa elever själv om det fanns en till lärare i klassen. Även Gudrun i ”Samarbetsgruppen” är inne på att hon skulle kunna klara av att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter om hon fick hjälp och råd.

Gudrun: Ja om vi ser till mig som person så tror jag att jag skulle kunna fixa det till viss del, just att göra själva jobbet men vad jag skulle behöva hjälp med det är att analysera alla test och diagnoser för det har jag inte någon kunskap i som en speciallärare eller specialpedagog kan för det kan ju dom läsa av och se jaha det här betyder det och det.

Gabriella i ”Programgruppen” berättar att de flesta elever går framåt i sin läsutveckling med hjälp av RR-programmet och kommer igång med läsning. Det händer dock att någon får svårigheter längre fram trots att de får arbeta med Bornholmsmetoden och RR-programmet.

Det förekommer också att lärare av olika anledningar har specialundervisningen själva. Gudrun i ”Samarbetsgruppen” berättar att specialundervisningen på hennes skola inte är så bra i år som hon skulle önska. Året före hade hon möjlighet att med hjälp av specialläraren utforma ett specifikt program som hon kunde använda i träningen av en elev. Idag är hon tvungen att själv hjälpa elever som har svårigheter i läsinlärningen, vilket hon upplever svårhanterligt. Hennes tid räcker inte till för individuell daglig undervisning, vilket hon anser att elever som har läs- och skrivsvårigheter kan behöva.

Elevernars läsutveckling testas på olika sätt på deras skola, berättar Gudrun. För de elever som har behov av specialundervisning skrivs ett åtgärdsprogram tillsammans med specialpedagogen. Det är läraren som står för specialundervisningen, vilket nämnts ovan. Gudrun säger att hon önskar ”att det skulle finnas en speciallärare som jag kan prata med, vi säger det här behöver det här

barnet, som kan gå och jobba helst varje dag och få individuell undervisning med speciallärare med just det här specifika problemet de har”.

Sammanfattningsvis tycks det inte vara ovanligt att främst lärare utan specialiserad utbildning i läs- och skrivundervisning samt nyexaminerade och nybörjare i läs- och skrivundervisning överlämnar de specifika insatserna till specialläraren/-pedagogen. Det verkar vara vanligt med 20 minuters specialundervisning två-tre gånger i veckan. Alla skolor har inte någon eller mycket lite specialundervisning. En stor andel av lärarna får kontinuerligt råd från specialläraren om hur de kan hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter. Arbetet försvåras om lärare inte känner till grundläggande kunskaper om läs- och skrivinlärning, vilket många lärare inte ser ut att göra enligt kunskapstestet i denna studie (kapitel 8). Dyslexidiagnos verkar inte vara något krav på skolorna för att få specialundervisning. På några intervjupersoners skola har specialundervisningen effektiviserats med hjälp av ett systematiskt program för att elever som har läs- och skrivsvårigheter ska få möjlighet till tidig och intensiv hjälp att utveckla sin läsförmåga. Två intervjupersoner uppger att de skulle kunna ta hand om specialundervisningen själva om de fick hjälp och råd av specialläraren eller om de fick mer resurser till klassen. I dessa fyra kapitel har i huvudsak praktiska förutsättningar i läs- och skrivundervisningen fokuserats. I nästa kapitel redovisas och diskuteras lärargruppernas resultat i kunskapstestet.

KAPITEL 8

LÄRARES KUNSKAPER OM LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING ENLIGT KUNSKAPSTESTET

Syftet i föreliggande studie var att studeras lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning. Det innebär förmåga att med precision identifiera var elever befinner sig i sin läsinlärningsprocess samt att identifiera elevers läs- och skrivsvårigheter och att hjälpa elever att utveckla sin läsförmåga. I tidigare kapitel har i huvudsak praktiska förutsättningar i läs- och skrivundervisningen fokuserats. Där har också lärares utbildning, erfarenhet och förhållningssätt tagits upp som faktorer som möjliggör undervisningen. I detta kapitel fokuseras lärares reella kunskaper om läs- och skrivinläring, mätt med ett kunskapstest. Kunskaper om det talade och det skrivna språket möjliggör god läs- och skrivundervisning, och särskilt undervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter. Shulman (1987) resonerar om pedagogiska ämneskunskaper, som innefattar såväl forskningsgrundade som erfarenhetsbaserade kunskaper om undervisningens innehåll och form. I avsnittet om tidigare forskning framgår att lärare behöver ingående kunskaper för att kunna genomföra en systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning. En sådan pedagogik är särskilt avgörande för hur elever, som har svårigheter i sin läsinläring, utvecklar läsförmågan. För att kunna identifiera vad som ligger bakom elevers lässvårigheter, behöver läraren ha grundliga kunskaper om läsutvecklingsprocessen.

Moats (2009) hävdar att språkets strukturer utgör en grund för såväl talet som skriften. Studier som gjorts i USA visar att skicklig läs- och skrivundervisning kräver lärarkunskaper i språkets strukturer över flera innehållsområden, som till exempel fonologi, fonem-grafem-korrespondens, morfologi, semantisk medvetenhet, organisering, syntaktisk medvetenhet, diskursmedvetenhet och pragmatisk medvetenhet (Moats, 2009). Det finns inga studier som visar det faktiska förhållandet, men antagandet i de amerikanska studierna liksom i föreliggande studie är att lärare som har kunskaper om bland annat språkets strukturer inklusive ortografi och stavningskonventioner, också kan använda

kunskaperna i sin undervisning. Det kunskapstest som används i föreliggande studie är anpassat för det svenska språkets struktur och den svenska ortografin. Frågorna i kunskapstestet har varierad svårighetsgrad, men samtliga bedöms ha relevans för läs- och skrivundervisning. Stor variation i svaren är av betydelse för att undvika ”takeffekter”, vilket innebär att många kan allt och de som kan mest får inte möjlighet att visa det. Ett test, där inte någon eller bara några få får full poäng, ger underlag för en bättre beskrivning av kunskapsvariationen inom och mellan kategorier.

I kunskapstestet deltog 269 lärare (varav 14 utan egen klass) (som härnäst benämns ”lärare”) och 31 speciallärare/specialpedagoger. I detta kapitel presenteras inledningsvis bakgrunden till kunskapstestens frågor. Därefter redogörs för poängsättning av frågorna. Slutligen beskrivs och diskuteras resultat i kunskapstestet med hjälp av korstabuleringar, medelvärdesberäkningar och regressionsanalyser.

Språkets strukturer, stavningskonventioner och stavningsregler, läsflyt och läsförståelse

De flesta av kunskapstestens 16 deluppgifter har sin grund i språkets strukturer, och de flesta frågorna går in i varandra. Trots detta delas testresultatet upp i de två delområdena ”Språkets strukturer” och ”Stavningskonventioner” för att underlätta bearbetning och analys. Det tredje delområdet är ”Läsflyt och läsförståelse”. Nedan redogörs för bakgrunden till de tre delområdena.

Språkets strukturer

Fonemisk medvetenhet har visat sig vara avgörande för att ett barn ska komma igång med läsinläringen (Adams, 1990). För att läraren ska kunna avgöra om eleven är fonemiskt medveten och ha möjlighet att hjälpa dem som behöver stöd i sin skriftspråsutveckling, antas att läraren behöver känna till vad detta begrepp innebär i praktiken. I kunskapstestet frågas därför om innebörden av dessa begrepp. Det räcker inte med att lärare känner till vad som ska göras i läsundervisningen, utan det behövs också kunskaper om själva läsutvecklingsprocessen. Som tidigare beskrivits, finns det ytterst lite forskning som stöd för detta, utan det är ett logiskt antagande. I en nyligen genomförd svensk studie kan man dock se att lärares kunskaper om språkets strukturer hade effekt på elevers utveckling i stavning efter tolv veckors intervention (Wolff, 2011b). Fonemen är de minsta betydelseskiljande enheterna i språket. Ett sätt att mäta

huruvida lärare känner till vad fonem är, är att låta dem räkna fonem i ord i talat språk, vilket görs i kunskapstestet.

Redan innan barnet börjar läsa, men också som en följd av läsning, utvecklas barnets medvetenhet om fonem, morfem, stavelser, ord och meningar. Studier visar att många elever behöver systematisk undervisning för att förstå hur språket är uppbyggt och för att kunna använda kunskaperna i praktiken (Blachman, 2000; Nagy & Anderson, 1995). Läsning och stavning utvecklas parallellt, menar Nauc  r (2004), som skriver om fonologiska, morfologiska och lexikala²⁹ konventioner, som styr stavningen av det svenska språket. Alfabetet innefattar konsonanter och vokaler, och fonologiskt baserade stavningskonventioner bygger på vilken position de har i ordet och vilka de omgivande fonemen   r (Nauc  r, 2004). Lärarens kunskaper om hur vokaler och konsonanter produceras kan vara av betydelse för att han eller hon ska kunna hjälpa elever att förstå, se och känna hur bokstavsljuden bildas och vilken betydelse det har för stavning (jfr Nauc  r, 1985). Exempelvis kan elever som har språkliga svårigheter bli hjälpta av att konkret känna och se hur fonemen formas i munnen.

Stavningskonventioner som   r fonologiskt baserade innebär att de styr hur fonemen ska återges med bokstäver beroende av vilken position de har i ordet och vilka de omgivande fonemen   r. De morfologiska konventionerna blir en slags uppföljning av de fonologiska genom att den stavning som orden f  r genom de fonologiska konventionerna beh  lls n  r orden böjs, avleds eller ingår i en sammansättning. De lexikala konventionerna gäller ord som har speciell stavning, som till exempel ”jysst” och ”korrekt” (Nauc  r, 1989, s. 207). Kunskaper om grundord och sammansatta ord är nödvändiga för läsförståelse och stavningsförmåga eftersom stavningen i svenska språket är morfologisk och bygger på ordens ljudstrukturer, släktskap och ursprung (Nauc  r, 1989; Tornéus, 2000). I kunskapstestet m  ts därför även aspekter av lärarens kunskaper om konsonanter och vokaler samt om grundord och sammansatta ord.

I delområdet ”Språkets strukturer” ingår   cks   en fråga om vilka sex bokstäver som   r lämpliga i inledningen av den första läsinlärningen. Traditionellt inleds läsinlärningen i skolan med bokstäver vars fonem kan hållas ut och som kan ljudas ihop med varandra utan alltför stora svårigheter (Taube, 2007). Sådana bokstäver   r till exempel samtliga vokaler samt konsonanter som inte har

²⁹ Lexikala innebär språkliga

explosivt språkljud (klusiler, se kapitel 4). En klusil är en del av den följande vokalen, vilket medför att barn kan uppfatta att till exempel ordet katt består av de två delarna /ka/+t/ (Nauc  r, 1989). Att börja med bokstäver vars fonem   r lätta att kombinera, och att   ka svårighetsgraden ju längre man kommer, kan ses som en systematisk pedagogik som bygger på att hjälpa elever att lära sig l  stekniken och att erövra avkodningens principer (Taube, 2007). Samma bokstävers fonem   r lämpliga att inleda med i träning av fonologisk medvetenhet hos elever som har l  s- och skrivsvårigheter (H  ien & Lundberg, 1999).

Kunskaper om språkets strukturer bedöms vara särskilt viktiga för lärarens förmåga att med precision fastställa var elever befinner sig i sin läsutvecklingsprocess. Sådana kunskaper ger möjlighet att identifiera och analysera elevers l  s- och skrivsvårigheter och att sätta in rätt åtgärder för att hjälpa och stötta elever att gå vidare i sin läsutveckling. Det möjliggör dessutom f  r läraren att diskutera elevers skriftspråksutveckling med kollegor och föräldrar.

Stavningsregler och stavningskonventioner

För att behärska svenska språkets ortografi behövs kunskap om svenskans stavningskonventioner. Som tidigare beskrivits, kan de vara fonologiskt, morfologiskt eller lexikalt baserade (Nauc  r, 1985, 2004). Spr  kljuden uppstår beroende av om talorganen   r till exempel öppna eller stängda, eller om ljudet bildas bak eller fram i munnen (Nauc  r, 1985). Vokalerna kan indelas efter tungst  llning och k  k  ppning. Ett sätt att gruppera dem   r genom att se på dem som främre (mjuka) vokaler (e, i, y,   ,   ) och bakre (hårda) vokaler (a, o, u,   ). En del konsonanter som kommer före vokalen låter på olika sätt beroende av var i munnen vokalen produceras. Det finns konventioner om hur vissa konsonanter låter och stavas före mjuka och hårda vokaler (Nauc  r, 1985).

Som tidigare förklarats, g  r barnet igenom olika faser i sin läsinlärning. I den alfabetisk-fonologiska fasen upptäcker barn relationen fonem-grafem och lär sig fonologiska konventioner. I den ortografisk-morfemiska fasen lär sig barn morfologiska konventioner. Människan lär sig såväl morfologiska som lexikala konventioner under hela livet, i takt med att hon lär sig nya ord (H  ien & Lundberg, 1999). Nauc  r (2004) skriver om bland annat dubbelteckning, som enligt hennes forskning   r den stavningssv  righet som följer med eleverna längst i skolan. Hon hävdar att det inte stämmer att elever g  r fel med dubbelteckning för att de inte *h  r* när det är kort eller lång vokal, vilket hon menar är en vanlig förklaring hos lärare. De kan snarare ha svårt att urskilja var betoningen ligger i

ordet och att urskilja vokalklangen för vokalen i den stavelsen. Det kan också vara så att de inte känner till stavningskonventionen och/eller att de inte känner till att stavningen enligt de fonologiska konventionerna behålls även när ordet böjs, avleds eller ingår i en sammansättning. Som ovan påpekats, gäller de lexikala konventionerna ord med speciell stavning, och som kan gå stick i stäv med de fonologiska eller de morfologiska konventionerna (t ex jysst och korrekt). Det svenska språkets stavningsregler är oftare regelbundna än oregelbundna, varför det lönar sig att hjälpa eleverna att upptäcka systematiken och logiken med det (Nauc ler, 1985). Det  r särskilt viktigt att strukturerat och systematiskt hjälpa elever som har l s- och skrivsvårigheter att lära sig stavningsregler och stavningskonventioner, eftersom de kan ha stor hjälp av det i sin l s- och skrivutveckling (Moats, 1994; Snow et al., 1998).

Stavningskonventioner och stavningsregler som tas upp i kunskapstestet  r, förutom dubbelteckningsregeln, stavning med mjuka och hårda vokaler, ng-ljudet och bokstaven c. Även bokstaven x tas upp. Dessutom ingår frågor om stavning av fyra ordpar som följer olika konventioner. I delområdet ingår slutligen en analys av 20 ord som elever har stavat fel på. När elever stavar fel,  r det viktigt att läraren analyserar huruvida det  r fonemanalysen som blivit fel eller om eleven stavat fel på ordet på grund av en missad stavningskonvention. ”Om ett ord är felstavat trots att den fonetiska analysen är riktig, måste man försöka bestämma vilken typ av stavningskonvention eleven har missat” (Nauc ler, 1989, s. 202). Lärarens bedömning  r av vikt för hennes möjligheter att hjälpa eleven att utveckla sin l s- och skrivförmåga (Nauc ler, 1989). En elev kan göra fel koppling av fonem-grafem och då  r det som läraren behöver sätta in åtgärder för. Om eleven missar stavningskonventioner, behöver denna ha hjälp att lära sig dessa. Det innebär att lärare behöver ha kunskaper om såväl fonemanalys och fonem-grafem-koppling som stavningskonventioner. Kunskapstets analys av stavfel  r ett sätt att ta reda på lärares förmåga att göra denna bestämning. Nauc ler betonar vikten av att förklara stavningsregler för elever eftersom det kan hjälpa dem att utveckla god stavningsförmåga.

Kunskaper om stavningskonventioner och stavningsregler hör ihop med och bygger på kunskaper om språkets strukturer. Stavningsreglerna ger således respondenterna en möjlighet att ytterligare visa upp sina kunskaper om språkets strukturer. Kunskap om stavningskonventioner och stavningsregler bedöms vara viktiga för lärares förmåga att såväl analysera elevs utveckling i läsning och stavning som att hjälpa dem framåt i skriftspr ksprocessen.

Läsflyt och läsförståelse

God läsförmåga innebär att läsa med flyt och förståelse. Elever kan ha svårt med läsflyt och läsförståelse av många orsaker. Det kan bero på till exempel bristande avkodningsförmåga, begränsat ordförråd eller svagheter i språkliga förmågor. I avsnittet om tidigare forskning redogörs för utvecklingen av läsflyt och läsförståelse. Läsflyt handlar inte bara om att uppnå läshastighet, utan också om att kunna läsa med inlevelse, vilket kräver god avkodningsförmåga och ordigenkänning (Kuhn, 2005). Läsförståelse handlar om att förstå orden i texten och att kunna koppla ihop texten med tidigare kunskaper samt att konstruera och förhandla om betydelsen i en interaktiv process (Paris & Hamilton, 2009). Läsförståelse kräver, förutom gott ordförråd, bland annat god språklig medvetenhet, avkodningsförmåga och läsflyt (National Reading Panel, 2000). Läsförståelsestrategier är av betydelse för att elever ska utveckla läsförståelse (Hilden & Pressley, 2007). Många barn behöver lärarens systematiska och insiktsfulla undervisning för att få flyt i sin läsning och för att lära sig att läsa med förståelse. I kunskapstestets delområde ”Läsflyt och läsförståelse” finns två frågor som berör dessa delar i läsutvecklingsprocessen.

Poängsättning av testfrågor

I kunskapstestet ingår 16 deluppgifter. Resultatet på den första uppgiften i kunskapstestet, att räkna stavelser i talat språk, räknas inte med i resultatet. Redan i utformandet av enkäten bestämdes att den uppgiften skulle fungera som en inkörspport för att hjälpa lärarna att komma in i kunskapstestet. De två frågorna om läsflyt och läsförståelse räknas inte heller in i totalsumman, utan analyseras för sig. Orsaken till det är att det uppstod vissa svårigheter med att såväl tolka som poängsätta svaren på frågorna. Poängsättningen har styrts av studiens syfte, vars fokus är riktat mot lärares undervisningsskicklighet. Det är väsentligt i all läs- och skrivundervisning, men är särskilt viktigt för elever som har läs- och skrivsvårigheter. I eventuell vägning av poäng har vikt lagts vid vilken betydelse frågans innehåll har för dessa elever. Poängsättningen av de öppna svarsalternativen har skett i samråd med kollegor med god kännedom i ämnet, för att erhålla god reliabilitet i bedömningarna.

I delområdet ”Språkets strukturer” är frågan om antal fonem i talat språk en fråga av grundläggande karaktär, och har getts 0,5 poäng per ord (7,5 poäng sammanlagt). Korrekt svar på innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet har getts 2 poäng. När respondenten visar att hon eller

han känner till att begreppen handlar om talat språk har det gett poäng. Utgångspunkten har varit att dessa begrepp är viktiga för lärare både för att de ska kunna ta till sig forskningsresultat och för att de ska kunna föra professionella samtal med kollegor. I delområdet finns dessutom två frågor om morfologiska kunskaper, vilka har getts 2 poäng sammanlagt. Den ena är frågan om nyttan av att känna till grundordet, som har getts 1 poäng. Den andra är frågan om vilken nytta en elev kan ha av att känna till att ordet är sammansatt, som också har getts 1 poäng.

I delområdet ”Stavningsregler” har bedömningen varit att mjuka och hårda vokaler och stavning med dubbelteckning och ng-ljud är mer vanligt förekommande än stavning med x och c och därför bör ges mer tyngd, varför frågorna har getts 3 respektive 2 poäng. Frågan om stavningen av ordparen kast-vasst, raket-racket, sant-sann och gått-gott har getts 2 poäng vardera. Stavningen av ordparen berör flera olika stavningskonventioner av grundläggande art och ges 8 poäng sammanlagt. Delområdet innefattar dessutom en analys av 20 ord som är felstavade. Frågan gäller huruvida elevens stavfel beror på bristfällig koppling av fonem-grafem eller bristande kunskaper om stavningskonventioner. Korrekt svar ger 0,5 poäng per ord, det vill säga 10 poäng sammanlagt.

Mer detaljerad information om hur poängen fördelats i varje fråga presenteras i samband med redovisningen av resultat. I tabell 8.1 nedan framgår poängsättningen av de enskilda frågorna i delområdena. Frågorna om läsflyt och läsförståelse poängsätts inte utan analyseras kvalitativt.

Tabell 8.1 Poängsättning av frågor

Frågor i kunskapstestet	Poäng	Max poäng
Språkets strukturer		
Hur många fonem/språkljud finns i följande ord i talat språk? (15 frågor)	0,5/fråga	7,50
Vilken innebörd har begreppen fonemisk och fonologisk medvetenhet? (2 frågor)	1/fråga	2
Sammansatta ord (1 fråga)	1	1
Grundord/uppslagsord (1 fråga)	1	1
Konsonanter och vokaler (11 frågor)	0,5/fråga	5,50
Vilka sex bokstäver är lämpliga att börja med i ett tidigt skede i läsundervisningen? (2 frågor)	1+3	4
Stavningsregler	Summa	21
Dubbelteckningsregeln (1 fråga)	3	3
På vilka sätt kan ng-ljudet stavas i svenska ord? Hur kan man förklara det för eleven? (2 frågor)	1+2	3
Stavning av fyra ordpar (4 frågor)	2/fråga	8
Vad har eleven för svårigheter? (20 frågor)	0,5/fråga	10
Vilka är de mjuka och hårda vokalerna och varför kallas de så? (2 frågor)	1+2	3
Hur kan man förklara stavning med bokstaven c?	2	2
Hur kan man förklara stavning med bokstaven x?	2	2
	Summa	31
	Totalsumma	52

Lärares kunskaper enligt kunskapstestet

I detta avsnitt beskrivs resultat i kunskapstestet till att börja med på totalnivå och därefter på uppgiftsnivå. Resultatet relateras till en rad faktorer. Dessa faktorer är lärarutbildning, erfarenhet i yrket samt sökt fortbildning i läs- och skrivinlärning. Kategoriseringen av dessa variabler har beskrivits i kapitel 3. Vidare redogörs för samband mellan resultat och de tre index som beskrivs i kapitel 4 och 5. Dessa index är ”Inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning”, ”Attityd till nyttan av grundläggande kunskaper i läs- och skrivundervisning”, och ”Skattning av kunskaper om läs- och skrivinlärning”. I alla analyser av grupp-skillnader har den 5-procentiga signifikansnivån använts som kriterium för att fastställa skillnader.

Först redovisas och diskuteras resultat i delområdet ”Språkets strukturer”, som innefattar kunskaper som är av särskild betydelse för lärares förmåga att identifiera hur långt elever kommit i sin läsutvecklingsprocess. Därefter redovisas och diskuteras resultat i delområdet ”Stavningsregler”, som hör ihop med och bygger på kunskaper om språkets strukturer.

Totalpoängen i kunskapstestet

Det är viktigt att komma ihåg att poäng som redovisas utgör medelpoäng för grupper av lärare. Det innebär att en del av lärarna i kategorin har lägre och andra högre poäng. Det sammanlagda resultatet för samtliga 14 frågor framgår i tabell 8.2. Lärarnas genomsnittliga resultat är 28 poäng av 52 möjliga, vilket är omkring 55 procent av maxpoängen. De lärare som har mest kvalificerad utbildning i läs- och skrivinlärning, det vill säga "lågstadielärarna", har högst medelpoäng. De har signifikant högre resultat än de två andra lärarkategorierna, 33 poäng av 52 möjliga, vilket utgör 64 procent av totalpoängen. "Lågstadielärarnas" svar varierar inte heller lika mycket som de två andra kategoriernas. Samma mönster går igen i de flesta, men inte alla, enskilda frågor i kunskapstestet. Resultatet för lärarna i kategorierna "grundskollärare" och "annan lärarutbildning" är i genomsnitt 26 poäng, det vill säga 50 procent av totalpoängen. Det resultatet innebär att det inte är någon skillnad mellan kunskaperna för lärare som inte har någon grundutbildning i läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3 och lärare som har examen från en utbildning som var tänkt som en ersättning för lågstadieläraryt utbildningen.

Tabell 8.2 Lärares resultat på kunskapstestens totalpoäng, medelvärde och standardavvikelse (maxpoäng 52)

Läraryt utbildning	m	s	n
Annan läraryt utbildning	25,52	6,544	45
Grundskollärare	25,88	6,295	130
Lågstadielärare	33,28*	4,676	94
Totalt	28,40	6,820	269

Not. *= Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$)

Erfarenhet är också en viktig faktor. De lärare som har mycket lång erfarenhet av yrket klarar i genomsnitt signifikant mer ($m=31$ poäng) än både nyexaminerade lärare och de som har 5-15 års erfarenhet. De lärare som har mycket lång yrkeserfarenhet är i stor utsträckning "lågstadielärare". Lägst resultat har de nyexaminerade lärarna ($m=24$ poäng), och gruppen med 5-15 års yrkeserfarenhet ($m=26$ poäng).

Även fortbildning i läs- och skrivinlärning som läraren sökt sig till själv ökar kunskaperna. De lärare som har sökt sig till fortbildning om läs- och skrivinlärning klarar signifikant mer av kunskapstestet än de som inte har gjort det. Attityder påverkar också totalpoängen. Lärare som har mycket positiv inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning, har signifikant

högre totalpoäng samt mindre variation i svaren än de som inte har lika positiv inställning till avkodningsinriktad undervisning. Lärare som anser att det är till ganska och mycket stor nytta att känna till grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning, har signifikant högre resultat än lärare som anser att det är till liten nytta. Slutligen har lärare som skattar sina egna kunskaper om läs- och skrivinlärning mycket högt, signifikant högre totalpoäng och mindre variation i svaren än lärare med måttligt hög eller låg skattning.

Ovanstående jämförelser av medelvärden ger information om de olika faktorernas inverkan på resultatet. Sju enkla linjära regressionsanalyser görs för att ta reda på hur mycket olika faktorer var för sig förklarar resultatet. I regressionsmodellerna ingår de 269 lärarna. Den första visar att lärarutbildning förklarar 21 procent av resultatet, vilket framgår i tabell 8.3. Den andra visar att erfarenhet av yrket förklarar 26 procent. Den tredje analysen visar att även erfarenhet av läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3 förklarar 26 procent. Den fjärde regressionsanalysen visar att sökt fortbildning i läs- och skrivundervisning förklarar endast 0,4 procent. Därefter följer tre attitydvariabler, som var för sig förklarar 0,2-0,6 procent av resultatet. Samtliga samband är signifikanta.

Tabell 8.3 Bakgrundsfaktors totala effekt på lärares resultat på kunskapstestet (N=269)

Modell Oberoende variabler	B	t	Beta	Sig	R ²
1. Lärarutbildning	4,518	8,508	,462	,000	,213
2. Erfarenhet av yrke	,256	9,444	,509	,000	,259
3. Erfarenhet av läs- och skrivundervisning	,257	9,480	,507	,000	,257
4. Sökt fortbildning	2,750	3,315	,202	,001	,041
5. Mycket stor nytta av grundl. kunskaper om l o s-underv.	2,852	3,914	,235	,000	,055
6. Mycket hög skattning av egna kunskaper om los-inlärning	2,510	3,549	,219	,000	,048
7. Mycket positiv inställning till avkodn.inriktad los-underv.	2,049	2,064	,129	,040	,017

Not. B=ostandardiserad effekt, t=t-värde, Beta=standardiserad effekt, Sig=signifikansnivå, R²=förklarad varians.

De enkla linjära regressionsanalyserna ovan visar hur mycket var och en av faktorerna förklarar resultatet om ingen annan faktor finns. Faktorerna kan inte isoleras, utan samtliga sju faktorer påverkar kunskaperna samtidigt och överlappar varandra i viss mån. Med hjälp av multipel regressionsanalys kan man reda ut hur mycket faktorerna var för sig förklarar testresultatet när de övriga faktorerna konstanthålls. Variabeln ”erfarenhet av läs- och skrivundervisning” tas inte med i den här eller övriga regressionsmodeller i kapitlet eftersom den är

multikollinear (Variance Inflation Factor >2,5)³⁰ (se t ex Djurfeldt et al., 2003) med yrkeserfarenhet och lärarutbildning. Det innebär att variabeln är så nära korrelerad med lärarutbildning och erfarenhet av yrket att det är svårt att skilja de individuella bidragen åt. I mitt material har lärare med mest utbildning i läs- och skriv också mest erfarenhet av yrket. I den första modellen (tabell 8.4) representerar lärarutbildning därigenom både utbildning och erfarenhet. Lärarutbildningen förklarar 21 procent av variansen. Utöver det förklarar inte yrkeserfarenhet mer än 8 procent av variansen. Dock är yrkeserfarenhet den faktor som påverkar resultatet mest i jämförelse med övriga variabler i modellen (modell 4, tabell 8.4). Utöver erfarenhet som ger ett signifikant tillskott visar modellen att även en attitydvariabel och frågan om fortbildning är relaterade till resultatet. Däremot ger självskattning och inställning till avkodningsinriktad undervisning inget signifikant tillskott, och finns därför inte i modellen. Det beror på att dessa variabler överlappar med utbildning och erfarenhet. Den multipla regressionsanalysen visar att de fyra faktorerna tillsammans förklarar 33 procent av resultatet på kunskapstestet.

Tabell 8.4 Multipel regressionsanalys med lärares totalpoäng i kunskapstestet som beroende variabel (valid N=249)

Oberoende variabler	Beta Mod. 1	t	Beta Mod 2	t	Beta Mod 3	t	Beta Mod 4	t	R ² Change
Lärarutbildning	,461	8,17	,238	3,48	,229	3,40	,227	3,40	,213
Erfarenhet av yrket			,360	5,27	,324	4,73	,307	4,49	,080
Mycket stor nytta av grundläggande kunskaper om I o s-undervisning					,163	2,98	,152	2,80	,025
Sökt fortbildning							,119	2,22	,014
R ² Mod 4									,331

Not. R²=0,33, F=30,158, p=.000. Alla t-värden har ett p <.05.

Det är dock svårt att skatta den faktiska effekten av lärarutbildning och erfarenhet eftersom de som har den mest specialiserade lärarutbildningen också har längsta erfarenheten. Det är därför inte oväntat att ”lågstadielärarna” har högsta genomsnittliga resultatet på kunskapstestet, de har både längst erfarenhet och den mest gedigna grundutbildningen i läs- och skriv. Det är däremot överraskande att ”grundskollärarna”, vars utbildning också var tänkt att vara särskilt inriktad mot läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3, inte klarar mer än

³⁰ Variance Inflation Factor (VIF) är ett test av multikollinearitet.

50 procent av poängen. ”Grundskollärarna” är 130 till antalet, och trots att den största delen av lärarna i kategorin har 5-15 års erfarenhet av yrket och 14 lärare har mycket lång erfarenhet av yrket, har de samma genomsnittliga resultat som kategorin ”annan lärarutbildning”, där lärarna inte har någon grundutbildning alls i läs- och skrivinlärning. Det tyder på att det saknats utbildning i grundläggande läs- och skrivinlärning i grundskollärarutbildningen. De 45 lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” har inte haft utbildning inom läs- och skrivinlärning i sin lärarutbildning, men de har tillägnat sig kunskaperna på annat sätt. Genomsnittligt har lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” längre erfarenhet (16 år) än ”grundskollärarna” (9 år) (se tabell 1 i bilaga 6). Det innebär att många lärare i kategorin ”annan lärarutbildning” är äldre än lärarna i den sistnämnda, och har därmed, utöver erfarenhet från yrket, även längre annan erfarenhet. Det är också möjligt att de äldre lärarnas egen skolgång inverkar på deras kunskaper om till exempel stavningskonventioner och morfologi därför att deras egen skola gick igenom stavningskonventioner i högre grad än senare tiders skola, vilket lärare i enkätstudien kommenterade. Resultatet påverkas också av fortbildning i läs- och skrivinlärning, och detta kan de äldre lärarna ha mer av. Ytterligare en förklaring till de två lärarkategoriernas likvärdiga resultat kan vara att grundskollärarutbildningen på alla lärosäten inte innehöll den utbildning i läs- och skrivinlärning som var tänkt (Frank, 2009).

Det är vidare intressant att jämföra lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat med tanke på att de sistnämndas profession främst är riktad mot elever som har svårigheter i sitt lärande. Det gör att speciallärare/specialpedagoger behöver och har mer kunskaper än övriga lärare. I tabell 8.5 framgår att de har samma genomsnittliga resultat som ”lågstadielärarna”, det vill säga 33 poäng. Speciallärares/specialpedagogernas resultat varierar inte heller lika mycket som lärarnas. De flesta speciallärarna/specialpedagogerna har lågstadielärarutbildning och mycket lång erfarenhet av yrket, varför resultatet är svårtolkat. Av speciallärarna/-pedagogerna är 12 specialpedagoger och 19 speciallärare (se tabell 3.4 i kap. 3).

Tabell 8.5 Resultat på kunskapstestet – totalpoäng, medelvärde och standardavvikelse för lärare resp. speciallärare/specialpedagoger (Maxpoäng 52)

Läro utbildning	m	s	n
Lärare	28,403	6,820	269
Speciallärare/specialpedagoger	33,193	5,729	31

Not. $t=3,759, p<.001$.

Sammanfattning av den totala poängen

”Lågstadielärarna”, som har den mest kvalificerade grundutbildningen i läs- och skrivundervisning, uppnår högst resultat på hela kunskapstestet. Speciallärare/-specialpedagoger har samma resultat som ”lågstadielärarna”. De klarar i genomsnitt 64 procent av totalpoängen. Lärarna i kategorin ”grundskollärare”, vars utbildning var tänkt som en ersättning för lågstadieläro utbildningen, samt de lärare i studien som inte har någon grundutbildning i läs- och skrivundervisning, det vill säga lärarna i kategorin ”annan läro utbildning” klarar i genomsnitt omkring 50 procent av totalpoängen. Trots att statistiska analyser visar att yrkeserfarenhet är den faktor som förklarar resultatet mest, är slutsatsen att ”lågstadieläro barnas” högre totalpoäng både kommer av att de har god grundutbildning och lång yrkeserfarenhet. Dessa faktorer antas ge positiva attityder till kunskaper om läs- och skrivundervisning, vilket i sig kan leda till att de söker sig till fortbildning inom kunskapsområdet. Lärarna i ”annan läro utbildning” har i genomsnitt längre yrkeserfarenhet än ”grundskolläro barna”, vilket enligt samma logik är en orsak till att de uppnår samma resultat som de sistnämnda. Motivation att undervisa i läs- och skrivinläro ning och positiva attityder och sökt fortbildning antas inverka på resultatet. ”Grundskolläro barnas” resultat kan förklaras av till exempel att en stor del av dem genomgått en grundutbildning som inte alltid gav utbildning i läs- och skrivinläro ning och av att en stor del av dem inte har särskilt lång erfarenhet av yrket eller av läs- och skrivundervisning, vilket också inverkat på motivation och attityder.

Kunskapstestet är konstruerat utifrån vad lärare verkligen behöver kunna för att läro barn läsa och skriva å ena sidan och utifrån en medveten avsikt att undvika takeffekter å andra sidan. Idealt ska förstås alla kunna allt, men i verkligheten är det inte möjligt. Vissa deluppgifter har lärarna klarat bättre, andra sämre, vilket redovisas nedan. Det genomsnittliga resultatet på kunskapstestet är ungefär 28 poäng (54% av maxpoäng) för klasslärarna, och 33 poäng (64%) för speciallärare/specialpedagoger. De sistnämnda har samma resultat som

”lågstadie lärarna”, vilket inte är oväntat eftersom de flesta av dem har lågstadielärutbildning och mycket lång erfarenhet.

Detta var det *sammanlagda* resultatet på de två delområdena ”Språkets strukturer” och ”Stavningsregler”. I nästa avsnitt behandlas resultaten i delområdet ”Språkets strukturer” lite djupare. Där behandlas kunskapsområden som bedöms vara av särskild betydelse för lärares möjligheter att med precision identifiera var elever befinner sig i sin läsutveckling och identifiera läs- och skrivsvårigheter. Sådan kunskap är av särskild betydelse för lärares möjligheter att hjälpa elever framåt i sin läs- och skrivprocess. Därefter behandlas delområdet ”Stavningsregler” på ett likartat sätt. Detta område omfattar också kunskaper om språkets strukturer eftersom dessa lägger grunden för stavningskonventioner och stavningsregler, vilket är av särskild betydelse för lärares förmåga att systematiskt analysera elevers läs- och skrivutvecklingsprocess och att hjälpa dem att gå vidare i denna. Sist i kapitlet behandlas delområdet ”Läsflyt och läsförståelse”.

Språkets strukturer

Det framgår i avsnittet om tidigare forskning att förutom insikt om hur det talade språket hänger ihop med det skrivna, behöver barn ha insikt om det talade språkets byggstenar, det vill säga fraser, ord, morfem, stavelser och fonem, för att lyckas i sin läs- och skrivutveckling. Vidare behövs det kunskaper om skillnader och likheter mellan konsonanter och vokaler och korresponderande fonem, som är de grundläggande byggstenarna som finns i språket. För att pedagoger ska kunna genomföra skicklig läs- och skrivundervisning och med precision kunna följa elevers läsutvecklingsprocess behöver de många slags kunskaper. Exempelvis på sådana är förmåga att identifiera elevers fonologiska svårigheter och att hjälpa elever att gå från de fonologiska till de morfologiska konventionerna i läsning och skrivning. Ytterligare ett exempel är att känna till grundordets betydelse i stavning och härledning av ord. De frågor i kunskapstestet som behandlar språkets strukturer är de som handlar om antal fonem i talat språk, innebörden av fonologisk och fonemisk medvetenhet, konsonanter, vokaler och deras fonem, vilka bokstäver som är lämpliga att inleda läsundervisningen med samt grundord och sammansatta ord.

Först beskrivs och diskuteras resultat i frågan om innebörden av fonologisk och fonemisk medvetenhet samt antal fonem i talat språk. I avsnittet därpå redovisas och diskuteras resultatet på frågan om konsonanter, vokaler och deras fonem. Därefter följer beskrivning och diskussion av resultat på frågan om vilka

bokstäver som är lämpliga att inleda läsundervisningen med. Avslutningsvis redogörs för och diskuteras resultatet på frågorna som gäller morfologiska kunskaper, det vill säga frågorna om grundord och sammansatta ord.

Innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär att vara medveten om språkets formsida, att kunna höra hur ord låter, om de är korta eller långa och att exempelvis kunna rimma, manipulera eller leka med språket. Fonemmedvetenheten ingår i fonologisk medvetenhet och innebär att ha förmåga att uppmärksamma enskilda fonem och att kunna manipulera dessa. Detta är en grundläggande förutsättning för att lära sig läsa (Adams, 1990). I avsnittet om tidigare forskning framkommer att barn som är fonemiskt medvetna har lättare att komma igång med läsinläringen eftersom medvetenhet om de avgränsade delarna i det talade språket är nödvändig för att förstå hur en alfabetisk ortografi transkriberar talet. Fonologisk medvetenhet i förskoleklassen har dessutom visats vara predicerande för avkodningsförmåga i slutet av andra klass (Wagner & Torgesen, 1987). För att möjliggöra systematisk och strukturerad läs- och skrivpedagogik, inte minst för att förebygga läs- och skrivsvårigheter, är det således av betydelse att läraren själv känner till vad fonologisk och fonemisk medvetenhet innebär. Det möjliggör också för läraren att tala om elevens utveckling med såväl andra lärare som föräldrar. Dessutom underlättar det för lärare att ta till sig forskning om läsutvecklingsprocessen.

Resultatet visar att en stor del av lärarna i studien är osäkra på vad begreppet fonologisk medvetenhet innebär. Omkring hälften svarar korrekt på frågan, medan en tredjedel blandar ihop fonologisk och fonemisk medvetenhet (tabell 8.6). De sistnämnda visar att de är medvetna om att begreppen handlar om det talade språket, men att de inte är säkra på begreppens innebörd. De sex procent lärare som svarar att fonologisk medvetenhet handlar om att skriva och att känna igen bokstäver, och den dryga procent som svarar att fonologisk medvetenhet handlar om att känna till hur man använder språket för att kommunicera med andra på bästa sätt, är dock inne på fel spår och visar, tillsammans med de närmare sex procent som svarar vet ej, att de inte känner till vad begreppet kan innebära.

Tabell 8.6 Lärares svar på frågan "Vilken innebörd har begreppet fonologisk medvetenhet?"

	Antal %	
vet ej	15	5,6
1) att känna igen skrivna ord snabbt och medvetet	9	3,3
2) att kunna skriva och känna igen flertalet bokstäver	17	6,3
3) <u>att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad</u>	140	52,0
4) att barnet kan lyssna till högläsning utan att det till exempel finns så många bilder i boken	3	1,1
5) att till exempel kunna identifiera (bokstavs)ljud i ett ord	81	30,1
6) att känna till hur man använder språket för att kommunicera med andra på bästa sätt	4	1,5
Totalt	269	100,0

Not. Korrekt svar är nummer 3. Nummer 5 är innebörden av fonemisk medvetenhet.

Resultatet på frågan om fonemisk medvetenhet ungefär detsamma för lärarna (tabell 8.7).

Tabell 8.7 Lärares svar på frågan "Vilken innebörd har begreppet fonemisk medvetenhet?"

	Antal %	
vet ej	15	5,6
1) att känna igen skrivna ord snabbt och medvetet	5	1,9
2) att kunna skriva och känna igen flertalet bokstäver	20	7,4
3) att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad	83	30,9
4) att barnet kan lyssna till högläsning utan att det till exempel finns så många bilder i boken	1	0,4
5) <u>att till exempel kunna identifiera (bokstavs)ljud i ett ord</u>	141	52,4
6) att känna till hur man använder språket för att kommunicera med andra på bästa sätt	2	0,7
7) att till exempel känna igen vanligt förekommande logotyper i omgivningen	2	0,7
Totalt	269	100

Not. Korrekt svar är nummer 5. Nummer 3 är innebörden av fonologisk medvetenhet.

Orsaken till att hälften av lärarna inte svarar rätt på de två frågorna kan vara att de, liksom flera intervjupersoner, känner till att det är något viktigt som har med språket att göra, men är inte klara över vad. Det bekräftas även av resultatet på enkätens fråga om det är till direkt nytta för lärares läs- och skrivundervisning att känna till fonologisk medvetenhet, där 93 procent anger att det är till stor nytta³¹.

³¹ 18% svarar ganska stor nytta, 75% svarar mycket stor nytta. 12 lärare anger vet ej/har inte tänkt på det.

För samma fråga, men vad gäller fonemisk medvetenhet, anger 91 procent att det är till stor nytta³².

Det framgår i *intervjustudien* att lärare aktivt arbetar med att hjälpa elever att utveckla fonologisk medvetenhet utan att själva vara på det klara med varför eller på vilket sätt det är betydelsefullt för elevens läsinlärning. Det är möjligt att genomföra en pedagogik som gynnar elevers fonologiska utveckling utan att själv känna till begreppet fonologi. Även den tolkningen grundas på resultat i intervjustudien, där en lågstadielärare med över 30 års erfarenhet av yrket beskriver hur hon under lång tid arbetat med elevers språkliga utveckling utan att känna till att det tränade elevens fonologiska medvetenhet. Andra lärare talar om att se till att eleverna lär sig koppla ihop grafem och fonem och att leka med rim och ramsor utan att de egentligen vet på vilket sätt det gynnar elevernas läsutveckling. Det är möjligt att samma gäller även för en del av de lärare som blandar ihop eller svarar fel på begreppen i kunskapstestets fråga.

Av de 31 speciallärarna/specialpedagogerna svarar 84 procent rätt på frågan om innebörden av fonologisk medvetenhet, medan 67 procent svarar rätt på innebörden av fonemisk medvetenhet. På fonemisk medvetenhet svarar 13 procent av dem att det handlar om att kunna skriva och känna igen flertalet bokstäver, vilket antyder att inte heller alla speciallärare/specialpedagoger känner till att dessa begrepp handlar om det talade språket. Det ingår i speciallärares/-specialpedagogers profession att ha gedigna och befästa kunskaper om grundläggande läsinlärning. Över lag verkar fler av både lärarna och speciallärarna/specialpedagogerna vara osäkra på nyttan av att känna till fonemisk medvetenhet jämfört med fonologisk medvetenhet, vilket är allvarligt eftersom fonemisk medvetenhet har mer direkt betydelse för läsinlärningen än fonologisk.

I fortsatta undersökningar av lärares kunskaper om innebörden av de två frågorna, analyseras och poängsätts resultatet på de två begreppen tillsammans. När det är korrekt svar på båda begreppen ges 2 poäng, medan de som blandar ihop de två begreppen ges 1 poäng eftersom de visar att de känner till att det handlar om talat språk. När endast ett svar är rätt ges 0,5 poäng. Resultatet på frågan om de två begreppen kan inte sägas vara särskilt högt för lärarna som grupp, omkring 1,2 av 2 möjliga poäng. I en variansanalys (ANOVA) och post hoc (Scheffe) för de multipla jämförelserna, framkommer att det inte är några

³² 21% svarar ganska stor nytta, 70% svarar mycket stor nytta. 22 anger vet ej/har inte tänkt på det.

signifikanta skillnader mellan de olika utbildnings- och erfarenhetskategoriernas resultat. Lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” har dock något högre medelvärde än ”grundskollärare” och ”lågstadielärare” (tabell 6 i bilaga 6). Det finns flera möjliga förklaringar till resultatet. En tredjedel av lärarna i ”annan lärarutbildning” har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning, vilket kan vara en faktor som höjer deras resultat. Lärarna i ”annan lärarutbildning” består av tio procent nyexaminerade och 54 procent mycket erfarna lärare (tabell 1 i bilaga 6). Mycket kort och mycket lång erfarenhet av yrket tycks öka kunskaperna om de två begreppen (tabell 7 i bilaga 6), varför det kan vara en orsak till att ”annan lärarutbildning” har något bättre resultat. Speciallärarna/specialpedagogerna uppnår i genomsnitt 1,3 poäng på frågan, vilket inte är nämnvärt högre än lärarnas.

Kunskaper om innebörden av fonologisk och fonemisk medvetenhet verkar vara kopplat till andra kunskaper inom läsområdet. Det framgår att lärare som känner till innebörden av de två begreppen, det vill säga klarar 2 poäng på frågan, klarar hela delområdet ”Språkets strukturer” signifikant bättre än de som klarar 1 poäng eller som inte klarar någon poäng. Som ovan beskrivits, kan kunskaper om innebörden av begreppen antas vara av betydelse för lärares möjligheter att tillgodogöra sig forskning och att diskutera med kollegor och därigenom utvidga kunskaperna om elevers läsutveckling. Resultatet på frågan om innebörden av de två begreppen indikerar att en stor del av lärarna i studien kan ha svårigheter med det. I nästa avsnitt studeras lärarnas kunskap om fonem, som utgör grunden för fonemisk medvetenhet.

Antal fonem i 15 ord i talat språk

Lärarna uppmanades att ange antal fonem i talat språk i 15 ord. För varje korrekt svar gavs 0,5 poäng³³. I tabell 8 i bilaga 6 redovisas hur lärargrupperna och speciallärarna/specialpedagogerna klarar att räkna fonem. ”Lågstadielärarna” har mest fonemkunskap. De får i genomsnitt 5,7 av 7,5 möjliga poäng på hela deluppgiften (tabell 9 i bilaga 6). Det är signifikant högre resultat än vad ”grundskollärare” (m=5,0 poäng) och lärare i kategorin ”annan lärarutbildning” (m=4,7 poäng) har. ”Lågstadielärarna” har också mindre variation i svaren jämfört med övriga utbildningskategorier. Resultatet tyder på att detta för en stor del av lärarna är ett nytt sätt att betrakta ord. Det indikerar också att fonemkunskap inte används aktivt i någon av lärarkategorierna. Inget av orden

³³ Korrekta svar framgår i tabell 8 i bilaga 6

klaras nämligen av samtliga lärare, inte ens de ord där varje grafem står för ett fonem (kaka, aladåb och rita), inte heller av speciallärare/specialpedagoger. Lägst andel rätt svar hos både lärare och speciallärare/specialpedagoger får orden lekkamrat, läxa och patient. Speciallärare/specialpedagoger klarar dock denna deluppgift signifikant bättre än lärarna ($t=2,096$, $p < .05$). Resultatet på frågan om innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet tillsammans med det här resultatet tyder på att en stor del av lärarna inte har kännedom om fonem eller om fonologisk respektive fonemisk medvetenhet. Andra studier har kommit fram till liknande resultat (t ex Bos et al., 2001; Cunningham et al., 2004). Det pekar mot att många lärare inte undervisar explicit om fonem, vilket sannolikt innebär att de inte heller aktivt identifierar elevers fonemiska svårigheter.

Mycket kort och mycket lång erfarenhet av yrket tycks öka förmågan att räkna fonem, vilket framgår i tabell 10 i bilaga 6. De nyexaminerade kan i genomsnitt något mer än lärare som har 5-15 års erfarenhet av yrket. Skillnaden är dock inte signifikant. Trots att "lågstadielärarna" som grupp inte känner till innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet lika bra som de nyexaminerade lärarna, klarar de att identifiera och räkna antal fonem bättre än de nyexaminerade lärarna. Forskning om den fonologiska medvetenhetens betydelse för läsinlärningen växte under 80- och 90-talen, varför orsaken till att de nyexaminerade lärarna i högre grad känner till innebörden av begreppen kan förklaras av att de har mött begreppen i sin utbildning eller i andra aktiviteter i yrkesutvecklingen.

Även kunskaper om fonem verkar ha samband med övrig kunskap om läs- och skrivinlärning. Lärares kunskaper om fonem korrelerar starkt med deras övriga kunskaper i kunskapstestet (Pearsons korrelation .64). På frågan om lärarna anser att det är av direkt nytta för lärares läs- och skrivundervisning att känna till språkljud i talat språk, anger 92 procent av dem att det är till stor nytta³⁴. Lärarna tycker således att det är viktigt att känna till fonem trots att många av dem inte själva är helt på det klara med hur man identifierar och räknar dem.

Resultatet visar att en stor del av lärarna och speciallärarna/specialpedagogerna inte verkar vara kunniga om skillnaden mellan talat och skrivet språk eller ha reflekterat över hur man identifierar fonem i ord i talat språk. Det är

³⁴ 21% anger ganska stor nytta och 71% anger mycket stor nytta. Tretton lärare svarar vet ej/ har inte tänkt på frågan

oroväckande eftersom det kan antas att lärare själva måste känna till vad fonem är för att kunna identifiera elever som har bristfällig fonemisk medvetenhet eller hjälpa elever att bli fonemiskt medvetna. Lärare som inte kan bestämma antal fonem i ord kan få svårigheter med att systematiskt hjälpa elever att utveckla fonemisk medvetenhet. Följande kan vara ett exempel på ett sådant dilemma: Om en elev i årskurs ett har svårt att avkoda eller att skriva enkla ord, är det lämpligt att läraren kontrollerar elevens fonemiska medvetenhet. Ett sätt att börja är att låta eleven byta ut fonem i enkla ord i talat språk för att analysera huruvida eleven är medveten om hur orden låter när ett fonem byts ut. ”Om jag har ordet ”stol” och tar bort /t/, vad blir det för ord?”. Om eleven klarar det, är det ett tecken på fonemisk medvetenhet. Om eleven inte klarar det, är det väsentligt att läraren hjälper eleven att utveckla den fonemiska medvetenheten. Det är här lärarens egna kunskaper har betydelse. Cunningham et al. (2004) får liknande resultat i sin studie, och konstaterar att fonemkunskap inte verkar vara något som många amerikanska lärare aktivt använder sig av trots att fonem-grafem-koppling är grundläggande kunskap för gynnsam läsutveckling.

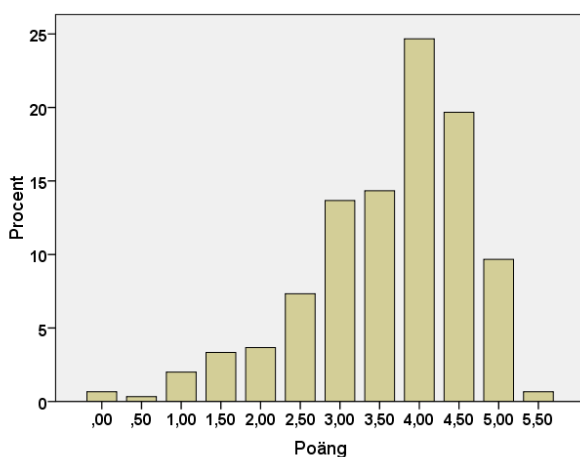
Kunskaper om konsonanter och vokaler

Många stavningskonventioner bygger på hur konsonanter och vokaler produceras i talapparaten (Nauc ler, 1985). Det  r också ofta lättare att i munnen känna vilka egenskaper olika fonem har. Därför bör man rikta barnens uppmärksamhet på hur fonemen uttalas med munnen, hur de artikuleras (Lundberg, 2007). Kunskaper om hur vokaler och konsonanter formas i talapparaten och hur deras fonem låter kan vara till hjälp när läraren g r eleverna medvetna om fonem och i förlängningen om kopplingen till grafem. Det kan också finnas elever som behöver känna till hur bokstavsljuden bildas i talapparaten för att uppfatta, urskilja eller komma ihåg bokstävernas fonem. Det underlättar alltså f r läraren att bedriva systematisk l s- och skrivpedagogik om han eller hon känner till hur konsonanter och vokaler bildas i talapparaten samt är medveten om skillnader mellan alfabetets bokstäver och deras fonem. Särskilt kan dessa kunskaper behövas i undervisning av elever som har l s- och skrivsvårigheter (H ien & Lundberg, 1999).

I kunskapstestet presenteras elva påståenden och läraren uppmanas att kryssa i om påståendet gäller endast f r konsonanter, endast f r vokaler, både konsonanter och vokaler eller om påståendet är falskt/ej tillämpligt, eller om läraren inte vet. Lärarna kan också kryssa i om de  r osäkra på det svar som de uppgivit, vilket endast ett fåtal valt att göra.

Det är inga nämnvärda skillnader mellan utbildningskategoriernas resultat på de elva påståendena. Resultatet på samtliga frågor presenteras i tabell 11 i bilaga 6³⁵. Medelvärde ligger mellan 3,6 och 3,7 av 5,5 möjliga för de tre kategorierna (tabell 12 i bilaga 6). Erfarenhet av yrket höjer resultatet. Lärare med mycket lång erfarenhet av yrket har signifikant högre poäng än de nyexaminerade lärarna. En förklaring kan vara att vare sig nyexaminerade eller erfarna lärare har reflekterat över eller ställts inför liknande frågor tidigare. Många lärare konstaterade nämligen efter enkättilfället att frågorna behandlar sådant som de dagligen håller på med i skolan, men från ett annat perspektiv, och att de därför var svåra att svara på.

Endast två lärare svarar rätt på samtliga 11 frågor. Över hälften av lärarna klarar 8-10 frågor, närmare en tredjedel 6-7 frågor, medan två lärare inte klarar någon av frågorna. Speciallärarnas resultat avviker inte från övriga lärares, utan är ungefär detsamma som "lågstadie-lärares". Det sammanlagda resultatet för lärare och speciallärare/specialpedagoger framgår i figur 8.1.



Figur 8.1. Procent korrekta svar på 11 frågor om konsonanter och vokaler (N=300)

Resultatet tyder på att detta inte är kunskap som lärare får i sin utbildning, utan att det mer handlar om att lärare med hjälp av lång yrkeserfarenhet kan räkna ut de rätta svaren. Eftersom detta inte verkar vara aktiv kunskap ens för lärare med specialiserad utbildning i läs- och skrivinlärning eller mycket lång erfarenhet, är

³⁵ Rätt svar på frågorna om konsonanter och vokaler: 1) falskt påstående/ej tillämpligt, 2) konsonanter, 3) vokaler, 4) konsonanter, 5-8) vokaler, 9) konsonanter, 10) vokaler, 11) falskt påstående/ej tillämpligt

slutsatsen att lärare inte undervisar systematiskt om skillnader mellan hur konsonanter och vokaler bildas eller om deras fonem.

I nästa avsnitt beskrivs resultatet på frågan om vilka bokstäver som är lämpliga att inleda läsundervisningen med.

Sex lämpliga bokstäver att börja läsundervisningen med

Det är en fördel att börja läsinläringen med bokstäver som är lätta att hålla ut och ljuda ihop (Lundberg, 2010). Sådana bokstäver är som tidigare beskrivits samtliga vokaler samt konsonanter som inte har explosivt språklyd (klusiler). Att börja med bokstäver vars fonem är lätta att kombinera, och att öka svårighetsgraden ju längre man kommer, kan ses som en systematisk och strukturerad pedagogik (Taube, 2007). Samma bokstävers fonem är lämpliga att inleda med i träning av fonologisk medvetenhet hos elever som har läs- och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 1999).

I kunskapstestet frågas efter vilka sex bokstäver som är lämpliga i inledningen av läsinläringen. Frågan är poängsatt med 0-1 poäng. I en följdfråga ombeds respondenten att motivera sitt svar. Den frågan poängsätts med 0-3 poäng, vilket kan ge upp till 4 poäng på de två deluppgifterna. Svaret att bokstävernas ljud är lätta att ljuda och/eller att hålla ut, ljuda ihop och att bilda korta ord med ges 3 poäng. 1-2 poäng ges för delar av detta svar. De som skriver att de inte vet, att bokstäverna är lätta att forma eller att det inte har någon betydelse vilken bokstav man börjar med i tidigt skede av läsundervisningen, får 0 poäng.

De flesta lärarna och speciallärarna/specialpedagogerna får sammanlagt 3-4 poäng på de två frågorna, vilket innebär att de uppger bokstäver som verkligen är lämpliga att börja med i ett tidigt skede av läsundervisningen. I tabell 8.8 framgår att lärarna i kategorierna ”annan lärarutbildning” och ”grundskollärare” har mest besvärligt att svara på frågan. Av de lärare som har 0 poäng har 16 svarat att de inte vet, medan tre har svarat att det inte spelar någon roll, utan eleverna kan välja bokstäver själva.

Tabell 8.8 Lärares och speciallärares/-pedagogers resultat i procent på frågan om vilka sex bokstäver som är lämpliga att börja med i ett tidigt skede av läsundervisningen

Vilka sex bokstäver är det lämpligt att börja med i ett tidigt skede av läsundervisningen? Motivera ditt svar.	Annan lärarutbildning n=45	Grundskollärare n=130	Lågstadielärare n=94	Totalt n=269	Speciallärare/-pedagoger n=31
	%	%	%	%	%
0 poäng	16	10	0	7	7
1-2 poäng	27	22	9	18	10
3-4 poäng	58	68	92	75	83

Not. Gruppkillnaderna är signifikantstade i tabell 13 i bilaga 6. I ett t-test framgår att medelvärdeskillnaden för speciallärare/specialpedagoger och lärare inte är signifikant.

Högsta medelpoängen har ”lågstadielärarna” (3,4) och de har även minst variation i svaren. ”Grundskollärarnas” och lärarnas i kategorin ”annan lärarutbildning” medelpoäng är 2,7 respektive 2,4 (tabell 13 i bilaga 6). Resultatet ökar också av erfarenhet. Nyexaminerade lärare har i genomsnitt ungefär 2,4 poäng, vilket är signifikant lägre än det genomsnittliga resultatet för lärare med mycket lång erfarenhet av yrket (3,1 poäng).

Många lärares kunskap om lämpliga bokstäver att inleda läsundervisningen med kan till en del förklaras av att 70 procent av lärarna i studien använder läsebok, vilket framgår i kapitel 4. I läseböckerna introduceras bokstäverna traditionellt på ett sätt som gynnar systematisk läsundervisning. Av svaren på frågan om lämpliga bokstäver att börja med framgår att en stor del av lärarna anger de bokstäver som deras läseböcker inleder med. Många klarar den frågan men har svårare att motivera val av bokstäver. Det finns en pågående diskussion om alltför stark läromedelsstyrning, men det kan också vara gynnsamt för elevers läsinlärning att lärare som är nybörjare eller som inte är insatta i läs- och skrivundervisning använder läromedel som är avsedda för ändamålet (Elbro, 2004; Moats, 2009). Läseboken eller läsläran hjälper läraren att utgå från bokstäver vars fonem är lätta att hålla ut, att binda ihop och att bilda korta ord med, vilket kan vara av betydelse för många elevers läsinlärning. Det kan också förebygga läs- och skrivsvårigheter. Läseböcker bygger på såväl beprövad erfarenhet som forskning, och kan hjälpa lärare att förstå betydelsen av att introducera bokstäver i en viss ordning. För ett mer systematiskt arbete med elevers läsutvecklingsprocess behövs det dock ingående kunskaper om fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och motivation att läsa (Lundberg, 2010).

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultat om morfologiska kunskaper.

Morfologiska kunskaper

Morfem är den minsta betydelsebärande enheten i ett språk. Det kan vara ord som bil eller hus och till exempel ändelsen -are i roligare, bråkigare, finare. I genomgången av tidigare forskning framgår att morfologisk medvetenhet handlar om att förstå hur orden är byggda av bland annat grundord och ändelser. Det betyder att ord kan vara uppbyggda av flera morfem, som till exempelvis när ord är böjda eller vid ordsammansättningar. Avkodningsstrategier och läsförståelse underlättas av morfologisk medvetenhet, och läsning ger möjligheter att upptäcka och bli medveten om nya ord och sammansättningar (Carlisle, 2003; Green, 2009). Morfologisk medvetenhet har också betydelse för stavningsförmågan. Nedan beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om nyttan av att känna till grundordet samt vilken nytta en elev kan ha av att känna till att ett ord är sammansatt.

Grundord/uppslagsord

Kunskap om grundordet är av betydelse när ord ska stavas, härledas, böjas och när det ska användas som grund för ändelser. Det är också grundordet som används när man slår i ordlistor.

Kunskapstestets fråga om grundord lyder enligt följande: ”Ett grundord/uppslagsord kan vara till exempel (att) låsa, (ett) äpple, (en) cykel. Ge exempel på nyttan av att känna till grundordet”. De lärare som har svarat både att grundordet är grunden för stavning vid böjningar, ändelser och i ordsammansättningar och att man kan förstå ord och ordsammansättningar genom att härleda dem till grundorden, har getts 1 poäng. De lärare som har uppgett korrekt men inte tillräckligt svar har getts 0,5 poäng. Poäng har inte getts för svar om att grundord/uppslagsord är till nytta när man slår upp ord i ordlista/lexikon eftersom det redan står i frågan. Felaktigt svar eller vet inte har getts 0 poäng.

Samtliga lärarkategoriernas genomsnittresultat ligger under 50 procent av maxpoängen. ”Lågstadie lärarna” har marginellt högre genomsnittresultat (0,47 av 1 möjliga poäng) än de övriga kategorierna (0,44 poäng) och minst avvikelser från medelvärdet, vilket framgår i tabell 14 i bilaga 6. Mest besvärligt har de nyexaminerade lärarna med grundordet. Deras genomsnittspoäng (0,29) är signifikant lägre än erfarna lärares (0,47). En korstabulering visar att 44 procent av de nyexaminerade lärarna svarar fel eller uppger att de inte vet, vilket kan tolkas som att de inte känner till vad grundord är för något eller åtminstone inte vad det kan vara för nytta med att känna till grundordet. Speciallärare/-

specialpedagoger har signifikant högre medelpoäng (0,61) än lärarna (0,45) ($t=2,959$, $p < .05$).

Sammansatta ord

När man känner till vilka grundord ett sammansatt ord innefattar, är det lättare att stava och förstå ordet. Lärare som har kunskap om detta har större möjligheter att systematiskt undervisa och hjälpa elever att förstå de morfologiska strukturer som ordsammansättningar bygger på. Även lärares möjligheter att upptäcka och förstå elevers morfologiska svårigheter förbättras av sådana kunskaper.

Kunskapstestets fråga om sammansatta ord lyder enligt följande: ”Ge exempel på när en elev kan ha nytta av att veta att ett ord är sammansatt (förutom för att undvika särskrivning)”. Korrekt svar (1 poäng) är att det är till nytta när eleven ska härleda ordsammansättningarna till grundorden för att förstå det sammansatta ordet och för att veta hur de stavas var för sig, det vill säga att det är av betydelse när man ska stava ordsammansättningarna (t ex pannkaka, inte pangkaka, lekkamrat, inte lekamrat). De som har uppgett korrekt men ej fullständigt svar ges 0,5 poäng. De som har svarat fel eller vet ej ges 0 poäng.

”Lågstadielärares” genomsnittliga resultat är drygt hälften av maxpoängen, medan de övriga två kategoriernas nästan uppgår till 40 procent, vilket framgår i tabell 15 i bilaga 6. De nyexaminerade lärarna klarar i genomsnitt 0,27 av 1 möjliga poäng, vilket är signifikant lägre än övriga, mer erfarna lärare. Speciallärare/specialpedagoger har lägre resultat än ”lågstadielärarna”. En orsak till den över lag låga medelpoängen är att många av lärarna inte känner till grundordet och har svårigheter med att skilja frågan om sammansatta ord från frågan om grundordet. Det kan bero på att de inte har reflekterat över skillnaderna eller över varför det kan vara bra för en elev att känna till att ett ord är sammansatt. Endast 16 procent av samtliga lärare kan redogöra för både nyttan av att känna till grundordet och nyttan av att känna till att ett ord är sammansatt. Slutsatsen är att många lärare inte har reflekterat särskilt mycket kring grundordets betydelse för stavning och härledning och att morfologins roll i språket inte är aktiv kunskap hos dem. Det låga resultatet tyder på att lärarna inte genomför systematisk undervisning i ordkunskap och stavning med utgångspunkt i grundordet.

Sammanlagda resultat i delområdet ”Språkets strukturer”

I den översikt som tabell 8.9 ger av lärarnas kunskaper om språkets strukturer, framgår att det finns kunskapsluckor hos många lärare, även speciallärare/-pedagoger. Av tabellen framgår att till exempel ”lågstadielärarnas” genomsnitt på fonologisk medvetenhet motsvarar 59 procent av maxpoängen på deluppgiften. Speciallärarna/specialpedagogernas genomsnitt på samma deluppgift motsvarar 65 procent. På tre deluppgifter visar speciallärarna/specialpedagogerna en signifikant högre andel korrekta svar. I den vanliga lärargruppen finns mest kunskaper om bokstäver och fonem, medan kunskaperna om morfem är lägre. ”Lågstadielärarna”, som också har mycket lång erfarenhet av yrket och av läs- och skrivundervisning, förefaller som grupp kunna mest av de tre utbildningskategorierna. ”Grundskollärarna” och lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” kan i stort sett lika mycket. Gruppen med nyexaminerade lärare utmärker sig på frågorna om innebörden av begreppen fonemisk och fonologisk medvetenhet samt fonemkunskap. Deras kunskap stärker antagandet om att utbildning är en viktig grund. Analyser visar också att lärare som är positiva till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivinlärning och till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning i allmänhet kan mer på de flesta frågorna. Speciallärare/specialpedagoger har något högre genomsnittsresultat än ”lågstadielärare”.

Tabell 8.9 Lärarkategoriernas medelpoäng i procent av totalpoängen inom respektive deluppgift för "Språkets strukturer".

	fonologisk och fonemisk medvetenhet	antal fonem i 15 ord	konso- nanter och vokaler	sex bok- stäver	grund- ord	samma n-satta ord	Totalt "Språkets strukturer"
Maxpoäng 100%	2	7,5	5,5	4	1	1	21
	%	%	%	%	%	%	%
annan lärarutbildning	66	63	65	60	44	36	50
grundskollärarna	55	66	65	67	44	38	50
lågstadielärarna	59	76	68	84	47	53	55*
1-4 år i yrket	66	70	59	60	28	25	49
5-15 år i yrket	55	65	66	69	48	38	50
16-44 år i yrket	62	72	68	77	47	40	54
totalt	58	69	64	72	45	43	52
speciallärare/ pedagoger	65	79(*)	67	79	61(*)	44	57**

Not. Signifikansnivåerna för de enskilda testresultaten har redovisats tidigare. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$), ** $t=2,098$, $p < .05$. (*)= $(p < .05)$, resultat på t-test har redovisats tidigare.

"Lågstadielärarnas" medelpoäng på delområdet "Språkets strukturer" är högre (12 poäng av 21) på hela delområdet än "grundskollärarnas" och "annan lärarutbildning" ($m=10$ poäng). Skillnaden är signifikant mellan "lågstadielärare" och "grundskollärare". Även om kunskapstestet är konstruerat för att undvika takeffekter, talar lärarnas kunskapsbrister för att många av dem inte aktivt undervisar om hur talspråk och skriftspråk samverkar och skiljer sig åt eller hur språket är uppbyggt. I tabellen ovan framgår att lärare i detta avseende är en ganska homogen grupp. En multipel regressionsanalys med samma oberoende variabler som i tidigare analyser, visar att endast erfarenhet av yrket har ett signifikant samband med resultatet i delområdet "Språkets strukturer".

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet i delområdet "Stavningsregler".

Stavningsregler

Nedan beskrivs och diskuteras resultat på frågorna om mjuka och hårda vokaler, stavning med dubbelteckning, ng-ljudet, bokstaven x, bokstaven c och stavning av fyra ordpar. Sist redogörs för och diskuteras resultatet på analysen av 20 ord som elever stavat fel på. Därefter sammanfattas resultatet för delområdet "Stavningsregler".

Kunskaper om mjuka och hårda vokaler

En av kunskapstestets frågor handlar om vilka som är de mjuka och de hårda vokalerna, varför de kallas så och i vilka sammanhang man kan ha nytta av att känna till mjuka och hårda vokaler. Detta är korrekt svar: Mjuka vokaler: e, i, y, ä, ö. Hårda vokaler: a, o, u, å, vilket ger 1 poäng. Huvudregeln är att de mjuka vokalerna kallas så därför att de är ”mjukgörare” efter vissa konsonanter, och de hårda vokalerna kallas så för att de är ”hårdgörare” efter vissa konsonanter. Till exempel är huvudregeln att tj-ljudet stavas med tj före hård vokal och med k före mjuk vokal. Sj-ljudet stavas med sj före hård och med sk före mjuk vokal. J-ljudet stavas ofta med g framför mjuka vokaler och med j framför hårda vokaler. I de fall s-ljudet stavas med c är det framför mjuka vokaler (e,i,y).

Motiveringen till att vokalerna kallas mjuka och hårda poängsätts enligt följande: Korrekt och utförligt svar på varför vokalerna kallas så och exempel på i vilka sammanhang man kan ha nytta av att känna till dem, ger 2 poäng. 1,5 poäng får de som ger ett utvecklat svar, som till exempel att tj-ljudet stavas med tj när det följs av en hård vokal och med k när det följs av en mjuk vokal. 1,5 poäng får även de som svarar att de är ”mjukgörare” och ”hårdgörare”. 1 poäng får de som skriver till exempel att sj-ljudet stavas med sk före mjuka vokaler. 0 poäng ges för vet ej eller fel svar, som till exempel att vokalerna låter mjukt eller hårt eller att de hårda följs av dubbelteckning. Sammanlagt med 1 poäng för korrekt svar på vilka de mjuka och hårda vokalerna är kan de här två frågorna således ge upp till 3 poäng.

Det är många lärare som inte kan skilja på dessa vokaler. En tredjedel av samtliga lärare i enkätstudien svarar fel på frågan om vilka som är mjuka och hårda vokaler och det är stor variation i svaren. Lärarna anger 23 olika förslag och 17 lärare uppger att de inte vet vilka de är. I svaren syns också 40 olika svar på frågan om orsak till att vokalerna kallas så och 30 procent svarar att de inte vet. Som framgår i tabell 8.10 känner omkring 10 procent av lärarna till något om de mjuka och hårda vokalerna, vilket ger 1,5 poäng på frågan.

De flesta lärarna klarar 1 poäng, vilket innebär att de svarar rätt på vilka de mjuka och de hårda vokalerna är eller klarar en poäng på den andra frågan. Speciallärarna/specialpedagogerna har signifikant högre medelvärde ($m=1,5$) än lärarna ($m=1,1$).

Tabell 8.10 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan vilka de mjuka och hårda vokaler är och varför de kallas så

Vilka är de mjuka och de hårda vokaler och varför kallas de så? I vilka sammanhang man kan ha nytta av att känna till mjuka och hårda vokaler?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadielärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare /-pedagoger n=31 %
0 poäng	45	39	10	29	13
1 poäng	46	49	42	46	45
1,5-2 poäng	7	6	16	10	16
2,5 poäng	2	6	32	15	27
3 poäng	0	0	0	0	0

Not. Gruppkillnaderna är signifikantstade, vilket presenteras i tabell 16 i bilaga 6. I ett t-test framgår att speciallärare/specialpedagoger har signifikant högre medelvärde än lärare ($t=2,596$, $p < .05$).

”Lågstadielärarna” har i genomsnitt 1,5 poäng, vilket är signifikant mer än de övriga lärarkategorierna. Kategorin ”annan lärarutbildning” uppnår i genomsnitt lägre än hälften av ”lågstadielärarnas” poäng, vilket framgår i tabell 16 i bilaga 6. Nyexaminerade lärare har i genomsnitt signifikant lägre poäng än lärare med lång och mycket lång erfarenhet.

Resultatet kan tolkas på flera sätt. En tolkning är att ”lågstadielärarna” har lärt sig i sin lärarutbildning, men glömt bort regeln på grund av att de inte använder sig av den, vilket flera lärare konstaterade efter enkättilfället. Resultatet tyder dock på att inte ens de 15 procent lärare som har 2,5 poäng på frågan, eller speciallärare/specialpedagoger, använder sig av kunskap om mjuka och hårda vokaler i sin undervisning. Tolkningen bygger på att det inte är någon som uppger fullständigt svar, vilket troligen hade gjorts om frågan varit aktuell hos lärarna. Dessutom är denna fråga en av dem som lärarna anser vara till minst direkt nytta i läs- och skrivundervisningen av frågeområdena i kunskapstestet. Omkring 22 procent av samtliga lärare svarar att det är till ganska eller mycket liten nytta³⁶. Det hör förmodligen ihop med att så få lärare har kunskap om nyttan av att känna till mjuka och hårda vokaler. En intressant iakttagelse från mina skolbesök i samband med enkätstudien är att det inte är ovanligt att det på väggen i klassrum hänger en tavla med en ramsa om mjuka och hårda vokaler. Frågan är om dessa tavlor hänger där för att lärarna anser att det är viktig kunskap eller om de är upphängda i syftet att undervisa om vokaler i allmänhet?

³⁶ 29% svarar ganska stor nytta och 41% mycket stor nytta. 27 lärare anger att de inte vet/ har inte tänkt på det.

Även om kunskaper om hårda och mjuka vokaler inte är avgörande för lärares kompetens att bedriva systematisk läs- och skrivpedagogik, ger kunskapen utvidgad förståelse för hur skriftspråkets konventioner bygger på språkets strukturer. Det framgår att lärare som har högre resultat på delområdet ”Språkets strukturer” också kan mer på den här frågan. Det tyder på att de lärarna har bredare kunskaper om språket än övriga. I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om den generella dubbelteckningsregeln.

Kunskaper om den generella dubbelteckningsregeln

Som tidigare beskrivits, har stavningskonventioner kommit till på grund av att alla fonem inte har en egen bokstav och för att samma språkljud ibland återges med olika bokstäver eller bokstavskombinationer. Stavningskonventioner behövs också för att fonemen inte har ett konstant uttal utan förändras eller till och med stryks beroende på fonemen intill eller på ordpositionen (Nauclet, 1989). Grunden i stavningen av dubbelteckning handlar om att uppfatta var betoningen ligger i ordet och att kunna urskilja vokalklangen för vokalen i den betonade stavelsen. Det är också nödvändigt att känna till att stavningen enligt de fonologiska konventionerna behålls även när ordet böjs, avleds eller ingår i en sammansättning.

För att ta reda på huruvida lärarna i enkätstudien känner till dubbelteckningsregeln, finns en fråga som uppmanar till att kortfattat återge den generella regeln. Fullständigt svar på frågan är att betonad kort vokal i ett ord följs av minst två konsonanter. Om det enbart finns ett konsonantljud, dubbeltecknas konsonanten. Det svaret ger 3 poäng. För svaret betonad kort vokal följs av dubbelteckning ges 2 poäng, för svaret två konsonanter efter kort vokal ges 1,5 poäng och för svaret dubbelteckning efter kort vokal ges 1 poäng. Fel svar eller vet ej ger 0 poäng.

Lärarna ger sammanlagt 30 olika förslag på generell regel för dubbelteckning. Sådana är till exempel att dubbelteckning gör vokalen framför kort, att det är konsonant efter kort vokal och att dubbelteckning sker när första stavelsen är betonad. 19 procent av lärarna uppger ett felaktigt svar eller vet ej. Hälften av lärarna svarar att det är dubbelteckning efter kort vokal, men det svaret är inte korrekt, utan ges 1 poäng. Som exempel på att det svaret inte räcker, kan ordet raket eller staket betraktas. I bägge orden är det kort a, men inte dubbelteckning eftersom a:et är obetonat. Ett annat exempel är ordet racket eller snacket som har två korta vokaler, men där bokstaven a är betonad och kort, och följaktligen följs av två konsonanter. Två lärare, båda ”lågstadie lärare”, och tre speciallärare/-

specialpedagoger får 3 poäng för fullständigt svar (tabell 8.11). Fyra av dessa (en lärare och de tre speciallärarna/specialpedagogerna) uppger att de har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning, vilket kan ha bidragit till deras kunskaper.

Tabell 8.11 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan om den generella dubbelteckningsregeln

Ge exempel på när en elev kan ha nytta av att veta att ett ord är sammansatt.	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie-lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	29	22	9	19	10
1 poäng	38	53	48	49	32
1,5 poäng	29	22	38	29	38
2 poäng	4	3	3	3	10
3 poäng	0	0	2	1	10

Not. Gruppsskillnaderna är signifikantastade, vilket presenteras i tabell 17 i bilaga 6. I ett t-test framgår att speciallärare/specialpedagoger har signifikant högre medelvärde än lärare ($t=3,428$, $p < .001$).

Medelvärdet på dubbelteckningsfrågan når inte hälften av den möjliga poängen för någon av lärarkategorierna, vilket framgår i tabell 17 i bilaga 6. "Lågstadie-lärares" genomsnittresultat är högst, 1,2 poäng, medan "grundskollärarna" och lärarna i kategorin "annan lärarutbildning" har omkring 0,9 poäng av 3 möjliga. De som är nyexaminerade har i genomsnitt 0,8 poäng.

En förklaring till att så få lärare känner till att det följer minst två konsonanter efter *betonad* kort vokal, kan vara att det tidigare sagts att det är dubbelteckning efter kort vokal, vilket flera lärare berättat för mig, och vilket jag kommer ihåg även från min egen skoltid. Om jag har uppfattat rätt, har till exempel "lågstadie-lärarna" lärt sig den regeln i sin grundutbildning. Många gånger använder även läromedel denna förenklade och förvanskade regel (Druid Glentow, 2006). De lärare som undervisar att det är två konsonanter efter kort vokal, får svårigheter så snart det är fler än en stavelse i ordet, vilket det ges exempel på ovan. Att det uppges så många som 30 olika förslag på dubbelteckningsregeln visar att många lärare är osäkra och att många förmodligen gissar. Dessa lärare torde ha svårigheter med att hjälpa elever att lära sig hur de ska resonera när de ska lära sig dubbelteckning. Det är möjligen ännu mer anmärkningsvärt att så många speciallärare/specialpedagoger inte känner till den generella dubbelteckningsregeln. I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om ng-ljudet.

Kunskaper om ng-ljudet i svenska språket

Stavningen av ng-ljudet är fonologiskt baserad. Det innebär att ng-ljudet är ett fonem, vars stavning är beroende av fonemen intill. För att veta hur man ska stava när det låter /ŋ/ i svenska språket, finns det en relativt enkel och logisk regel. Den lyder så här: Ng-ljudet stavas med ng i det svenska språket. Det finns två undantag: Före bokstaven k (och g) stavas ng-ljudet med n. Exempel: tänka (och bingo). Före bokstaven n stavas ng-ljudet med g. Exempel: regna. Många elever lär sig förmodligen att stava ng-ljudet genom att läsa och därigenom känna igen ordbilder. Det finns dock de elever som detta inte fungerar för, och som därför kan behöva lära sig regeln för att gå till det ortografiska stadiet (Nauclér, 2004).

I kunskapstestet finns två frågor om ng-ljudet i svenska språket: Den första lyder: På vilka sätt kan ng-ljudet stavas i svenska språket? Korrekt svar ger 1 poäng. Den andra lyder: Hur kan man förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev? Korrekt svar ger 2 poäng. Först beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om ng-ljudets stavning.

Ungefär hälften av lärarna i studien svarar rätt på frågan, nämligen att ng-ljudet kan stavas med ng, n eller g. Det är ”lågstadielärarna” som i högst grad får 1 poäng på frågan, vilket framgår i tabell 8.12. Den andra hälften uppger sammanlagt 25 olika förslag på stavning av ng-ljudet. Två exempel är nk, ng, gn, ngn respektive g, nk, gn, ng. En del blandar ihop ng-ljudet med dubbelteckningsregeln. Några lärare uppger att de inte kommer ihåg eftersom klassen inte är där just då i skolarbetet. Dessutom anger ett antal lärare att de inte vet. Två tredjedelar av lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” och drygt tre fjärdedelar av lärarna i kategorin ”grundskollärarna” hör till dem som inte uppger korrekt svar på frågan. Även 13 speciallärare/specialpedagoger får 0 poäng.

Tabell 8.12 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan om hur ng-ljudet kan stavas i svenska språket

Hur kan ng-ljudet stavas på svenska språket?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadielärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	67	80	14	50	13
1 poäng	33	20	86	50	87

Not. Gruppsskillnaderna är signifikantstestade, vilket presenteras i tabell 18 i bilaga 6. I ett t-test framgår att speciallärare/specialpedagoger har signifikant högre medelvärde än lärare ($t=4,536$, $p < .001$).

”Lågstadielärarna” uppnår i genomsnitt 0,86 poäng på frågan om ng-ljudets stavning. De övriga lärarkategorierna har i genomsnitt 0,2-0,3 poäng (tabell 18 i bilaga 6). Som en konsekvent följd av att det till största delen är ”lågstadielärare” som känner till hur ng-ljudet stavas, har lärare med mycket lång erfarenhet av yrket signifikant högre poäng än lärare med mindre erfarenhet.

Det kan finnas flera förklaringar till att lärarna svarar fel i så hög grad. Det finns de som verkligen inte vet hur man kan stava ng-ljudet i svenska språket. Det bekräftas av att ett antal lärare svarar vet ej och att en del blandar ihop stavningsregler. Även om lärarna själva kan stava ng-ljudet, kan de ha svårigheter att ange hur det stavas eftersom de inte reflekterat över att ng-ljudet betyder /ŋ/-fonemet. Det kan vara en förklaring till att stor del uppger svar med två fonem, som till exempel nk, ngn och gn. Detta skulle de inte göra om de var medvetna om att ng-ljudet är *ett* fonem och/eller om de kände till vad ett fonem är. Resultatet visar att lärare som svarar rätt på frågan om hur ng-ljudet kan stavas, klarar att räkna fonem signifikant bättre än de som inte känner till stavning med ng-ljud ($t=4,384$, $p < .001$), vilket stärker resonemanget om fonemkunskap. Lärare som klarar stavningen av ng-ljudet klarar också delområdet ”Språkets strukturer” ($t=4,193$, $p < .001$) och hela kunskapstestet ($t=10,943$, $p < .001$) bättre än de som inte klarar det.

Nu till frågan om hur man kan förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev. De som anger att ng-ljudet stavas med g före n, n före k och i övrigt stavas det ng (som är det vanligast förekommande), får 2 poäng. Några lärare uppger med hjälp av en ramsa hur de brukar hjälpa elever att komma ihåg hur ng-ljudet stavas, vilket också ges 2 poäng. De som uppger förklaringar till två av stavningssätten får 1,5 poäng. 1 poäng ges för förklaring till ett av stavningssätten och 0,5 poäng för den som skriver att man kan lyssna efter ljuden och lära sig på det viset. Det utgår 0 poäng för fel svar, vet ej och för den

som svarat att man får lära sig orden utantill. Resultatet på den här frågan följer samma mönster som på den första frågan om ng-ljudet, vilket framgår i tabell 8.13. Något färre än hälften av lärarna uppger korrekt svar på frågan. ”Lågstadielärarna” klarar frågan bäst. Några av speciallärarna/-specialpedagogerna redogör inte för ng-ljudets stavning i lika hög grad som de svarar rätt på vilka ng-ljud som finns.

Tabell 8.13 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan hur man kan förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev

Hur kan man förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie-lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	49	59	12	41	10
0,5 poäng	9	14	1	9	6
1-1,5 poäng	6	6	2	5	2
2 poäng	36	20	85	45	81

Not. Gruppsskillnaderna är signifikantastade, vilket presenteras i tabell 19 i bilaga 6. I ett t-test framgår att speciallärare/specialpedagoger har signifikant högre medelvärde än lärare (* $t=3,787$, $p < .001$)

”Lågstadielärarna” har genomsnittresultatet 1,7 poäng på den andra frågan om ng-ljudet. ”Grundskollärarna” har 0,6 poäng, vilket framgår i tabell 19 i bilaga 6. Lågst resultat har nyexaminerade lärare, 0,5 poäng. Även i denna fråga tycks erfarenheten höja resultatet, vilket kan förklara att lärarna i kategorin ”annan utbildning” (genomsnittlig erfarenhet av yrket 16 år), når upp till 0,8 poäng.

Lärare som klarar 2 poäng på frågan om förklaring av ng-ljudets stavning har signifikant högre resultat på hela kunskapstestet än de som inte klarar den här frågan. Lärare som kan räkna fonem klarar även frågan om ng-ljudets stavning bättre än de som inte har lika goda kunskaper om fonem. För att ytterligare tydliggöra det sambandet, slås resultatet på räkna fonem och de två frågorna om ng-ljudet ihop till en variabel. En korrelationsanalys visar att denna variabel och kunskapstestet totalpoäng är högt korrelerade (Pearsons korrelation .79). I en linjär regressionsanalys framgår att kunskaperna som denna variabel står för förklarar 62 procent av resultatet på hela kunskapstestet. I en medelvärdesanalys framkommer att ”lågstadielärarna” har signifikant bättre resultat på denna variabel än de två andra utbildningskategorierna (tabell 20 i bilaga 6). Samma förhållande gäller mellan lärare med mycket lång yrkeserfarenhet och lärare med mindre erfarenhet av yrket.

En slutsats är att de ungefär hälften lärare som inte känner till hur ng-ljudet kan stavas i svenska språket och som inte uppger korrekt svar på frågan om hur man kan förklara det för elever, inte heller undervisar systematiskt om hur eleverna kan lyssna efter ng-ljudets position eller hur de ska resonera om det. De lärare som anger att de inte kommer ihåg därför att klassen inte är där just då i skolarbetet, kanske undervisar systematiskt om ng-ljudet när klassen väl kommer dit. De har däremot svårigheter att hjälpa elever som behöver hjälp att lära sig ng-ljudets stavning under annan tid. De lärare som inte kan ange hur ng-ljudet stavas, uppmanar sannolikt eleverna att lära sig ordbilder och att komma ihåg hur orden stavas, vilket ett stort antal av lärarna uppger. Det skulle underlätta för dessa lärare att inse att ng-ljudet är ett fonem och att man kan lyssna efter k eller n för att veta hur ng-ljudet stavas då. Givetvis måste läraren förklara för eleverna att stavningen följer grundordet, vilket innebär att till exempel ordet gångna stavas så eftersom det har släktskap med ordet gången.

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om stavning med bokstaven x.

Att stava med bokstaven x

I stavning med x är grundordet av betydelse. Att lära sig stava med bokstaven x kan förefalla enkelt för många, eftersom det är förhållandevis få ord som stavas med x och dessa kan läras utantill. Det finns dock en enkel minnesregel att tillgå och den kan vara till stöd för elever som behöver det, och är därför bra för lärare att känna till.

Kunskapstestets fråga om hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven x hör till de frågor i kunskapstestet som har lägst resultat. Poängsättningen har skett enligt följande: Korrekt svar är att ordet stavas med x när det låter /ks/ i ett grundord, vilket ger 2 poäng. De som svarar att det låter /ks/ men att det inte gäller alla gånger, till exempel inte ordet dags som kommer från grundordet dag, får 1,5 poäng. Den som svarar att bokstaven låter /ks/ får 1 poäng. 0 poäng ges för felaktigt svar.

Som framgår i tabell 8.14 uppger närmare hälften av lärarna och speciallärarna/-pedagogerna att det låter /ks/ och att orden får läras in. Den andra hälften svarar till exempel att de inte vet eller att det är främst låneord som stavas med x, att det främst är adjektiv som stavas med x eller att x kommer i slutet av ord. Korrekt svar, det vill säga att ordet stavas med x när det låter /ks/ i grundordet, har endast två lärare, en ”lågstadie lärare” och en ”grundskollärare”, vilka får 2

poäng. Båda lärarna uppger att de har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning, vilket kan ha bidragit till deras kunskaper. Av speciallärarna/-pedagogerna är det 18 lärare som får 1 poäng och resten 0 poäng.

Tabell 8.14 Lärares och speciallärares/specialpedagogers resultat i procent på frågan hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven x

Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven x?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie-lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	52	61	28	48	42
1 poäng	46	38	67	49	58
1,5-2 poäng	2	2	5	3	0

Not. Gruppkillnaderna är signifikantstade, vilket presenteras i tabell 21 i bilaga 6. I ett t-test framgår ingen signifikant skillnad mellan speciallärares/specialpedagogers och lärares medelvärde.

Sammanlagt uppges 26 olika svar och 22 procent av lärarna svarar att de inte vet. ”Lågstadielärarna” uppnår i genomsnitt 0,8 poäng, vilket är mer än övriga lärarkategorier (tabell 21 i bilaga 6). Mest besvärligt har nyexaminerade lärare (m=0,3 poäng). Medelpoängen för speciallärare/specialpedagoger är 0,6.

Med tanke på att många lärare har svårigheter med språkets strukturer och överlag inte verkar känna till stavningsregler och stavningskonventioner, är det inte överraskande att så få känner till när man stavar med bokstaven x, eller som är i närheten av korrekt svar. Ord som stavas med x är inte så många och kan därför läras utantill, vilket flera svarar. Stavningen är dock logisk och borde vara bekant för fler lärare med tanke på att den bygger på grundordet. Resultatet på den här frågan stärker slutsatserna om att lärare inte reflekterar över morfologiska strukturer i språket eller använder dessa systematiskt i sin undervisning.

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om stavning med bokstaven c.

Att stava med bokstaven c

Ljudet /s/ stavas för det mesta med bokstaven s, men ibland med bokstaven c. Stavning med bokstaven c följer ingen exakt regel, men det finns en vägledning till hur bokstaven används: Bokstaven c används ofta till låneord. S-ljudet stavas ibland med c före bokstäverna i, y och e. Det gäller ungefär 50 ord och stavningen får läras in. Ett korrekt delsvar är också att bokstaven c ibland

används som k-ljud före hårda vokaler. Dessutom dubbeltecknas k med hjälp av c.

I kunskapstestet frågas hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven c. Poängsättningen är följande: 2 poäng ges till lärare som uppger att bokstaven c ofta används till låneord, att s-ljudet ibland stavas med c före bokstäverna i, y och e, att det gäller ungefär 50 ord och att stavningen får läras in samt att c ibland används som k-ljud före hårda vokaler. De som uppger fler än två men inte alla delar i den ovanstående vägledningen för stavning med c, får 1,5 poäng. De som svarar till exempel att stavningen får läras in, att c används i dubbelteckning av k eller att c kan användas för ljuden /s/ eller /k/ får 1 poäng. Helt fel svar, som till exempel att det kommer en vokal före, eller att c skrivs med k efter lång vokal, eller de som uppger att de inte vet, får 0 poäng.

Lärarna uppger sammanlagt 34 olika förslag på hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven c, och 27 procent svarar vet ej. Hälften av lärarna får 1 poäng på frågan, medan 18 procent visar att de vet lite mer och får 1,5 poäng, vilket framgår i tabell 8.15. Två lärare i kategorin ”lågstadielärarna” får full poäng på frågan. Bägge två har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning, vilket kan vara en förklaring till kunskaperna. Resultatet för kategorierna ”annan lärarutbildning” och ”grundskollärarna” är likvärdigt.

Tabell 8.15 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan hur man kan förklara när man ska stava med bokstaven c

Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven c?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie- lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/ pedagoger n=31 %
0 poäng	48	44	10	33	19
1 poäng	43	42	61	49	58
1,5 poäng	9	14	28	18	23
2 poäng	0	0	2	1	0

Not. Gruppskillnaderna är signifikantstade, vilket presenteras i tabell 22 i bilaga 6. I ett t-test framgår ingen signifikant skillnad mellan speciallärares/ specialpedagogers och lärares medelvärde.

Genomsnittligt resultat för ”lågstadielärarna” är 1 poäng av 2 möjliga och för ”grundskollärarna” och lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” 0,6 poäng, vilket framgår i tabell 22 i bilaga 6. De nyexaminerade lärarna uppnår i genomsnitt 0,4 poäng.

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om orsaken till att fyra ordpar stavas på olika sätt.

Olika stavning av ordpar

I denna deluppgift frågas efter orsak till att de fyra ordparen kast-vasst, raket-racket, sant-sann och gått-gott stavas olika. Flera av ordens stavning styrs av grundordet. En annan orsak är den generella dubbelteckningsregeln. Förklaringen för ett av orden handlar om en stavningskonvention.

Nedan beskrivs och diskuteras resultatet för ett ordpar i taget.

Kast-vasst

Korrekt svar för orsaken till att ordparet kast-vasst stavas olika, är att ordet kast kommer av grundordet kasta eller att stavningen kommer av att betonad kort vokal följs av två konsonanter och att ordet vasst kommer av grundordet vass, vilket ger 2 poäng. För svar med ofullständig dubbelteckningsregel dras 0,5 poäng av. 1 poäng ges när stavningen för ett av orden anges korrekt. Helt fel svar eller vet ej ges 0 poäng.

I tabell 8.16 framgår att en tredjedel av lärarna i de tre utbildningskategorierna uppger korrekt svar på bägge orden. Högre andel ”lågstadielärare” än övriga kategorier lärare har full poäng. Speciallärare/specialpedagoger klarar frågan bättre än ”lågstadielärarna”. En tredjedel av lärarna och fyra speciallärare/-specialpedagoger svarar fel eller uppger att de inte kan svara på frågan. Exempel på fel svar är att det är olika ordklasser, att kast har lång vokal eller att orden skrivs som de låter.

Tabell 8.16 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet kast-vasst stavas olika

Varför stavas kast-vasst olika?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadielärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	47	43	9	32	13
0,5-1 poäng	13	18	24	19	13
1,5 poäng	11	9	33	18	26
2 poäng	29	29	34	31	48

Not. Gruppkillnaderna är signifikantstestade, vilket presenteras i tabell 23 i bilaga 6. I ett t-test framgår att speciallärare/specialpedagoger har signifikant högre medelvärde än lärare. ($t=2,476$, $p < .05$)

Genomsnittligt resultat för ”lågstadielärarna” är 1,4 poäng, för ”grundskollärarna” 0,8 poäng och för lärarna i kategorin ”annan lärarutbildning” 0,9 poäng (tabell 23 i bilaga 6). Yrkeserfarenhet höjer poängen från 0,6 poäng för ny-examinerade till 1,3 poäng för lärare med mycket lång yrkeserfarenhet.

Raket-racket

Korrekt svar för ordparet raket-racket är följande: Raket: vokalen i den betonade stavelsen är lång, alltså följs den av enkel konsonant. Racket: vokalen i den betonade stavelsen är kort, alltså följs den av två konsonanter. Korrekt svar ger 2 poäng. Delvis rätta svar som handlar om till exempel delvis korrekt dubbelteckningsregel eller om betoning, ger 0,5-1 poäng. Helt fel svar ger 0 poäng. Fel svar är till exempel kort och lång vokal på fel ställe, att racket är låneord eller att det heter ett racket.

Endast ett litet antal lärare ger ett fullständigt svar. Tre av dem hör till kategorin ”lågstadielärare” och en till ”annan lärarutbildning” (tabell 8.17). Alla tre har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning, vilket kan vara en förklaring till deras kunskaper. Helt fel svar uppges av 218 lärare. Av speciallärarna/pedagogerna är det en som uppges korrekt svar och 18 som inte klarar att svara alls.

Tabell 8.17 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet raket-racket stavas olika

Varför stavas raket-racket olika?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadielärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	87	86	71	81	58
0,5-1 poäng	11	14	26	17	39
2 poäng	2	0	3	2	3

Not. Gruppkillnaderna är signifikantstestade, vilket presenteras i tabell 24 i bilaga 6. I ett t-test framgår att speciallärare/specialpedagoger har signifikant högre medelvärde än lärare. ($t=3,718, p < .001$)

Den här frågan går hand i hand med frågan om generell dubbelteckningsregel, som endast två lärare svarar rätt på. Eftersom de allra flesta lärarna inte känner till den korrekta dubbelteckningsregeln, kan de inte heller förklara stavningen av orden. Det här är ett mycket konkret exempel på att det kan vara betydelsefullt att lärare känner till stavningskonventioner och –regler. Medelvärden presenteras i tabell 24 i bilaga 6.

Sant-sann

Korrekt svar för ordparet sant-sann är följande: Sant: N dubbeltecknas aldrig framför d eller t. Sann: betonad kort vokal följs av minst två konsonanter. Korrekt svar ger 2 poäng. Delvis rätt svar ger 0,5-1,5 poäng, och exempel på sådana svar är delvis korrekt dubbelteckningsregel eller rätt svar på det ena men fel på det andra ordet. Helt fel svar eller vet ej ger 0 poäng. De som svarar fel uppger till exempel att sant är böjd form, att det är dubbelteckning endast mellan vokaler och att n dubbeltecknas i slutet av ord.

Korrekt svar på ordparet sant-sann uppges av endast ett fåtal lärare och speciallärare/specialpedagoger. En knapp tredjedel av lärarna får 0,5 poäng (tabell 8.18). Hälften av lärarna får inte något poäng alls, det vill säga att de svarar fel eller att de inte vet, och av dessa är de flesta ”grundskollärare”. Av speciallärarna/-pedagogerna svarar närmare hälften fel eller uppger vet ej, medan hälften får 0,5-1,5 poäng.

Tabell 8.18 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet sant-sann stavas olika

Varför stavas sant-sann olika?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskol- lärare n=129 %	Lågstadie- lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/ pedagoger n=31 %
0 poäng	56	66	24	49	45
0,5 poäng	29	20	38	28	26
1-1,5 poäng	13	13	36	21	26
2 poäng	2	1	2	2	3

Not. Gruppkillnaderna är signifikantstade, vilket presenteras i tabell 25 i bilaga 6. I ett t-test framgår ingen signifikant skillnad mellan speciallärares/specialpedagogers och lärares medelvärde.

Genomsnittligt resultat för ”lågstadielärarna” är 0,7 poäng, medan det är 0,3 för ”grundskollärare” och lärare i kategorin ”annan lärarutbildning” (tabell 25 i bilaga 6). Nyexaminerade har i genomsnitt 0,2 poäng. Även om alla lärare inte vet så mycket om grunden för stavningen av orden sant och sann, kan man se att yrkeserfarenhet höjer resultatet signifikant.

Gått-gott

Stavningen av ordparet gått-gott förefaller vara lättare än stavningen av de tre övriga ordparen. Korrekt svar är följande: Gått: kommer av grundordet gå. Gott: kommer av grundordet god. Det svaret ges 2 poäng. För något enstaka svaret där

det uppgetts att godis är grundordet har 0,5 poäng dragits av. Korrekt svar på det ena ordet men fel på det andra, ger 1 poäng. Helt fel svar eller vet ej ger 0 poäng. Många som svarar fel på antingen ena eller bägge orden svarar till exempel att det handlar om öppet eller stängt å, att orden hör till olika ordklasser eller att kort å-ljud ofta stavas med o.

Över hälften av lärarna får 2 poäng, 20 av dem hör till kategorin ”annan lärarutbildning”, 61 till ”grundskollärarna” och 73 till ”lågstadielärarna”. Av den andra hälften har de flesta 0 poäng (tabell 8.19). Av speciallärare/-specialpedagoger är det tre fjärdedelar som får 2 poäng och sex som inte klarar frågan. Av de lärare som klarar 2 poäng har 60 procent sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinlärning, medan siffran är 77 procent för speciallärare/-specialpedagoger, vilket kan vara en förklaring till deras kunskaper.

Tabell 8.19 Lärares och speciallärares/ specialpedagogers resultat i procent på frågan varför ordparet gått-gott stavas olika

Varför stavas gått-gott olika?	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie-lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
0 poäng	38	38	10	28	19
1 poäng	18	14	10	13	3
1,5 poäng	0	1	2	1	3
2 poäng	44	47	78	58	74

Not. Gruppsskillnaderna är signifikantstestade, vilket presenteras i tabell 26 i bilaga 6. I ett t-test framgår ingen signifikant skillnad mellan speciallärares/specialpedagogers och lärares medelvärde.

Genomsnittligt resultat för ”lågstadielärarna” är 1,7 poäng, för ”grundskollärarna” och ”annan lärarutbildning” är resultatet lägre (tabell 26 i bilaga 6). Även på den här frågan går poängen upp i takt med att lärarna får mer erfarenhet i såväl yrket. Detta var de sista resultaten om hur man stavar ord. Nedan beskrivs och diskuteras resultat på uppgiften om analys av elevers stavningssvårigheter.

Kunskaper om elevers stavningssvårigheter

När elever stavar fel, är det viktigt att läraren analyserar huruvida det är ljudanalysen eller fonem-grafem-kopplingen som blivit fel eller om eleven stavat fel på ordet på grund av en missad stavningskonvention (Nauclér, 1989). En elev kan göra fel fonemanalys eller fonem-grafem-koppling till exempel på grund av svårigheter att uppfatta språkljud. Då behöver läraren sätta in åtgärder för att hjälpa eleven med det. Om eleven missar stavningskonventioner, behöver hon

eller han ha hjälp att lära sig dessa. Det innebär att lärare behöver ha förmåga att identifiera elevers kunskaper om fonemanalys och fonem-grafem-koppling och att känna igen missade stavningskonventioner.

I kunskapstestet uppmanas respondenterna att analysera huruvida elever som har stavat fel gör det för att 1) de har svårigheter med att identifiera språkljud och/eller svårigheter med enkel, grundläggande koppling av ljud/bokstav (fonem/grafem) eller om 2) de har svårigheter med andra stavningsegenskaper, till exempel stavningskonventioner. Analysen gäller 20 ord. Korrekt svar ger 0,5 poäng per ord³⁷. Ett mönster i resultatet är att lärarna generellt har samma åsikt om orsaken till att orden är stavade som de är. Ungefär hälften av orden har hög andel korrekta svar och den andra hälften låg andel korrekta svar (tabell 27 i bilaga 6). Vissa tolkningar av resultatet kan göras. Resultatet för speciallärare/specialpedagoger är något högre än för lärare på de flesta orden, men följer samma mönster.

Ett annat mönster, som kan förstås mot bakgrund av lärares ovana att analysera elevers stavfel och deras mindre reflekterade kunskaper om språkets strukturer och stavningskonventioner, är att lärarna generellt sett i högre grad uppger att eleven har missat fonem/grafem-kopplingen än att de har missat en stavningskonvention. Det innebär att de i högre grad uppger fel svar på de ord där eleven har missat en stavningskonvention. En konsekvent följd är att resultatet sannolikt skulle ha blivit lägre om samtliga ord hade haft missad stavningskonvention. Som exempel kan orden snappt (snabbt) och trökt (trögt) betraktas, där 60 procent av lärarna och omkring 50 procent av speciallärarna/-pedagogerna svarar att eleven har svårigheter att identifiera språkljud och/eller svårigheter med enkel, grundläggande koppling av ljud/bokstav (fonem/grafem). Det är fel svar eftersom eleverna i själva verket skriver orden precis om det låter, det vill säga att de kopplar språkljudet/fonemet till rätt bokstav/grafem. Eleverna har i stället missat att stavningen styrs av grundordet, vilket är en morfologisk konvention. Detsamma gäller orden hafsvik (havsvik) och statsgräns (stadsgräns), där stavningsfelen också är missade morfologiska konventioner, eftersom dessa ord är sammansättningar av grundord, där stavningen följer grundordets stavning.

Lärarna verkar vidare i mycket hög grad vara obekanta med den fonologiska konvention som anger stavning av klusiler efter /s/. Det gäller orden spis och

³⁷ Korrekta svar anges i tabell 27 i bilaga 6

spåra, som uttalas lika mycket som sbis och sbåra som spis och spåra, vilket innebär att elever som har stavat fel på de orden trots allt sannolikt har gjort rätt fonemanalys. Läraren bör säga orden högt under analysen av stavningsfel, eftersom det då framgår om fonemanalysen är riktig eller inte (Nauclér, 1989). Om uttalet är korrekt, hade ordet kunnat stavas så, om inte det hade funnits konventioner som kräver ett annat sätt att stava på.

Ytterligare ett mönster i resultatet är att lärarna i hög grad uppger korrekt svar på ord som är lånade, och som därför följer lexikala konventioner. Exempel på ord är chaufför och cirkus. En stor del av lärarna uppmärksammar också elevernas missade lexikala konventioner i orden tjuta och penna. Det är dock 20-30 procent av lärarna som svarar att eleverna har missat fonemanalysen även på de orden.

En tolkning av resultatet är att lärare inte är vana att analysera elevers stavfel systematiskt, vilket även nämns i enkätens kommentarfält samt uppgavs av många lärare efter enkättillfället. Det framgår också av deras emellanåt, vad det verkar, ogenomtänkta kryss i rutan för missad fonem/grafem koppling. Lärarna anser dock att det är viktigt att analysera elevers stavfel. Det framkommer av samtliga lärares svar på frågan om det är till direkt nytta för lärares läs- och skrivundervisning att känna till vad elevers stavfel orsakas av, där 97 procent uppger att det är till stor nytta³⁸.

Det är inte stor skillnad på resultatet för de olika lärarkategorierna. "Lågstadielärarna" har i genomsnitt högst resultat, 7,3 poäng, "grundskollärarna", har något lägre resultat och lärarna i kategorin "annan lärarutbildning" har lägst resultat, 6,7 poäng av 10 möjliga (tabell 28 i bilaga 6). De nyexaminerade lärarna har i genomsnitt 7,2 poäng. Speciallärares/-specialpedagogernas genomsnittliga resultat är 7,5 poäng. Lärarna klarar att analysera elevers stavfel till omkring 70-75 procent, vilket innebär att 25-30 procent av stavfelen inte är rätt analyserade. Som det påpekats ovan, behöver lärare kunskaper om stavningskonventioner och förmåga att bedöma elevernas stavfel (Nauclér, 1989) för att kunna hjälpa elever att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Detta antagande stärks av tidigare argument om betydelsen av att lärare känner till språkets strukturer och kan hjälpa elever att utvecklas från det

³⁸ 17% anger ganska stor nytta och 78% anger mycket stor nytta. Två lärare har inte svarat på frågan och en lärare anger vet ej/har inte tänkt på det.

alfabetiska stadiet till det ortografiska. Nedan beskrivs och diskuteras det sammanslagna resultatet för delområdet ”stavningsregler”.

Sammanslagna resultat i delområdet ”Stavningsregler”

När man betraktar lärarnas och speciallärarnas/specialpedagogernas genomsnittliga resultat på frågorna i delområdet ”Stavningsregler” (tabell 8.20), framträder två bilder. Den ena är att även detta är kunskaper som lärare snarare lär sig av erfarenhet än av utbildning. Den andra är att en stor del av dessa kunskaper inte används aktivt i läs- och skrivundervisning. Samtliga kategorier klarar analysen av elevers stavningsfel bäst, vilket antyder att lärare i hög grad gör korrekta analyser trots att de själva inte alltid känner till stavningsreglerna. ”Lågstadielärare” och speciallärare/specialpedagoger och lärare med mycket lång erfarenhet av yrket tycks dessutom vara bekanta med stavning av ng-ljudet och får även högt resultat på ordparen kast-vasst och gått-gått. En jämförelse av resultatet på ordparen kast-vasst och gått-gott, och ”lågstadielärares” resultat på frågan om grundordet (se tabell 8.9), tyder på att det är lättare för dem att härleda stavningen av de två ordparen till grundordet än att förklara nyttan av att känna till grundordet. I övrigt ser man av resultatet att bristande kunskaper om betydelsen av grundordet, dubbelteckningsregeln och om konsonanter och vokaler är de huvudsakliga orsakerna till att lärarna i studien inte kan förklara stavning av vanliga svenska ord. Resultatet stärker antagandet att lärare generellt inte undervisar om språkets strukturer eller om stavning, utan i hög grad låter eleverna lära sig stava genom att lära sig ordbilder. Sannolikt är det så att många elever lär sig stava genom att frekvent exponeras för ord och att lära sig stavningen utantill. Däremot är explicit undervisning om stavningsregler av stor betydelse för elever som har dyslexi eller som av andra orsaker har ett stöd i regler och strukturer (Høien & Lundberg, 1999; Moats, 1994). Kunskap om hur språket är uppbyggt är ett betydelsefullt redskap i alla elevers skriftspråksutveckling eftersom det ger möjligheter att förstå varför språket fungerar som det gör. För läraren ger kunskap om även komplexa strukturer i språket möjligheter att förstå och identifiera elevers styrkor och svagheter. Det är också nödvändiga kunskaper när läraren ska hjälpa elever att utveckla god läs- och skrivförmåga, där stavningen utgör en central del.

”Lågstadielärarna” har signifikant högre ($m=19$ av 31 poäng) resultat på delområdet ”Stavningsregler” och mindre variation i svaren än de övriga

utbildningskategorierna ($m=13$ poäng). Trots det allmänt låga resultatet på de flesta frågorna om stavningsregler, är det en generell indikation att specialiserad utbildning, sökt fortbildning och mycket lång erfarenhet av att undervisa samt positiva attityder till kunskaper om läs- och skrivinlärning ökar kunskaperna. Lärare som menar att det är till mycket stor nytta att ha grundläggande kunskaper om läs- och skrivinlärning blir motiverade att lära sig mer med hjälp av fortbildning, och anser sig rimligtvis också ha goda kunskaper. Många andra faktorer inverkar givetvis på kunskaperna om generella stavningsregler. Det kan vara personliga faktorer utanför professionen (Lortie, 1975; Magnusson, 1999; Molander, 1996). Dessutom kan folkskollärarna och mellanstadielärarna ha undervisat om stavningsregler tidigare, vilket kan vara en orsak till att mycket lång erfarenhet har samband med resultatet. Ytterligare en faktor kan vara att lärare, som har mycket lång erfarenhet av läraryrket och av läs- och skrivundervisning, är till åren komna själva och har kanske fått lära sig stavningsregler under sin skolgång. De kan också ha lärt sig av annan erfarenhet.

I en multipel regressionsanalys med samma oberoende variabler som i tidigare analyser, framkommer likartat mönster som på regressionsanalys med totalsumman av hela kunskapstestet som beroende variabel. Det innebär att lärarutbildning och mycket lång erfarenhet förklarar mest av variansen, och att även fortbildning och inställning till nyttan av kunskaper om läs- och skrivundervisning är relaterade till resultatet.

Sammanfattande diskussion om resultatet i ”Språkets strukturer” och ”Stavningsregler”

Resultatet i delområdet ”Språkets strukturer” tyder på att de flesta lärarna inte aktivt använder sig av språkets strukturer i sin läs- och skrivpedagogik. En stor del av dem känner inte heller till vad fonem är i praktiken, vilket gör det problematiskt att analysera elevers fonologiska utveckling. Att kunna räkna antal fonem i ord, är starkt knutet till övriga kunskaper om språkets strukturer (Pearsons korrelation .86) och även kunskapstestets totalpoäng (Pearsons korrelation .65). Det antyder att förmåga att identifiera och räkna fonem är betydelsefullt för kunskaper om läs- och skrivinläring. Resonemanget stärks av att ”lågstadielärarna”, som har mest utbildning i läs- och skrivinläring och längsta erfarenheten, har bäst fonemkunskap och även bäst kunskaper om kunskapstestets frågeområden.

Det framgår också att många lärare inte är insatta i hur språkljud bildas eller hur det påverkar bildandet av ord samt stavning. De flesta lärarna har även bristfälliga kunskaper om betydelsen av grundord. Dessa kunskapsluckor är allvarliga eftersom stavningen i svenska språket är morfofonologisk och bygger på ordens ljudstrukturer, släktskap och ursprung, vilket beskrivs i forskningsöversikten i kapitel 2. Med resultatet i intervju- och enkätstudien som grund, kan det antas att lärarna inte har fått lära sig tillräckligt om detta i sin grundutbildning eller i fortbildning. En stor del av de lärare som klarar frågorna, har särskilt intresse för ämnet och har sökt sig till fortbildning i läs- och skrivinläring. Det framgår i resultatet att många lärare känner till något om både fonem och morfem, men inte tillräckligt för att det skulle kunna antas att de undervisar metodiskt om språkets strukturer. Konsekvensen kan bli att eleverna får klara sig själva och att läraren får sätta sin tillit till att de utvecklar god läs- och skrivförmåga av sig själva. Dessutom bör det lyftas fram att kunskapsluckorna kan göra det svårt för lärare att känna igen var elever befinner sig i sin språkliga utveckling och att bemöta deras lärande. Det låga resultatet på många deluppgifter i ”Stavningsregler” visar att det finns skäl att anta att en stor del av lärarna i studien inte kan hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter eller andra som kan behöva stavningskonventioner och stavningsregler som ett stöd för sin skriftspråksutveckling. Några av stavningsreglerna är komplicerade och komplexa, vilket i de fallen kan förklara lärarnas låga kunskapsnivå. Det är emellertid oroväckande att inte heller speciallärare/specialpedagoger, som i sin

dagliga verksamhet ska hjälpa de elever som har det svårast med sitt lärande, har mer kunskaper om språkets strukturer och stavningsregler.

Denna studie ger en bild av att lärares kunskap om läsinlärning många gånger inte är reflekterade eller aktiva. Detta kan vara både orsak till och resultat av att deras läs- och skrivundervisning inte genomförs systematiskt. Det krävs inte mycket för att lärare ska lära sig om språkets strukturer och kunna använda dessa kunskaper i skicklig läs- och skrivundervisning. En rad studier pekar mot att det kan räcka med kortare utbildningar, som fokuserar på att höja lärares förståelse av hur språket är uppbyggt, för att såväl lärarnas som elevernas kunskaper ska öka (Brady et al., 2009; McCutchen et al., 2009; Spear-Swerling & Brucker, 2003, 2004). Sådan utbildning behöver därför ges redan i grundutbildningen.

Kunskaper om språkets strukturer, stavningskonventioner och stavningsregler möjliggör inte enbart för lärarna att noggrant följa elevers skriftspråsutveckling, utan är också ett led i lärares professionsutveckling. Kunskaper om språkets strukturer ger större förståelse för språkets komplexitet, vilket också är en förutsättning för att lärare ska kunna tillgodogöra sig samt diskutera forskning inom området. Vidare är gemensamma kunskaper och gemensamt språk av betydelse för lärares möjligheter att kommunicera elevers läs- och skrivutveckling med varandra, men också med speciallärare och specialpedagog. Lärare som visar att de har kunskap och kompetens kan därigenom höja sin professionella status. I intervjustudien framgår hur erfarna och skickliga lärare har möjligheter att sätta agendan för skolans läs- och skrivundervisning. Detta kan de göra genom att se till att undervisningen förebygger läs- och skrivsvårigheter och underlättar identifiering av elever som är i riskzon för att få svårigheter. Dessutom kan de ha inflytande på hur specialundervisningens organiseras och att se till att elever som har läs- och skrivsvårigheter får frekvent specifik undervisning av specialläraren. Med hjälp av samarbete och kontinuerlig dialog mellan mer och mindre erfarna lärare kan ett kunskapsutbyte ske. De lärare som arbetar på det här viset inte bara höjer professionaliteten i arbetslaget, utan effektiviserar också undervisningen. Konkret kan det innebära att färre elever behöver misslyckas i sin läsinlärning och att elever får lättare att uppfylla skolans kunskapsmål. Kunskaper, och därmed högre status, gör det lättare att kommunicera resursbehoven till skolledningen, vilket kan vara av betydelse för att få igenom kraven.

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultatet i delområdet "Läsflyt och läsförståelse".

Läsflyt och läsförståelse

I detta delområde redogörs för resultat på frågorna om läsflyt och läsförståelse. Frågorna har besvarats med öppet svarsalternativ, vilket gav vissa svårigheter med tolkning och poängsättning av svaren. Av den anledningen poängsätts inte resultatet på de här två frågorna och tas inte heller med i totalsumman. Först beskrivs och diskuteras resultatet på frågan om läsflyt och därefter frågan om läsförståelse.

Kunskaper om läsflyt

Läsflyt är den grundläggande komponent som driver fram och möjliggör läsförståelseförmågan. Att ha läsflyt innebär inte enbart att läsa med god hastighet, utan involverar tre element. Dessa är förmåga att avkoda och att känna igen ord korrekt och att läsa med lämpligt prosodimönster, det vill säga betoning, ljudläge och frasering. När dessa förmågor samspelar, har man läsflyt (Kuhn, 2005).

Den fråga i kunskapstestet som direkt berör läsflyt lyder: ”Hur skulle du göra för att hjälpa elever att träna upp läsflytet? Det kan vara olika för olika elever. Ge några exempel”. Fyra markerade rader under testfrågan visar att fyra svar är lämpliga. En stor del av lärarna uppger dock liknande svar två eller flera gånger. Exempel på det är när lärare skriver ”läsa en kort stund varje dag” och ”läsa ofta”. Sådana svar räknas som ett svar. Det förekommer också några gånger att lärare uppger aktiviteter som inte bedöms öka läsflytet, eller att de uppger alltför vagt formulerade svar. Exempel på sådana aktiviteter är ”skriva och läsa”, ”uppmuntran” och ”träna på datorn”, och dessa tas inte med i analysen. Omkring 30 procent av lärarna uppger fyra aktiviteter som är framgångsrika för att träna upp läsflytet, medan 40 procent uppger tre sådana aktiviteter. Resterande 30 procent av lärarna uppger 1-2 aktiviteter som gynnar elevers läsflyt.

Lärarnas svar har tolkats och sammanställts i 18 svars kategorier för att underlätta bearbetning och analys. Likartade svar har slagits ihop till en kategori. Sådana är ”*Läsa ofta*” (intensivläsa och läsläxa), ”*Anpassad svårighetsgrad på text*” (lagom nivå på texten respektive rätt nivå på texten), ”*Upprepad läsning*” (läsa samma text flera gånger respektive upprepa läsningen), ”*Automatisera avkodningen*” (automatisera avkodningen respektive träna avkodning) ”*Läsa tillsammans*” (parläsning, växelläsning och läsa tillsammans), ”*Läsa högt för någon*” (läsa högt för lärare, läsa

högt för förälder eller kompis respektive enskild läsning för läraren) och ”*Läsa olika slags texter*” (läsa olika texter och läsa text i olika svårighetsgrad).

I tabell 29 i bilaga 6 presenteras kategorierna i fallande ordning efter hur stor andel lärare som har uppgett varje kategori som ett sätt att träna läsflytet. Svaren handlar om allt från att läsa tyst till att läsa högt, läsa på olika sätt och med andra. ”Läsa ofta” är det vanligaste svaret hos både lärare och speciallärare/-specialpedagoger. Det bör nämnas att det är svårt att veta om lärare med det avser frekvent läsning av kortare textavsnitt i anpassad text för att träna på avkodning och läshastighet eller läsning av sammanhängande text, till exempel tyst läsning av skönlitterära texter. Det är troligt att många lärare avser tyst läsning i klassrummet med det svaret, men det finns ingen säker vetskap om det. Därefter menar många lärare att de texter som eleverna läser ska vara intressant för dem. Vidare uppges olika slags träning av avkodningsförmågan som viktiga aspekter.

Ett sätt att analysera lärares kunskaper är att jämföra några aktiviteter som visats vara de mest effektiva, med hur frekvent lärarna i studien föreslår dessa. Som det framgår i avsnittet om tidigare forskning, är *frekvent och riklig läsning av sammanhängande text* (se forskningssammanställning i Morgan & Fuchs, 2007) bland det mest effektiva för att träna läsflytet, och det kan antingen vara tyst och självständig läsning eller lärarstöttad högläsning. För att läsningen ska ge optimal utveckling behöver texten vara i *nivå med barnets läsutveckling eller också en aning svårare* om eleven får stöttning i läsningen (Kuhn, 2005). För att få upp läsintresset och motivationen är det vidare viktigt att barn får *läsa texter som är intressanta för dem* (Morgan & Fuchs, 2007). *Upprepad läsning* är den mest kända metoden för att träna läsflyt (National Reading Panel, 2000).

Som framgår i tabell 8.22 uppger största delen av både lärare och speciallärare/specialpedagoger ”Frekvent läsning av sammanhängande text” som en aktivitet för att träna läsflytet. Ungefär en tredjedel av lärarna uppger ”Anpassad svårighetsgrad i text” och ”Läsning av texter som är intressanta för eleven”. ”Upprepad läsning” uppges av en femtedel av dem. Av speciallärarna/-pedagogerna är det fler som svarar ”Upprepad läsning” än ”Läsning av text som är intressant för barnet” och ”Anpassad svårighetsgrad i text”.

Tabell 8.22 Procent lärare som uppger frekvent läsning av sammanhängande text, anpassad svårighetsgrad i text, läsning av för barnet intressanta texter och upprepad läsning som aktiviteter för att få upp läsflytet

Aktiviteter som visats vara effektiva	Uppges av lärare (n=269) (%)	Uppges av speciallärare/-pedagoger (n=31) (%)
Frekvent läsning av sammanhängande text	91	96
Anpassad svårighetsgrad i text	33	19
Läsning av text som är intressant för barnet	35	19
Upprepad läsning	22	32

I "Frekvent läsning av sammanhängande text" summeras följande svars kategorier från tabell 29 i bilaga 6: "läsa ofta", "läsa tillsammans", "tyst läsning", "nivågrupperade läsgrupper", "mängdläsning", "läsa sammanhängande text" och "läsning av storbok och liten bok".

Det står klart att lärare låter elever arbeta med läsning för att utveckla läsförmågan, vilket också framgår i intervjustudien. Det finns skäl att tro att många lärare inte är insatta i andra empiriskt underbyggda sätt om hur de kan hjälpa elever att utveckla läsflyt. Tolkningen grundas på att endast en tredjedel av lärarna uppger fyra olika aktiviteter som kan öka läsflytet och att så många inte uppger fler än en eller två olika aktiviteter. Det framgår, som beskrivits, att många lärare förespråkar frekvent läsning för att träna läsflytet. Det kan innebära att lärarna i hög grad ser till att eleverna får tillfällen att läsa tyst i skolan för att få upp läshastighet och läsflyt. Enligt den metaanalys som National Reading Panel (2000) gjorde, är det inte visat att tyst läsning i klassrummet ger bättre läsförmåga. Det kan vara bättre för många elever att utföra läsaktiviteter tillsammans med andra, att läsa högt och att diskutera texten. En orsak till att lärare låter elever läsa tyst för sig själva kan vara att det är lättast i en klass med många elever. Det framgår i intervjustudien att det kan vara svårare att praktiskt klara att träna läsflyt med hjälp av upprepad läsning eller annat som kräver lärarens uppmärksamhet. En tredjedel av lärarna verkar vara medvetna om vikten av att elever läser texter som är intressanta för dem, vilket är av betydelse för att få dem motiverade att läsa.

Det framgår i kapitel 4 i föreliggande avhandling att många lärare ser läsning som bästa och även enda möjlighet att träna på läsning. Det kan innebära att många lärare inte skiljer på träning av avkodning, läsflyt och läsförståelse, utan ser god läshastighet som god läsförmåga. För att kunna genomföra systematisk undervisning i läsning behöver lärare känna till vad läsutvecklingsprocessens olika delar innefattar och hur de är kopplade till varandra. Resultatet på frågan om läsflyt indikerar att många lärare kan ha svårt med det.

I nästa avsnitt beskrivs och diskuteras resultat på frågan om läsförståelse.

Kunskaper om läsförståelse

Läsförståelse innebär bland annat att förstå orden, att koppla ihop texten med tidigare kunskaper och att konstruera samt förhandla om betydelsen i en interaktiv process (Paris och Hamilton, 2009). Ordförråd och läsförståelsestrategier är två specifika områden som antas vara väsentliga för att elever ska utveckla läsförståelse (National Reading Panel, 2000).

Den fråga i kunskapstestet som handlar om läsförståelse lyder: ”I en klass gör eleverna ett läsförståelseprov där man kan få max 25 poäng. Medelpoängen i klassen är 15. Fyra elever får bara 3 poäng. Uppge fyra olika, en för varje elev, möjliga anledningar till att dessa har så få poäng.”

Som det framgår förväntas det fyra svar, vilket de allra flesta uppger. Även på den här frågan har dock en stor andel lärare uppgett två svar som betyder liknande saker. Exempel på det är dyslexi och avkodningssvårigheter respektive avkodningssvårigheter och svårigheter med bokstavsljuden. Koncentrations- och nervositet har också ofta uppgetts av samma person, vilket också räknas som ett svar. Många lärare har dessutom uppgett till exempel att provet är för svårt för eleven eller att eleven har bristfällig läsförståelse, vilket ligger i sakens natur och därför inte räknas med i analysen. En genomgång visar att omkring 10 procent av lärarna har uppgett fyra svar som enligt forskning kan vara anledningar till att elever har bristfällig läsförståelse, medan 36 procent har uppgett tre sådana svar och drygt hälften av lärarna ett till två.

Materialet har sammanställts i 13 kategorier för att underlätta bearbetning och analys. En del svar har slagits ihop till en kategori. Exempel på sådana är ”*Bristande koncentrationsförmåga*” (slarvar och har för bråttom och lyssnar inte på instruktionerna), ”*Bristfälliga språkkunskaper*” (bristfälliga språkkunskaper respektive annat modersmål), ”*Bristande avkodningsförmåga* (ej automatiserad avkodning respektive kan ej läsa), ”*Läs- och skrivsvårigheter*” (läs- och skrivsvårigheter respektive dyslexi), ”*Bristfälligt ordförråd*” (svåra ord och begrepp respektive förstår inte orden/texten) och ”*Bristande förförståelse*” (ämnet på texten obekant respektive ointressant text, ej något de känner igen sig i). I tabell 30 i bilaga 6 presenteras kategorierna i fallande ordning efter hur stor andel lärare som har uppgett dem som orsak till bristfällig läsförståelseförmåga.

Ett sätt att analysera resultatet är att jämföra vad vetenskapen anser vara viktigt för att läsförståelse ska uppstå, med vilka brister lärarna i studien uppger som orsak till bristfällig läsförståelse. I avsnittet om tidigare forskning framgår att det

krävs att flera faktorer samverkar för att läsförståelse ska uppstå. Fyra faktorer som kan antas vara bland de viktigaste orsakerna till bristfällig läsförståelse är *bristande avkodningsförmåga*, *bristfälligt ordförråd*, *bristfällig språklig medvetenhet* och *bristfälliga läsförståelsestrategier* (National Reading Panel, 2000). Om man antar att både ”Bristande avkodningsförmåga” och ”Lässvårigheter och dyslexi” kan räknas som bristande avkodningsförmåga, uppgår det svaret till mer än två tredjedelar av lärarna (tabell 8.23). Det är endast ett mindre antal lärare som uppger de övriga tre orsakerna som möjliga till elevers bristfälliga läsförståelse.

Tabell 8.23 Procent lärare som uppger bristfällig avkodningsförmåga, bristfälligt ordförråd, bristfälliga läsförståelsestrategier och bristfällig språklig medvetenhet som fyra viktiga faktorer som enligt forskning är av betydelse för att uppnå läsförståelse (N=269)

Orsaker som visats ge bristfällig läsförståelse	Uppges av lärare (%)
Bristande avkodningsförmåga + Läs- och skrivsvårigheter	69
Bristfälligt ordförråd	21
Bristfälliga läsförståelsestrategier	0,7
Bristfällig språklig medvetenhet	0,7

Det som lärarna mest frekvent uppger som anledningar till att elever presterar lågt på ett läsförståelseprov är ”Bristfällig avkodningsförmåga” och ”Lässvårigheter och dyslexi”, ”Bristande koncentrationsförmåga”, ”Bristfälliga språkkunskaper” och ”Bristande läsflyt” (tabell 8.24).

Tabell 8.24 De fyra mest frekventa svaren som lärarna uppger som möjliga orsaker till att elever presterar lågt på ett läsförståelseprov (N=269)

Orsaker som uppges av lärarna i studien	(%)
Bristfällig avkodningsförmåga + Läs- och skrivsvårigheter	69
Bristande koncentrationsförmåga	53
Bristfälliga språkkunskaper	38
Bristande läsflyt	21

De fyra mest frekventa svaren som de 31 speciallärarna/specialpedagogerna uppger är ”Bristande avkodningsförmåga” respektive ”Läs- och skrivsvårigheter” (77%), ”Bristande koncentrationsförmåga” (61%), ”Bristfälliga språkkunskaper” (48%) och ”Bristfälligt ordförråd” (35%).

De fyra mest frekvent förekommande svaren hos lärarna, bristfällig avkodningsförmåga, bristande koncentrationsförmåga, bristfälliga språkkunskaper och bristande läsflyt, speglar sannolikt frekvent förekommande allmänna svårigheter i svenska klassrum. Samma förhållande gäller för

speciallärarna/specialpedagogerna. Det innebär att lärare uppger det som de ofta ser hos sina elever och att speciallärare/specialpedagoger uppger det som är vanligt bland elever som de möter. Det är rimligt att lärarna skriver det som de kommer att tänka på först och det som de möter i sin yrkesvardag. Resultatet kan emellertid också tyda på att lärarna inte har reflekterat över att det kan finnas andra bakomliggande orsaker bakom de observerbara svårigheterna. Liknande resultat framkommer i intervjustudien (se kapitel 7). Studier i USA (Bos et al., 2001; Cunningham et al., 2004; Moats & Lyon, 1996) har kommit till liknande resultat.

Amerikanska studier har kommit fram till att mycket lite av skoltiden används till att öka ordförrådet hos eleverna (Flynt & Brozo, 2008) och att en mycket liten del av tiden ägnas åt att lära sig läsförståelsestrategier (Taylor et al., 2002). I PIRLS framgår att även många svenska elever lämnas ensamma med sin läsning och får inte den vuxenstöd som skulle kunna bidra till en förbättrad förståelse av litteraturen (PIRLS, 2006). I avsnittet ovan om läsflyt, och även i kapitel 4, framgick att det finns skäl att tro att många lärare i denna studie ser till att elever läser och att de förväntar sig att eleverna utvecklar läsförmågan genom det. Ingen i *intervjustudien* talar om att undervisa om läsförståelsestrategier, vilket kan ses som ett tecken på att undervisning i läsförståelsestrategier inte är något som sker särskilt medvetet eller systematiskt. Elevernas läsförståelse testas dock regelbundet, vilket framgår både i intervjustudien och av respondenter i enkätstudien. Tidigare studier visar att det är en vanlig företeelse.

Sammanfattning av delområdet ”Läsflyt och läsförståelse”

Resultatet pekar mot att det är av stor betydelse för lärarna i denna studie att eleverna läser mycket. Rikligt med läsning har visats vara av betydelse för att utveckla läsförmågan (Kuhn, 2005). En stor del av lärarna betonar vikten av att elever läser texter som är intressanta för dem. Av resultatet kan antas att det är troligt att många lärare förespråkar tyst läsning i klassrummet, vilket diskuterats tidigare i denna text. Sådan läsning ger forskningsresultat inte stöd för (National Reading Panel, 2000). I stället kan det vara bättre för många elever att utföra läsaktiviteter tillsammans med andra, att läsa högt och att diskutera texten.

Både lärare och speciallärare/specialpedagoger uppger i hög grad elevens generella svårigheter som orsaker till att eleverna har bristfällig läsförståelse. Resultatet på de två frågorna i delområdet tyder på att lärarna inte är särskilt

insatta i empiriskt underbyggda teorier om hur läsflyt och läsförståelse kan utvecklas. Brist på reflektion och kunskap om vad som leder till god läsförståelse kan försvåra systematisk undervisning i detsamma. Risken är att lärare låter eleverna ensidigt träna på att läsa för att därigenom utveckla sin läsförmåga. Det kan vara negativt för elever som har läs- och skrivsvårigheter (Kuhn, 2005).

KAPITEL 9

DISKUSSION

Den här studien behandlar vissa förutsättningar för professionalitet hos lärare i skolans första årskurser. Det finns flera sätt att beskriva professionalitet. Ett sätt är att se det som en helhet som uppfyller de fyra kriterierna *gemensam kunskapsbas och gemensamt yrkesspråk, yrkesmässig autonomi, auktoritet att utföra sitt yrke* och *en gemensam värdegrund att utgå ifrån* (Colnerud & Granström, 2002). Det kriterium som särskilt fokuseras i denna text är gemensam kunskapsbas och gemensamt yrkesspråk, som också enligt samma författare, utgör grund för övriga professionskriterier. De forskningsfrågor som har behandlats ovan är följande:

- Vilka möjligheter och hinder finns för skicklig läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3?
- Vilka är lärares kunskapsmässiga förutsättningar för skicklig läs- och skrivundervisning?
- Vad betyder utbildning, erfarenhet och förhållningssätt för lärares möjligheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning?

I skicklig läs- och skrivundervisning ingår en rad olika moment. Det handlar om att med precision kunna avgöra var elever befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och att systematiskt och strukturerat hjälpa dem framåt i den fortsatta läsutvecklingen. Det är väsentligt i all läs- och skrivundervisning, men särskilt i undervisning av elever som har läs- och skrivsvårigheter. För skicklig läs- och skrivundervisning räcker det därmed inte med elementär läsförmåga, utan det krävs betydande insikter om barns läsutvecklingsprocess och om relationen mellan talspråk och skriftspråk. Motsvarande diskussion förs också om matematiklärares matematikkunskaper (Mouwitz, 2001). Lärares kunskaper behöver både gå på djupet och ha bredd. Läraren måste ha pedagogiska och didaktiska kunskaper och därutöver, ha ämneskunskaper som leder till effektiv och framgångsrik undervisning av varje elev. Läskunnighet kan uppfattas som trivial allmänskunskap, men är i själva verket en komplex färdighet. För att bli läskunniga, behöver barn ha insikt om hur det talade språket hänger ihop med det skrivna, men också om hur språket är uppbyggt ljudmässigt och känna till det

talade språkets byggstenar, det vill säga fraser, ord, morfem, stavelser och fonem. De behöver vidare befästa kunskaper om kopplingen om grafem och fonem och lära sig avkoda, det vill säga automatisera kopplingen mellan visuella tecken och ljud. Detta beskrivs i forskningsöversikten i kapitel 2. Avkodningen måste ske automatiskt för att läsaren ska kunna rikta sin uppmärksamhet mot att förstå textens innehåll. Barnet går från medveten till automatiserad avkodning och läsflyt med hjälp av en stor mängd läsning. Läsarens förståelse av det lästa underlättas av bland annat ett rikligt ordförråd och goda läsförståelsestrategier. Kunskaper om dessa processer och hur de styrs och underlättas är således viktiga för skicklig läs- och skrivundervisning.

En övergripande fråga som har utmejslats under avhandlingsarbetet, handlar om *vem* det är som ska identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutvecklingsprocess samt undervisa dem som har läs- och skrivsvårigheter. Är det en uppgift för klassläraren eller för specialläraren/specialpedagogen eller båda dessa yrkeskategorier? Frågan uppstår därför att föreliggande studie visar att skolor har olika organisation i detta avseende. En annan orsak till att frågan väckts är att en stor del av klasslärarna och speciallärarna/specialpedagogerna i studien har luckor i de kunskaper som anses vara grundläggande för förmågan att identifiera och framgångsrikt undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter. Det handlar om kunskaper om skillnader mellan talat och skrivet språk, om språkets strukturer och än mer om luckor i kunskaperna om svenska stavningsregler. Dessa brister kan antas försvåra för lärare att utöva en professionell läs- och skrivundervisning eftersom det kan vara svårt för dem att varierat och insiktsfullt hjälpa elever som har svårigheter i dessa avseenden. Resultatet visar att de olika former för grundutbildning till lärare som varit aktuella under senare decennier givit olika bra kunskapsbas. En god grundutbildning kan ge lärarstudenter professionella kunskaper, som kan vidareutvecklas i yrkeslivet. Denna studie pekar också på att lärare som inte har tillräcklig formell utbildning om läs- och skrivinlärning kan lära sig med hjälp av kontinuerligt kollegialt samarbete. Dessutom ökar lärares kunskaper genom arbete med systematiska program för att förbättra och utvärdera elevers läsinlärning. Sådan kunskapsinhämtning är dock inte möjlig på skolor där lärares arbete i hög grad är ensamarbete, och det kollegiala samarbetet mer går ut på att ta över kollegors metoder och undervisningssätt än att tillsammans reflektera över konkreta problem. Det framgår också i denna studie att skolans brister på resurser i form av till exempel speciallärare, arbetsmaterial och tid försvårar för lärare att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning. Detta resultat går i linje med Skolverkets rapport (2009) om orsaker till försämrade målpuppfyllelse i den svenska skolan.

Dessa resultat samt implikationer av dem diskuteras närmare i avsnitten nedan. Först diskuteras några forskningsmetodologiska frågor.

Metodologisk reflektion

Det är en grannliga uppgift att testa professionellas kunskaper och att analysera, tolka och redovisa dessa, särskilt när resultatet inte är smickrande i samtliga delar. Men, som diskuterats ovan, är kunskap om läs- och skrivinlärning en betydelsefull bas för lärare i de tidigare årskurserna och viktig att belysa. God läsförmåga har väsentlig betydelse i varje människas liv. Vill man spetsa till detta, kan av den anledningen lärarens kunskaper vara livsavgörande för elever som befinner sig i riskzon för bestående lässvårigheter. Det finns inte någon omfattande tradition i Sverige av att testa lärares kunskaper, varför jag vill lyfta fram några erfarenheter från forskningsprocessen.

Som tidigare redovisats, var det relativt svårt att få lärare att medverka i studien då de har stor arbetsbörda och därmed tidsbrist. Det är inte heller en självklarhet att lärare uppskattar att vara den som blir testad, trots att de själva ofta testat andras kunskaper. Det är också skillnad på att besvara en enkät om sina åsikter och uppfattningar och att genomföra ett kunskapstest. I ett kunskapstest går de deltagande lärarna in i en ny roll, som är mer utsatt. Trots att det kunde förnimmas en viss tveksamhet hos en del deltagande lärare inför kunskapstestet, var det tydligt att även de tveksamma fann det intressant att besvara enkäten och att genomföra testet. Läs- och skrivundervisning utgör en stor del av 1-3-lärares yrkesverksamhet, och det är naturligt att lärare är intresserade och vill att området undersöks och utvecklas.

En svaghet i studien är att det inte alltid var hela arbetslag som medverkade. Det innebär att självselektion, det vill säga att det var de mest intresserade som valde att delta, har påverkat mina data. Motivation och kunskap samvarierar, vilket kan medföra att mer intresserade lärare har mer kunskaper än mindre intresserade. Enkätstudien genomfördes på lärarnas undervisningsfria arbetstid. Den tiden är avsatt för bland annat utvecklingssamtal, konferenser och planering. Av de signaler jag fick, är min bedömning att de lärare i arbetslagen som valde att inte medverka, i hög grad uteblev på grund av att de prioriterade sådana arbetsuppgifter. Risken för felkällor på grund av självselektion kan antas minska av den anledningen och av det relativt stora antalet respondenter samt variationen vad gäller utbildning, erfarenhet, demografiska miljöer och skolmiljöer.

Det finns skäl att uppmärksamma och förhålla sig till när och hur det empiriska materialet samlades in. En invändning mot att låta lärare delta i en intervjustudie eller besvara en omfattande enkät och ett kunskapstest direkt efter det att de lämnat sina elever, är att de då är trötta efter en lång arbetsdag. Detta kan utgöra ett hot mot tillförlitligheten i deras svar. Det var emellertid inte praktiskt möjligt att genomföra studien vid någon annan tid på dagen. Fördelen är att det kunde underlätta för dem att besvara frågorna eftersom de var kvar i sin yrkesroll. Det ligger i både intervju- och enkätdesignens natur att svaren är beroende av respondentens dagsform.

Det kan vidare diskuteras huruvida frågorna i kunskapstestet är väl valda som mått på lärares kunskaper om läs- och skrivinlärning. Stora ansträngningar har gjorts för att bygga kunskapstestet på aktuell forskning om vilka kunskaper som behövs för att lära barn läsa och skriva. Testets relevans stöds också av såväl lärarnas reaktioner som hur resultatmönstren ser ut. Som lärare i de tidigare skolåren har jag erfarenhet av hur lärare arbetar med läs- och skrivundervisning, varför resultatet i denna studie inte är en överraskning för mig. Resultatet är också, trots de nationella olikheterna, i huvudsak detsamma som i undersökningar som har gjorts i USA (t ex Moats, 1994). Detta kan kanske förklaras av att det är ett generellt mönster att grundläggande lärarutbildning ger en grund att utgå ifrån och att praktiska erfarenheter utvidgar lärares kunskaper. Lärare med mycket lång erfarenhet av läsundervisning och svårigheter som kan uppstå, lär sig problematiken och kan sannolikt hantera den bättre än de nyexaminerade lärarna. Lärares arbete är dessutom i grunden i många avseenden detsamma oavsett praktiska förhållanden i form av skollokaler, klasstorlek och läroplaner (Hattie, 2009), varför det inte är förvånande att resultatet här blir detsamma som i USA.

För att höja kvaliteten i studien, har målsättningen varit att noggrant beskriva min förförståelse, urval, forskningsetiska överväganden och tillvägagångssätt, procedurer, analyser och tolkningar. Även svagheter i undersökningen och åtgärder som vidtagits för att motverka hot mot reliabilitet och validitet har beskrivits och beaktats. I utformandet av slutprodukten, det vill säga i analyser och tolkningar, har den erfarenhetsbaserade förförståelsen varit till stor nytta. Dessutom går praxisnära forskning och frågeställningar som tas från skolans verksamhet i linje med den utbildningsvetenskapliga satsningen (Askling, 2006), och sådan forskning kan gynnas av att forskaren är praktiskt insatt i ämnesområdet. Min erfarenhet av arbetet med avhandlingen är att god förförståelse av den pedagogiska praktiken har varit till nytta.

Har professionella lärare expertkunskap om läs- och skrivinlärning?

Som tidigare påpekats är lärarens undervisning den enskilt viktigaste faktorn för elevers lärande (Hattie, 2009). Detta innefattar inte endast lärarens pedagogiska och didaktiska förmåga, det vill säga att möta elever och att synliggöra och understödja deras lärande, utan även lärarens ämneskunskaper rörande undervisningens innehåll. Moats (1999) finner att lärare som är skickliga på läs- och skrivundervisning har kunskap, strategier och material så att han eller hon kan bedöma vad varje elev behöver göra ”not on the basis of ideology, but on the basis of observation, logic, knowledge of child development, knowledge of content, and evidence for what works” (s. 19). I skolans första årskurser, där den formella läs- och skrivundervisningen inleds, är det därför viktigt för de professionella att ha expertkunskap om läsinlärningens process och hur man kan identifiera elevernas utveckling i denna. Det innebär att se var i processen varje elev befinner sig och att kunna bedöma om någon har eller riskerar att få svårigheter i sin läsinlärning. I lärarskicklighet ingår också att behärska olika sätt att undervisa och hur man väljer material för att kunna möta elevernas olika behov och förutsättningar. Det framgår i denna studie att det i så gott som varje klass finns elever som har läs- och skrivsvårigheter. I konsekvens med det ovan sagda, kan det antas att dessa elevers fortsatta läsutveckling till stor del är beroende av de studerade lärarnas kunskaper om skriftspråksinlärning och deras förmåga att identifiera och bemöta elevers svårigheter, det vill säga att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning.

Eftersom läsinlärningen grundas på medvetenhet om hur språket är uppbyggt, utgör kunskaper om språkets strukturer en betydelsefull bas för lärares läs- och skrivundervisning. I forskningsöversikten framgår att såväl nybörjarläsare som elever som har direkta svårigheter med att lära sig läsa blir hjälpta av systematisk undervisning om hur talspråket och skriftspråket samverkar. I min studie visar det sig att olika kunskapsdimensioner hänger ihop. Lärare som kan räkna antal fonem i ord, klarar också i högre grad övriga frågor i kunskapstestet. Detta kan tyda på att sådana kunskaper kan utgöra en viktig grund för förståelsen av läsinlärningsprocessen. Detta är av betydelse för läsundervisningen i skolan och måste därför beaktas i utbildning av lärare. Bristfälliga kunskaper kan exempelvis bidra till att man väntar in mognad innan åtgärder sätts in för att hjälpa elever att lära sig läsa trots att forskningsresultat pekar på vikten av att barn stöttas att börja läsa tidigt. Sådana tendenser kan skönjas även i denna studie, vilket diskuteras nedan. Ett skäl till vänta-och-se-pedagogik kan naturligtvis vara att

man är övertygad om att det är rätt väg att gå och att tidig press att lära sig läsa, mera skadar än hjälper barnet. En annan orsak kan dock vara att man inte vet hur man annars ska göra. Tidigare forskningsresultat, som beskrivs i Myrberg (2003) och Snow et al. (2005), visar att lärare som inte har tillräckliga kunskaper om läsinlärning, kan använda sig av vänta-och-se-pedagogiken som ett argument för att inte genomföra de insatser som behövs. Detta har visats vara mindre bra för elevers läsutveckling.

Resultatet i kunskapstestet antas uttrycka lärares faktiska kunskaper om läs- och skrivinlärning och ger ett underlag för beskrivning av kunskapsvariationen inom och mellan lärarkategorier. Lärarkategorierna i studien har olika mycket kunskap om läs- och skrivinlärning. Kategorin med mest grundutbildning i ämnet och mest erfarenhet, det vill säga lågstadielärarna och småskollärarna, klarar de flesta frågorna bättre än övriga lärarkategorier. Det finns dock nämnvärda luckor i ämneskunskaperna även hos en stor del av "lågstadielärarna". Dessa, och i än högre grad övriga lärare, har exempelvis svårt att förklara vilken betydelse grundordet har för skriftspråket. Sådana brister i kunskaper om morfologi pekar mot att lärare inte systematiskt kan lära ut hur ljudstrukturer, släktskap och ursprung inverkar på skriftspråket. I praktiken kan det innebära att elever inte undervisas om att stavningen följer med grundordet i ord som är härledda, böjda eller har ändelser. Det innebär exempelvis att "pannkaka" stavas så och inte "pangkaka" för att ordet är sammansatt av "panna" och "kaka". Varken "lågstadielärare" eller övriga lärare känner vidare till den generella regeln för dubbelteckning, utan anger i stor utsträckning det förenklade svaret att kort vokal följs av två konsonanter eller av dubbelteckning. Det svaret är inte tillräckligt, vilket lärarna skulle ha känt till om de systematiskt undervisade om stavningsregler. Det är en anmärkningsvärd kunskapsbrist med tanke på att dubbelteckning är en så pass vanlig stavningsform i svenska språket. Dubbelteckningsfel har dessutom visats vara en vanlig feltyp i elevtexter långt upp i åldrarna (Nauclér, 2004), vilket innebär att det finns ett behov av undervisning i rättstavning. Detta, och flera av de övriga resultaten, indikerar att stavningsregler inte är något som systematiskt lärs ut till elever. "Lågstadielärares" och övriga lärares bristfälliga kunskaper och/eller ovana att verbalisera sina kunskaper om det som de dagligen arbetar med, blir också tydlig i resultatet på frågorna om hur språkets grundstenar, bokstäverna, formas i talapparaten och skillnader mellan bokstäver och korresponderande språkljud. Brist på koppling mellan praktiskt arbete och teoretiska begrepp framgår dessutom genom att innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet är obekanta för såväl en stor del "lågstadielärare" som övriga lärare.

Resultatet på till exempel räkna fonem visar dock att ”lågstadie lärarna” generellt sett förstår innebörden av begreppen bättre i praktiken. Kunskapsluckorna kan emellertid hindra dem från att ta till sig eller diskutera forskningsresultat. Speciallärarna/specialpedagogerna, varav de allra flesta är lågstadielärareutbildade, har ungefär samma resultat som ”lågstadie lärarna”. Det tyder på att deras specialisering inte ökat kunskaperna om läsinlärning.

Den grupp lärare som ingår i studien finns i årskurserna 1-3 i den svenska skolan. Det är inte något slumpmässigt urval, men alla dessa lärare arbetar med läs- och skrivundervisning. Deras utbildning i ämnet går från ingenting alls till mycket. Det är knappast förvånande att även deras kunskaper varierar. På vissa områden kan en del inte svara alls och på andra har en del mer kunskap. Frågorna i kunskapstestet handlar i hög grad om sådant som ingår i grundläggande förståelse av språkets strukturer, vilket bedöms vara av särskild betydelse för lärares möjligheter att följa och utveckla elevers läsinlärningsprocess. Av den anledningen kan det finnas anledning till oro när så stor del av lärarna, men också av speciallärarna/specialpedagogerna visar att de har otillräckliga kunskaper för att det ska vara ställt utom allt tvivel att de kan bedriva skicklig undervisning. Det gör att den övergripande frågan om vem det är som ska identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutvecklingsprocess och undervisa dem som har läs- och skrivsvårigheter, inte kan besvaras på ett enkelt sätt relaterat till var kompetensen finns. Problemet lyfts fram även i Skolinspektionens (2011) rapport om läs- och skrivsvårigheter i grundskolan. Där framhålls att kartläggningar och utredningar av elevers läs- och skrivsvårigheter behöver tas på större allvar och att det är lärarna som ska göra de specifika insatserna för elever som behöver sådana. Ett fungerande samarbete mellan specialpedagogisk personal och lärare betonas. I rapporten konstateras också att lärare kan behöva kompetenshöjning för att kunna genomföra specifika insatser. I min studie förespråkar de flesta lärarna specialundervisning i form av en-till-en-undervisning, vilket tidigare forskningsresultat visat vara bäst för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Till exempel Torgesen (2001) och Wolff (2010, in press) finner att frekvent och intensiv specialundervisning av en elev eller en liten grupp elever i taget ger bästa effekten för lärande. Det framgår i min studie att lärare som själva måste ta hand om insatserna upplever det som problematiskt med tanke på att de samtidigt också ska ta hand om övriga elever i klassen och för att de inte alltid har tillräckligt med kunskaper. Andra lärare menar att de skulle kunna ta hand om specialundervisningen själva om någon annan tog hand om övriga elever under tiden. Specialundervisning är således

svårt att praktiskt genomföra inom klassens ram även för lärare som har goda kunskaper.

Min undersökning visar att en del lärare är ovana att reflektera kring elevers läsutveckling och har svårt att systematiskt redogöra för frågor som rör den dagliga läs- och skrivundervisningen. Det ger en bild av att många lärare undervisar utan att ha insikt om hur deras undervisning egentligen påverkar elevers läsutveckling. Lärare uppger att de får råd av specialläraren om insatser som de kan göra för att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter, vilket även Skolinspektionen (2011) rekommenderar. En slutsats som kan dras från såväl resultat i kunskapstestet som från övriga delar av studien, är att det kan vara svårt för många lärare att förstå vad dessa specifika insatser innebär och vilka resultat de förväntas ge. Om lärare själva inte är insatta i hur språket är uppbyggt, hur ska de kunna hjälpa elever att förstå detta? Specialundervisning torde således vara svår att praktiskt genomföra för lärare som inte har tillräckliga kunskaper om grundläggande skriftspråksinlärning. Därför är det av vikt att lärarutbildningens skriftspråksutbildning noga fokuserar områden som är essentiella för elevers läsinlärningsprocess parallellt med betydelsen av interaktion och sociala sammanhang. Betydelsen av meningsfullhet och motivation för god läsutveckling ska inte undervärderas till förmån för mer tekniska och formella aspekter av språket. Både det ena och det andra är obestridligen nödvändigt. För att utveckla samtliga lärares fonologiska kunskaper, behöver såväl begrepp som innebörder lyftas fram i lärarutbildning, i fortbildning av lärare och i pedagogiska samtal som förs i skolan.

Hur undervisar professionella om läs- och skrivinlärning?

De allra flesta av lärarna i denna studie uppger att de strävar efter att hjälpa alla elever att förstå avkodningens principer. Det framgår alltså att deras undervisning utgår från eller inkluderar avkodningsinriktad läsinlärning, vilket innebär att hjälpa alla elever att lära sig hur fonem och grafem korresponderar, för att automatisera avkodningen och läsa med flyt och förståelse. När eleverna väl har lärt sig *avkoda*, tycks emellertid många lärare relativt ensidigt lägga fokus på att få eleverna att läsa mycket. Denna uppfattning stärks av att jag under min datainsamling tämligen ofta hörde lärare som undervisar i årskurs tre säga att de inte arbetar med läsinlärning, utan det gör man i årskurs ett och två. Givetvis kan det vara så att dessa lärare avsåg mer grundläggande läsinlärning, men det ger

ändå en bild av hur de tänker om elevers läsutveckling. Liknande resultat har även andra studier kommit fram till (t ex Biemiller, 2001; Kamhi, 2009). I dessa studier framhålls betydelsen av arbete med ordförråd och läsförståelsestrategier parallellt med lästräning. Lärarna i min studie verkar klart inse vikten av att elever läser texter som är intressanta för dem eftersom det gör dem mer motiverade att läsa. Det kan innebära att de ser till att eleverna får tillfällen att läsa tyst i skolan. Det finns därmed risk för att lärare som inte känner till hur de ska söka tecken som visar var elever befinner sig i läsprocessen, antar att det är tillräckligt att läsa intressanta texter för att läsningen ska utvecklas. Följden kan bli att elever som skulle behöva träna mer på läsningens tekniska grunder och läsförståelsestrategier blir utan stöd. I forskningsöversikten i denna text framgår att rikligt med läsning visserligen är det som bäst utvecklar läsförmågan efter det att barnet har lärt sig avkoda, men att barn också kan behöva träna exempelvis på att läsa med intonation och frasering och att läsa texter av olika slag och med olika svårighetsgrad. Förmåga att tillgodogöra sig olika typer av texter med ett innehåll som kanske inte är omedelbart motiverande har givetvis stor betydelse för hur det går i skolans övriga ämnen. Eftersom flera faktorer samverkar för att utveckla *läsflyt* och *läsförståelse*, som till exempel språklig medvetenhet, avkodning, läshastighet, läsning med inlevelse, träning av ordkunskap och läsförståelsestrategier, behöver lästräningen vara varierad och bemöta individuella behov. Lärarens förmåga att identifiera elevers styrkor och svagheter och därpå skraddarsy sin undervisning efter individuella behov är således betydelsefullt för alla elevers läs- och skrivutveckling, men helt avgörande för elever med svårigheter.

Resultatet i min studie visar att det finns skäl att anta att en del lärare ensidigt förespråkar att elever som har läs- och skrivsvårigheter ska läsa mer eftersom det är det enda som de själva kan hjälpa dem med. Detta kan innebära risk att elever som har svårigheter inte får individualiserad hjälp. Snow et al. (1998) framhåller utifrån liknande resultat i amerikansk kontext, att det dessutom inte räcker med de stunder som eleverna läser i skolan, utan de måste fås intresserade av läsning och motiveras att läsa mycket och ofta även hemma. Detta är något en del av lärarna i denna studie är medvetna om och också uppger att man eftersträvar. Forskare (t ex Kuhn et al., 2010) lyfter vidare fram läsflytets och läsförståelsens inbördes samverkan och pekar på att elevers läsflyt ökar när de tränar på att förstå text i stället för att enbart fokusera hastigheten. Det ger implikationer för läsundervisningen. Studier i USA visar att lärares kunskaper om hur man systematiskt kan hjälpa elever att få upp läsflytet kan höja elevers läsförmåga (Lane et al., 2009).

Vidare har forskningsöversikten visat att ett rikt *ordförråd* är grunden för god läsförståelse och att det behöver tränas systematisk och strukturerat redan från tidig ålder. Det tycks dock inte vara självklart i praktisk undervisning. Lärarna i min studie verkar inte se undervisning i ordkunskap som en central aspekt i läsundervisningen. Amerikanska forskningsresultat har kommit till samma slutsatser (Flynt & Brozo, 2008). Biemiller (2001) finner att direkt och systematisk undervisning i ordkunskap ger ökad effekt på läsförmågan. Kamhi (2009) ser att ökad omvärldskunskap utvecklar både ordförråd och allmänbildning, vilket gynnar läsförståelsen. Läsförståelse har avgörande betydelse för elevernas förmåga att tillgodogöra sig den undervisning i övriga skolämnen som bygger på skriven text. Samverkan mellan lästräning och övriga skolämnen kan bland annat handla om metodisk träning i ordförståelse och utveckling av ordförråd.

Många studier visar att *läsförståelsestrategier* är ytterligare en faktor som är av betydelse för elevers läsförmåga, och att systematisk träning av sådana strategier kan inledas redan i de första årskurserna. Läsförståelsestrategier innebär till exempel att sammanfatta texten eller att ställa frågor till den i syfte att öka förståelsen av textens budskap, som även kan vara underförstått. Syftet är att lära elever att göra inferenser genom att använda egen bakgrundkunskap. Detta är inte något som lärarna, vare sig i intervju- eller enkätstudien nämner i någon hög grad, vilket antyder att de inte bedriver någon sådan undervisning i relation till själva lästräningen. Även i PIRLS-studien framgår att många svenska elever lämnas ensamma med sin läsning och inte får det vuxenstöd som skulle behövas för att öka förmågan att förstå texters innehåll (PIRLS, 2006). Det är förstås inte uteslutet att lärare i min undersökning ägnar tid åt att systematiskt träna elevernas ordförråd och läsförståelsestrategier utan att uppfatta eller beskriva det som en del av läsundervisningen. Lärarens högläsning är däremot något som nämns i intervjustudien som en viktig del i läsundervisningen, med motiveringen att det ökar elevernas ordförråd och läsförståelse. Högläsning är verkligen effektivt för små barns ordförråd, och studier (t ex Ehri & Robbins, 1994) har visat att det är viktigt att barnen är engagerade och aktivt med i läsningen. Redan på 70-talet framhölls betydelsen av att ställa frågor till barn för att se om de förstått vad de läst Pressley (1998). Högläsning och samtal om det lästa inleds traditionellt redan i förskolan och följer med upp i åldrarna, men det går att göra mer för att öka elevers läsförståelse redan i årskurs ett. Ovan nämndes systematisk träning av ordförråd och strategier för att tillgodogöra sig textens innebörd. Liang och Dole (2006) menar att en orsak till att undervisning i läsförståelse är eftersatt, är att lärare inte har kunskap om hur de kan arbeta

systematiskt med det. Lärare utvärderar däremot gärna elevernas läsförståelse enligt tidigare studier som beskrivs i Pilonieta och Medina (2009) och Taylor et al. (2002). Det bekräftas av respondenterna i min studie.

Den generella bilden i denna studie är att lärarna till stor del bygger sin undervisning på traditionell läsundervisningsmetodik, det vill säga läsebok och bokstavsarbetschema. Ett skäl till att denna pedagogik lever kvar, är förmodligen att småskollärare och lågstadielärare, med sin gedigna utbildning i läs- och skrivmetodik samt, vid det här laget, långa yrkeserfarenhet, har lärt sig att det går att använda traditionell pedagogik till framgångsrik läsundervisning. Lärarstudenter har genom de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen haft möjlighet att ta till sig denna pedagogik och föra åtminstone de synliga delarna vidare, även om de kanske inte alltid har fått teoretiskt stöd för att förstå den bakomliggande logiken. Detta har inneburit att dessa metoder har överlevt trots att senare lärarutbildningar inte alls haft samma fokus på läs- och skrivinläring som de tidigare utbildningarna. En fungerande praktik byggd på beprövad erfarenhet har alltså inte helt uttraderats av att momenten försvunnit ur den formella grundutbildningen till lärare. Grunden för professionalitet ska läggas i lärarutbildningen. Av den anledningen kan det ha varit svårt för lärare från dessa utbildningar att utveckla säkerhet i sin skriftspråksundervisning. Myrberg och Lange (2006) anser att detta på sina håll har resulterat i en omedveten och oprofessionell "låt-gå"-pedagogik, genom att lärare inte känner till hur de kan hjälpa elever att utveckla god läsförmåga, utan låter dem klara sig själva.

Även i mina resultat kan man, framför allt bland lärare med senare utbildning, märka en vilja att överge traditionella undervisningssätt för mer progressivistiskt grundade tankesätt, som utgår från att barn är olika och lär sig på olika sätt. Detta är konsekvent med läroplanens intentioner om nya grepp i undervisningen med arbetssätt där eleven i större utsträckning tar ansvar för sitt lärande. I den pedagogiska grundsynen i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998), framhålls beröm, uppmuntran, lustfyllt lärande, varierad pedagogik, att lyckas i lärandet och att låta elever utgå från det som de är bra på, som centrala områden. Föresatserna om nya angreppssätt och metoder är säkert goda, men kräver, när det gäller läsning, omfattande kunskaper om läsinläring för att kunna genomföras med gott resultat. Om läraren inte har sådana kunskaper, kan denna grundsyn innebära att till exempel elevers svårigheter inte upptäcks tidigt. Därmed kan inte heller insatser sättas in tidigt för att hjälpa dessa elever med deras problem. En av intentionerna med tidig identifiering och tidiga insatser, som inte kolliderar med en progressivistisk grundsyn, är att värna elevers

självkänsla, där god läsutveckling är av avgörande betydelse (Fredriksson & Taube, 2001; Taube, 1987). Det hjälper knappast med beröm när elever själva inser att de inte kan läsa så som deras kamrater kan. Detta blir tydligt i Swärds (2008) avhandling, där hon beskriver hur lärare *lär* elever som tidigare misslyckats med sin läsinläring, och hur detta höjer elevernas självkänsla. Att inte se och försöka bearbeta en elevs problem kan ses som brist på respekt för eleven. I min intervjustudie synliggörs konflikten mellan att ingripa och att låta vara särskilt genom en nyexaminerad lärare som säger att hon inte vill få alltför mycket information om elevers läs- och skrivsvårigheter från tidigare lärare eftersom hon vill bilda sig en egen uppfattning om eleverna. Lärarens önskan att värna elevens självkänsla genom att inte utgå från en ”stämpel” blir felriktad på grund av att hon inte använder kunskapen om att det är viktigt att upptäcka lässvårigheter när eleverna är små. Här kan ett gemensamt yrkesspråk vara av konkret betydelse. Om lärare har en mer utvecklad kunskap och terminologi om exempelvis fonologisk medvetenhet, ger det möjlighet att nyansera informationen om elevens utveckling i överlämnandet till nästa lärare. Substantiell och precis information minskar risken för att elever blir stämplade som allmänt ”svaga” eller ”sena”. Detta kräver dock fördjupade kunskaper och ett gemensamt yrkesspråk. En orsak till lärares bristande insikter kan vara att man i lärarutbildningen inte i tillräcklig grad förankrar undervisningen teoretiskt. Carlgren och Marton (2001) menar att starka traditioner från seminarietiden lever kvar i utbildningen för lärare i skolans första årskurser. Detta har resulterat i att man i många lärarutbildningar fokuserar konkreta aspekter av undervisningsmetoder snarare än fördjupad och systematiskt prövad kunskap om elevens utveckling och varför metoder fungerar eller inte fungerar. Det handlar om på vilket sätt undervisningsmetoder måste utgå ifrån och vara anpassade till vad som passar elevernas utvecklingsprocess. I intervjustudien ges flera exempel på hur lärare lyfter fram bemötandet av eleven och att hjälpa elever att bevara sin självkänsla, medan de inte i samma utsträckning betonar systematiskt arbete för att utveckla elevens läsförmåga. Det kan således bero på att man inte vet hur sådant arbete kan integreras i praktiken. Sannolikt vill man också ta avstånd från undervisningsformer som uppfattas inte ta hänsyn till den enskilda eleven. Det finns i så fall en rädsla för att eleverna blir utpekade på ett olyckligt sätt om det kommer fram att de har lässvårigheter.

En ytlig förståelse av den pedagogiska grundsynen som överordnas systematisk läsundervisning, kan innebära risk att eleverna lämnas att på egen hand hitta inlärningsmöjligheter i stället för att läraren analyserar deras utveckling och aktivt hjälper och stöttar dem i sitt lärande. Som ovan beskrivits, är den risken större

om lärare har bristfälliga kunskaper om läs- och skrivinlärning och elevers läsutveckling. Det kan då finnas risk att lärare ensidigt använder sig av beröm och uppmuntran och slumpmässigt varierar undervisningen, för att de egentligen inte är säkra på hur en god läspedagogik ska läggas upp och stödja omsorgen om elevens självkänsla och integritet. I skicklig läs- och skrivundervisning förenas de två viktiga pedagogiska grunderna. Det innebär att dessa, ytligt uppfattat, motstridiga kunskaper måste integreras även i utbildningen.

Läroarutbildningens roll i professionsutvecklingen

Grundutbildningens fokusering på skriftspråkets grunder framstår i denna studie som den avgjort viktigaste basen för lärares möjligheter att bedriva professionell läs- och skrivundervisning. Det står klart att det kan vara stora skillnader på hurdan sådan utbildning lärare i skolans tidigaste årskurser har. En del har mycket utbildning medan andra inte har någon alls, vilket givetvis försvårar för de sistnämnda att undervisa professionellt. Empiriskt underbyggda resultat har också visat att det finns problematik i läroarstudenternas kunskapsbyggande, vilket även framgår i denna studie. Läroarutbildningens intentioner om mötet mellan den vetenskapligt grundade och den beprövade kunskapen (Prop. 1999/2000:135) som underlag för läroarkunskaper fungerar inte alltid som det är avsett. Särskilt svårt är det för de läroarstudenter som inte har relevanta erfarenheter av undervisning (Eriksson, 2009). De samtal och diskussioner i olika gruppkonstellationer, som utgör basen i utbildningen och är ett pedagogiskt redskap för konstruktionen av kunskap, ger inte alltid läroarstudenter den insikt och kompetens som är avsedd. I min studie säger en nyutbildad lärare att de enstaka tillfällen då läs- och skrivinlärning behandlades, inte var tillräckligt konkreta, utan för teoretiskt upplagda. ”Det var så teoretiskt att man fick lov att ta om allt från början när man väl kom ut”, säger hon. Forskare (t ex Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000) lyfter fram svårigheter i en utbildning som är organiserad i form av handledare-handled. Det kan vara svårt för handledaren att förmedla sina kunskaper till studenten. Läroarstudenten förväntas lära genom att studera lärares pedagogiska verksamhet och genom att pröva teoretiskt grundade grepp i verksamheten. Detta är inte alltid oproblemiskt. Ett annat problem är att en nära relation till läroaren utgör ett hinder för studenten att kritiskt granska och reflektera över lärares pedagogik, medan en alltför iakttagande roll kan hindra studenten från möjligheten till konkret prövning och analys (Gustavsson, 2008). Dessa förhållanden kan vara förklaringar till att

lärarstudenter kan ha svårt att förstå pedagogiken bakom de verksamhetsförlagda utbildarnas undervisning.

Ett exempel på lärarstudenters brist på insikt i att görandet i klassrummet behöver vara pedagogiskt genomtänkt och därmed grundat i kunskap om hur och varför det påverkar elevernas lärande, är deras behov av konkreta tips och råd om hur man kan undervisa i läsning och skrivning. Önskan om tips och råd uppges både av lärarstudenter i Erikssons (2009) studie och av nyexaminerade lärare i min studie. Dessa önskemål om snabba exempel på hur man kan göra kan vara ett tecken på att lärarstudenter inte ser att undervisningsmetoder behöver vara förankrade i kunskap om elevers utveckling och lärande. Det kan å andra sidan även vara ett uttryck för en vilja att få råd om hur kunskaperna kan omsättas i den praktiska undervisningen, att få tips på övningar som kan göras och metoder som kan användas för att hjälpa elever att utvecklas. För att stimulera studenter att lyfta diskussionerna från de enskilda, konkreta fallen till de generella principerna behöver man studera och diskutera hur verkliga händelser hänger ihop med och kan förklaras av såväl praktisk som teoretisk kunskap. Det innebär att när lärarstudenter ges tips och råd om exempelvis metoder som kan hjälpa elever att bli fonologiskt medvetna, behöver de också få lära sig vad fonologisk medvetenhet innebär, varför det är viktigt och hur man kan finna tecken på sådan medvetenhet hos eleven. När studenter vill ha tips om hur man kan hjälpa elever att utveckla läsflytet, behöver de också få lära sig hur och varför dessa metoder utvecklar läsflytet. För att erhålla sådana kunskaper krävs att högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning samverkar och har samma kunskapsbas. Grundutbildningens möjligheter att ge studenterna en stor arsenal av praktiska metoder som är förankrade i empiriskt underbyggda resultat är givetvis begränsade. Min studie indikerar emellertid att ett sätt att inleda lärarstudenters egen läroprocess kan vara att ge dem goda grundkunskaper om hur tal- och skriftspråk samverkar och om språkets byggstenar.

Ytterligare en omständighet som kan belysa problematiken är att erfarenheter från den egna skoltiden tenderar att följa med in i läraryrket. Lortie (1975) menar att lärarsocialisationen börjar redan när man sitter i skolbänken. Minnen från skoltidens undervisningsmetoder kan blockera lärarstudenter för reflektioner kring hur- och varförfrågor. Det kan vara en förklaring till att det förefaller vara vanligt att lärarstudenter mer eller mindre oreflekterat tar till sig metoder från verksamhetsförlagd lärarutbildning, metoder som kanske förstärks därför att de minns dem från sin egen skoltid. Det är inte säkert att man har uppfattat lärarens bakomliggande pedagogik, vilket kan få till följd att lärarstudenten tar till sig de

synliga metoderna utan att förstå den bakomliggande pedagogiken. Ett exempel som redan lyfts fram är läsebok och bokstavsarbetsschema. Ett annat exempel är lek med rim och ramsor. Sådan pedagogik framgår det att lärare i min studie använder sig av mer för att det är tradition än för att dessa lärare har ett planerat syfte med metoden. Att ta över andras metoder kan givetvis vara bra. När lärare känner till hur och varför deras undervisning påverkar elevers lärande, kan de optimera och individualisera pedagogiken i högre grad. Det kan gynna elevernas lärande.

En skolelev förstår knappast, i varje fall inte alltid, lärarens bakomliggande pedagogiska intentioner, och det är inte säkert att lärarstudenten heller förstår dem om de inte synliggörs och verbaliseras. Detta är en realitet som kan skönjas hos lärare i min intervjustudie. Å andra sidan ger bland annat mina resultat skäl att anta att mycket av lärarnas kunskaper om språket i sig har grundlagts redan under deras egen skolgång, varför betydelsen av allmänskunskaper från den egna skoltiden inte ska förringas. Det är dock skillnad på den ämneskunskap om språket som ges i grundskolan och den professionella kunskap om läs- och skrivinlärning som lärarutbildningen förväntas ge. Goda allmänskunskaper ger emellertid en god bas för kunskap om hur man lär sig respektive undervisar om skriftspråket, och lärarstudenternas professionalitet kan behöva stärkas på bägge fronter. Professionella kunskaper ger ökade möjligheter att verbalisera det som händer i klassrummet och knyta det till teoretisk kunskap samt synliggöra elevers lärandeprocesser i de samtal och diskussioner som förs i lärarutbildningen. Forskare i USA (Moats, 2009; Risko et al., 2008) har visat att lärarutbildare behöver öka sina ämneskunskaper och att nyexaminerade lärare behöver få diskutera med varandra och med mentorer för att utveckla den kompetens som de behöver i läs- och skrivundervisningen. Även i Sverige har frågan om lärares kunskaper i allmänhet och lärarutbildningens roll i synnerhet lyfts (Carlgren, 2009; Rosenquist, 2002; Utbildningsdepartementet, 2008:109). Ett tecken på professionalitet hos lärare är förmåga att undervisa med skicklighet och att kunna använda begrepp och termer som är vetenskapligt underbyggda och refererar till specialiserade kunskaper (jfr Colnerud & Granström, 2002).

Vidare forskning

Denna studie ger inblick i hur lärares kunskaper byggs upp i utbildning och yrkesliv. Det kan ge grundläggande förståelse för vilka möjligheter och svårigheter som är förknippade med lärares läs- och skrivundervisning.

När jag går in i min nya roll som forskare och lärarutbildare vill jag arbeta för att höja lärarstudenters kunskap om språkets strukturer och sambandet mellan tal- och skriftspråk. Ett uppslag till vidare forskning skulle kunna vara en studie med experimentell design, det vill säga en interventionsstudie med för- och eftertest. Den ena gruppen skulle kunna ges en intervention, medan kontrollgruppen genomför ordinarie kurser inom lärarutbildningen. För att undersöka om interventionen givit effekt, skulle elevresultatet kunna följas upp i de klasser som lärarna undervisat.

SUMMARY

This thesis focuses on literacy teaching, which is fundamental work of teachers in the early school years. The ability to read may be perceived as trivial common knowledge, but is in fact a complex skill. Having good reading skill means, for example, to be able to read even foreign words and factual texts, which require both advanced decoding skills and good reading comprehension. For a teacher to have proficient reading and writing instruction, many different skills are needed. It is an educational challenge for the teachers to help every student learn the principles of the decoding along with interactive and social learning (Utbildningsdepartementet (Ministry of Education), 1997).

Background

A pedagogical challenge for teachers is to accurately identify where each student is in their reading and writing process in order to be able to respond to and support them in their development. A number of studies have been made in the USA that shows that skillful teaching is relevant to how students who are at risk for reading and writing difficulties develop their reading skills (Moats, 2009; Snow, Burns, & Griffin, 1998). Even Swedish researchers stress the importance of structured reading and writing instruction for students who are at risk for such problems (Hjälme, 1999; Myrberg, 2001, 2003, Myrberg & Lange, 2006; Liberg, 2007; Samuelsson, 2007; Swärd, 2008; Wolff, 2010, in press).

The teacher has been shown to be the single most important factor in student achievement (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007) along with learning and development (Darling-Hammond & Bransford, 2005). There are several reasons why instruction, for example, reading and writing instruction, is joined with difficulties. One such factor is, for example, a large group of students. In such conditions the teacher often has a lack of time and energy as well as stress (Robertson Hörberg, 1997; Skolverket (The Swedish National Agency), 2009). Some American studies have also found signs that the teachers do not get enough training in reading and writing instruction, which causes difficulties to engage in the required systematic instruction (Moats, 1994, 1999, 2009). Even Swedish teacher training in the subject has decreased, which has left marks in reading and writing pedagogy (Myrberg & Lange, 2006).

The traditional reading instruction in Sweden has been based on a decoding-oriented pedagogy. This means to help every student learn how phonemes and graphemes correspond, to automate decoding, and to read with fluency and understanding. Meaningfulness and interactive pedagogy has come to be seen as an opposite pole in the reading debate (Hjälme, 1999). The conclusions of recent research is that the decoding-oriented reading instruction linked to meaningful texts and communicative aspects may have greater impact on reading development than the two traditional reading methods each have (Biemiller, 1994; Liberg, 2010b; Myrberg, 2003; Myrberg & Lange, 2006). Myrberg (2003) states that there is consensus amongst reading researchers on the relationship between linguistic awareness and learning how to read, along with meaningful teaching methods based on the child's understanding being important for the reading development process. The important thing is not the method used in reading instruction, but the teachers' knowledge in the field.

Aim and questions

The teachers in Swedish schools have different educational backgrounds in terms of reading and writing instruction depending on when and where they got their basic training. The compulsory school teacher education, which was introduced in 1988 as a replacement of primary school teacher education, failed to train student teachers in the reading area to the extent that it was intended (Frank, 2009). There was a new compulsory school teacher education program in 2001, which proved to be better at it. The program was revised in 2005 with the requirement that all universities must offer courses in reading and writing instruction, which had a focus on the younger ages, to the students. Since then another compulsory school teacher education program has been introduced. This teacher education program should provide a broad knowledge of the subject along with an in depth study of reading, writing and mathematics development (Utbildningsdepartementet, 2009).

Most students learn to read and write without difficulty, but to become skilled readers, many need direct instruction (Adams, 1990; Lundberg, 2006, 2007, Myrberg, 2001, 2003, Snow et al., 1998). This means that teachers must have knowledge of written language development in order to be able to recognize the signs that show where students are in their reading and writing skills and to systematically and attentively help students develop their reading and writing skills. It has been estimated that 25-35 percent of the Swedish third-and fourth-graders have difficulty understanding texts (Wolff, 2009), and that 3-7 percent of school students have specific reading and writing difficulties (dyslexia) (Svensson

& Jacobson, 2007). Difficulties of this kind place even greater demands on teachers' knowledge and skill to teach reading and writing. It is especially important for these students' self-confidence (Taube, 1987).

The purpose of this research is to study teachers' opportunities and the challenges of engaging in skillful reading and writing instruction. This means the ability to accurately identify where students are in their reading and writing process and to help students develop good reading skills. It also means identifying the difficulties that students may have in their written language development and to help these students advance their reading and writing skills. The research is based on teachers' own statements and survey responses about these opportunities and difficulties posed by the external conditions for teaching, teachers' attitudes and approaches and knowledge of reading and writing instruction. My research question is defined as follows:

What enables or prevents teachers in grades 1-3 to engage in skillful reading and writing instruction?

What are teachers' educational prerequisites for skillful reading and writing instruction?

What do the training, experience and approach do for teachers' opportunities to engage in skillful reading and writing instruction?

Method

To gather information about teachers' opportunities and difficulties in conducting proficient reading and writing instruction, two studies were conducted. One included interviews with a small group of teachers and the other a larger group that answered a questionnaire and accomplished a knowledge test. The interview study focused on practical and educational opportunities and difficulties in teaching reading and writing and to identify and teach students who have problems with reading and writing. While performing the interviews the question arose as to what extent the statements could be generalized to a larger group of teachers. Therefore a survey was created about issues such as teachers' attitudes, practices and working conditions for a wider range of teachers. The questionnaire also included a knowledge test, which allowed access to comparable information about teachers' knowledge and attitudes in reading and writing instruction. The intention was to use the interviews and survey data as complementary instruments. The knowledge test sought to capture the differences in teachers' knowledge in terms of language

structures, that is, syllables, phonemes, phonemic and phonological awareness, vowels, consonants, root words and compound words. There are also questions about the basic spelling rules and spelling conventions. Furthermore there were questions about concrete teaching such as teaching alphabet letters, teaching reading fluency and comprehension as well as causes why the students misspelled common words. Teachers were also asked to estimate how much of a direct benefit various components of the test are in the teachers' literacy instruction.

The analyses of the survey and knowledge test have been carried out using cross tabulations, means and regression analysis. Results are consolidated at a group level. In addition, results from the interview study are used as illustrative examples and further aid in interpretation and analysis. In order to analyze how teachers' attitudes, approach and skills associated with education and experience, an education variable and two experience variables were constructed. In addition, a training variable and some attitude variables were constructed. The survey was conducted by 249 classroom teachers and the knowledge test was carried out by an additional 20 teachers (a total of 269 teachers) and 31 special education teachers.

Previous research

In Hattie's (2009) comprehensive meta-analysis it is stated that the teachers' instruction is the single most important factor in student learning. This includes not only the teacher's pedagogical and didactic skills, that are to meet students and make their learning visible, but also the teacher's subject knowledge related to the content contained in the instruction. Moats (1999) finds that teachers who are proficient in reading and writing instruction, have the knowledge, strategies and materials to assess what each student needs to do "not on the basis of ideology, but on the basis of observation, logic, knowledge of child development, knowledge of content, and evidence for what works" (p. 19). The teacher training intentions of the meeting between the scientifically based and proven knowledge (Prop. 1999/2000: 135) as a basis for teacher knowledge does not always work as intended. It is particularly difficult for student teachers who do not have the relevant experience of teaching (Eriksson, 2009). The conversations and discussions in various group formations, which form the basis of education and is an educational tool for the construction of knowledge, does not always give student teachers the knowledge and skills that are intended (Bronäs, 2006; Gustavsson, 2008). Moreover, there are weaknesses in training which is organized in the tutor-supervised form (Gustavsson, 2008; Lendahls

Rosendahl & Rönnerman, 2000). Teachers' knowledge is subtle and difficult to convey (Lortie, 1975), and is often tacit knowledge (Molander, 1996). A common skill base could help develop a professional language that allows teachers to verbalize tacit knowledge.

For skilled reading and writing instruction it is not enough with only elementary reading skills, but requires significant insight into a child's reading development process. The teacher must also, in addition to pedagogical and didactic skills, have the subject knowledge that leads to effective and successful instruction of each student. Adams (1990) gives a thorough summary of knowledge about literacy development in children. To be able to read and write, they need to understand how the spoken language is related to the written, but also how the language is constructed phonically and be familiar with the spoken language's constructors, that is, phrases, words, morphemes, syllables and phonemes. They need to further consolidate their knowledge of grapheme and phoneme correspondences and learn to decode, automating the connection between visual signs and speech sounds. The decoding must be done automatically for the reader to be able to pay enough attention to understanding the content of the text. The child goes from conscious to automatic decoding and reading fluency through doing a large amount of reading. This requires an interest in reading. The reader's understanding of the content is eased by, among other things, a rich vocabulary and good reading comprehension strategies. The teacher's knowledge of these processes and how they are managed and facilitated are important for skilled reading and writing instruction.

The languages structure provides a basis for both speech and written text (Lundberg, 2007, 2010, Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Moats, 2009; Myrberg, 2003). Studies done in the U.S. show that skilled reading instruction requires teachers' knowledge of language structures across multiple areas, such as phonology, phoneme-grapheme-correspondence, morphology, semantic awareness, organization, syntactic awareness, discourse awareness and pragmatic awareness (Moats, 2009). There are only a few studies that show the actual relationship, but the assumption made in the U.S. studies, as in the present study, is that the teachers that have knowledge of particular language structures including orthography and spelling conventions also are able to use the knowledge in their teaching. In the U.S. there has also been studies done that show that many teachers have deficiencies in these skills (Moats, 1994, 1999; Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard, 2001; Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich, 2004).

Conclusion and discussion

This study deals with the professionalism of teachers in the school's early grade levels. The criterion for professionalism, which is particularly focused on, is common knowledge and common professional language. The questions in the knowledge test accentuate items that are included in the basic understanding of language structures, which are considered to be of particular importance to the teachers' ability to follow and develop the students' reading and learning process. Knowledge of language structures, spelling conventions and spelling rules allows not only for the teacher to closely monitor students' written language development, but is also part of teachers' professional development. Professional knowledge makes it easier to read and follow research and also talk with colleagues and parents about students' reading development.

The results of the knowledge test is adapted to express the teachers' actual knowledge of reading and writing and provides a basis for the description of knowledge variation within and between categories of teachers. The teacher categories in the study have different amounts of knowledge about reading and writing. Good training in reading and writing, and extensive experience are factors that increase knowledge. As shown in Table 1, primary school teachers and junior school teachers³⁹ ("Primary Teachers") are, as a group, more skilled in basic reading and writing than compulsory school teachers⁴⁰ who have focused on Swedish/Social studies for earlier years ("Compulsory Teachers") or teachers who haven't had reading and writing instruction in their undergraduate studies ("Other teachers").

Table 1 Teachers' performance on the knowledge test - total score, the mean and standard deviation (max score 52)

Teacher Education	m	s	n
Other Education	25,52	6,621	45
Elementary Teachers	25,88	6,363	130
Primary Teachers	33,28*	4,717	94
Total	28,40	6,859	269

Note. .* = Statistically significant group difference ($p < .05$)

³⁹ The education of junior school teachers (småskollärare) (ended 1968) and primary school teachers (lägstadielärare) was concentrated on reading and writing instruction (this education program was closed in 1988).

⁴⁰ The compulsory teacher (grundskollärare) education was started in 1988 and meant to replace the primary teacher program. The students were able to choose subjects for their education. There were two programs in the education, Maths/Science subjects and Swedish/Social studies. Not all of them chose reading and writing. In 2001 and 2005 the education was reinforced with the literacy subject.

“Primary teachers”, who have specialized training in reading and writing skills and extensive experience of the profession and of reading and writing instruction respond better to most of the issues than the other categories of teachers. However, there are gaps in subject knowledge even among many of them. Special education teachers, where the majority is educated as primary school teachers, have approximately the same results on the knowledge test as “Primary teachers”. This suggests that their specialization has not increased their understanding of teaching how to read.

The results show that teachers’ collaboration with the kindergarten class and systematic work on linguistic awareness and reading and writing have increased their knowledge of the students’ phonological development. Teachers who know the significance of phonological and phonemic awareness, and teachers who have knowledge about phonemes seem to know more about basic reading and writing skills (knowledge test) than those with less of these skills. This suggests that the ability to identify and count the phonemes is important to other knowledge of reading and writing. This argument is strengthened by the fact that “Primary teachers”, who has the most training in reading and writing and longest experience, have the best result in counting phonemes. They also have the best results on the knowledge tests other question areas. Otherwise, it is clear that many teachers are not used to reflecting upon students’ reading development. They also have difficulty in systematically describing the issues in daily literacy instruction. It gives the impression that many teachers are teaching without thinking about how their teaching actually affects students’ reading development.

The vast majority of the teachers in this study say they strive to help all of their students understand the principles of decoding. Once the students have learned to decode, however, many teachers seem fairly one-sidedly focused on getting students to read a lot. The teachers seem to clearly recognize the importance of students reading texts that are interesting to them because it makes them more motivated to read. This may mean that they ensure that students receive opportunities to quietly read in school. There is a risk present that teachers who do not know how to search for signs showing where the students are in their reading process, assume it’s enough to only read interesting texts to develop their reading skill. The result could be that students who would need to practice more on the technical basics of reading and comprehension strategies are sitting there without support. Since there are many factors involved in the development of reading fluency and comprehension, such as linguistic awareness, decoding, reading speed, reading with emphasis, training of the vocabulary and reading

comprehension strategies, the reading training needs to be varied and respond to individual needs (Kuhn, 2005). The teacher's ability to identify students' strengths and weaknesses and then tailor their teaching to individual needs is important for every students reading and writing development, but absolutely critical for the students with difficulties.

The results also show that there is reason to believe that some teachers one-sidedly ensure that students who have difficulty with reading and writing read more because it's the only thing that they themselves can help the students with. This could pose a risk that students who have difficulties do not get the individualized help they may need, for example, the training of phonological awareness. The school's tradition and policy seem to have an impact on how well teachers know the students' reading development and difficulties with it. At one school a teacher describes how they cooperate between the kindergarten class and grade one according to the "Bornholmsmodellen"⁴¹ in order to strengthen the students' language development and to early identify students who have language difficulties. In addition, special education is organized in a manner that improves the teaching. The school uses a reading development plan to identify students' reading skills. Such educational efforts are in line with current research, which emphasizes the importance of prevention, early identification and early action to combat difficulties in reading and writing. At other schools they do not, to the same extent, emphasize early identification or early and frequent interventions for students who have problems with reading and writing. It appears that teachers let students develop at their own pace during the first semester in year one or wait for year two before specific efforts are made. Specialized instruction is then given by the special education teacher for a period of time, twice a week, which seems to be a common practice in schools in my study. These teachers mentioned no cooperation with the kindergarten class. It's the special education teacher who has knowledge about where students are in their reading development and who identifies students who are having difficulties.

The general picture of the teachers in this study is that they largely base their teaching on traditional reading instruction methods, that is, a reading book and a working map for learning the alphabet letters. One reason that traditional

⁴¹ "Bornholmsmodellen" is a program for kindergarten, where the students systematically work with linguistic awareness, specially phonemic awareness, letter knowledge, vocabulary, motivation and subject orientation (Lundberg et al., 1988)

teaching methods still live, are that the junior school teachers and the primary school teachers, with their solid education in reading and writing methodology, and, by now, long experience, have learned that it is possible to use traditional teaching methods to obtain successful reading instruction. Student teachers have the opportunity to embrace education and to at least move the visible methods forward even if they do not always understand the underlying logic. In my results, teachers with newer education are more willing to abandon traditional teaching methods for a more progressive way of thinking, which is, teaching in ways that assumes that the children are different and learn in different ways. Intentions of the curriculum (Utbildningsdepartementet, 1998) about using new approaches and methods with the students are certainly good, but require, in terms of reading, basic knowledge about learning how to read in order to be successfully done. If the teacher does not have such knowledge, this base viewpoint ends up in conflict with, for example, the importance that students' problems are identified early and that an early effort is taken to help these students. A superficial understanding of the curriculum's philosophy can cause a risk that the students are left on their own to find their own learning methods rather than the teacher systematically analyzing the students' development and actively helping and supporting them in their learning. One reason for teachers' lack of understanding may be that it is difficult for student teachers to connect the practice-based experience to the systematically tested knowledge that the education institutes highlight (Eriksson, 2009). Carlgren and Marton (2001) argue that a strong tradition of seminar time lives on in the training of teachers in the school's first year. Many teacher education programs focus on teaching methods rather than deep and systematically tested knowledge about student development.

The results of this study show that a good education can provide professional knowledge to student teachers, which can be further developed in the working life. Teachers who do not have sufficient formal training in reading and writing can be taught through continuous collegial cooperation, as described by Molander (1996). In my study, the importance of experienced colleagues explaining how and why questions for less experienced teachers to understand students' reading development is emphasized. Such information gathering is not possible in schools where teachers work largely alone (see Lortie, 1975; Magnusson, 1998), and collegial work is more to take over colleagues' methods and teaching than to reflect together on concrete problems. The teachers' knowledge of the subject increases if the school uses a systematic program to improve and assess students' reading development. My results show that

additional factors that allow teachers to raise their level of knowledge are motivation, training that the teachers themselves seek out and positive attitudes towards knowledge of reading and writing instruction. These factors interact and form a positive cycle that increases teachers' knowledge. It also reveals a number of factors that teachers consider make it difficult for them when it comes to engaging in skillful reading and writing instruction. Examples include, in addition to low knowledge, lack of resources in the form of special education teachers and working materials, and lack of time due to a large class, much other work in class, and many students who, for various reasons, require teacher resources.

Professional knowledge provides safety and security, which is why it is essential that the knowledge is founded in the basic education. Teachers that show that they have knowledge and expertise can consequently raise their professional status. They can do this by ensuring that their instruction prevents reading and writing difficulties, and facilitates the identification of students who are at risk of developing problems. In addition, they can have a major influence on how special education is organized and to ensure that students who have difficulties get frequent and specific instruction by a special education teacher. Specifically, it may mean that fewer students need to fail in their learning how to read and that it is easier for students to achieve the school's learning goals. Knowledge, and therefore higher status, makes it easier to communicate resource needs to the school administration, which may be important to get through what is needed.

REFERENSLISTA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. & Bruck, M. (1995). Resolving the great debate. *American Educator*, 19(2), s. 7-20.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Asklings, B. (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie 16:2006
- Barber, M & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2003). *Analyzing qualitative data. Systematic approaches*. London: Sage.
- Biemiller, A. (1994). Some observations on beginning reading instruction. *Educational Psychologist*, 29 (4), s. 203-209.
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Biemiller, A. (2001). Teacher vocabulary: Early, direct, and sequential. *American Educator*, 24 (1), s. 24–28.
- Blachman, B. (2000). Phonological awareness. I R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 3*, s. 483-502. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Block, C.C. & Pressley, M. (Eds.). (2000). *Comprehension instruction: Research-based best Practices*. New York: Guilford Press.
- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E. & Perfetti, C. A. (2008). Context variation and definitions in learning the meanings of words: An instance-based learning approach. *Discourse Processes*, 45, s. 122–159.
- Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard, (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, s. 97–120.
- Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, s. 282–299.
- Bowey, J. A. (1994). Grammatical awareness and learning to read: A critique. I E. M. K. Assink (Ed.), *Literacy, acquisition and social context* (s. 122-149). London: Harvester Wheatsheaf/Prentice Hall.
- Bowey, J. A. & Francis, J. (1991). Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction. *Applied Psycholinguistics*, 12, s. 91-121.

- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W. ... Wilder, T.D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, s. 425–455.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, s. 419-421.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, s. 106-148.
- Bronäs, A. (2006). Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Bronäs, A. & Selander, S. (Red.). *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts.
- Cain, K. (2006) Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics* 28, s. 679–694.
- Caravolas, M. Volin, J. & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of experimental psychology*, 2, s. 107-139.
- Carlgren, I. (1996). Skolans utveckling och forskningen. I DS 1996: 16 *Lärarutbildning och förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, s. 193-208.
- Carlgren, I. (2005). Vad har hänt med läraryrket? I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (5:e uppl). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapsamhället – Flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? I *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning*, s. 9-23. Stockholm: SAF och Lärarförbundet.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie (1), Lärarförbundets förlag.
- Carlisle, J. E. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 37, s. 90-108.
- Carlisle, J. E. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, s. 291-322.
- Carlisle, J. F., Correnti, R., Phelps, G. & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22 (4), s. 457-486.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. (2nd ed.) Orlando, FL: Harcourt, Brace.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relation with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, s.154-167.

- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, s 279–291.
- Clay, M. (1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Auckland, NZ: Heinemann.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: They can all read and write*. New York: Addison-Wesley.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, s. 139–172.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator* 22, (1-2), s. 8-15.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2009). How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts: The Mismatch between Self-Reported and Best Practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42, (5) s. 418-430.
- Dahlgren, G. & Olsson L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the study of teaching and policy, university of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, s. 166-173.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. D. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deacon, S. H., Kirby, J. R & Casselman-Bell, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes? *Reading Psychology*, 30, s. 301-318.
- DeVellis, R.F. (2003). Scale Development. *Theory and Application*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsakssanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Durkin, D. (1978–1979). What classroom observations reveal about comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), s. 481–533.

- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I Hulme, C. & Snowling, M. (Eds) *The science of Reading*. Malden. Blackwell publishing s. 135-154.
- Ehri, L. C. & Robbins, C. (1994). Reading story books to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, (1), s. 54-64.
- Ehri, L. C. & Smith Cairns, H. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading research Quarterly*, 44, (3), s. 183-192.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Erixon Arreman, I. (2008). "Det kan vara svårt för studenter att bli anställningsbara med denna frihet att välja" – Skolledare om anställningsbarheten hos lärare examinerade i 2001 års lärarprogram vid Umeå universitet. Umeå universitet: Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Flynt, E. S. & Brozo, W. G. (2008). Developing academic language: Got words? *The Reading Teacher*, 61(6), s. 500–502.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, s. 37–55.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves study. *Journal of Educational Psychology*, 88, s. 3-17.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrabakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-1996*. Stockholms universitet, Institutionen för internationell pedagogik.
- Fuller Collins, M. (2005). ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from story book reading. *Reading Research Quarterly*, 40, (4) s. 406-408.
- Furnes, B. & Samuelsson. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences* 21, s. 85–95.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279–320.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

- Gough, P. B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial And Special Education*, 7, s. 6-10.
- Grandin, U. (2002). *Dataanalys och hypotesprövning för statistik användare*. Naturvårdsverket: Institutionen för miljöanalys, SLU. http://www.swedishepa.com/upload/02_tillstandet_i_miljon/Miljoovervakning/handledning/dataanalys_och_hypotesprovn.pdf
- Green, L. (2009). Morphology and literacy: Getting our heads in the game. *Language, Speech, and hearing Services in Schools*, 40, s. 283-285.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, (1), s. 41-57.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hilden, K. R. & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, s. 51–75.
- Hjälme, A. (1999). Kan man bli klok på läsebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers. Solna: Ekelunds förlag.
- Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande*. Stockholm: Skolverket.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Högskoleverkets rapportserie 2006:5. *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. www.hsv.se 2005 04 04.
- Högskoleverkets rapportserie 2005:19 R. *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik, och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor*.
- Iversen, S. J. & Tunmer, W. E. (1993). Phonological processing skills and the Reading Recovery Program. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447.
- Jacobson, C. & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och Dyslexi*. Liber AB. Stockholm.
- Jacobson, C, Svensson, I. (2006). *Om läsutveckling och dyslexi. Erfarenheter från forskning i LUK*. Växjö universitet, institutionen för pedagogik.
- Kamhi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language, Speech, and hearing Services in school*, 40, s. 174-177.
- Kelley, M. Clausen-Grace M. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, 63 (4), s. 313–318.

- Kirk, C. & Gillon, G.T. (2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, s. 341-351.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, s. 127-146.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, s. 1–19.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), s. 230–251.
- Kullberg, B. (1992). *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Gothia.
- Köröling, A-M. (2009). *Kivimetoden. Medveten undervisning – medvetet lärande*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lane, H., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Taylor Strout, M., Fenty, N. S. & Wright T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in Reading First schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25 s. 57–86.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, s. 16-35.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Rapp. 298:2000:16.
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in Grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9, s. 367-399.
- Liang, L. M. & Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *International Reading Association*, s. 742–753.
- Liberg, C. (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Liberg, C. (2010a). *Elevers läs- och skrivutveckling. En teoretisk bakgrund till bedömning av elevers läs- och skriftförmåga*. Ett kompetensutvecklingsmaterial från Skolverket.
- Liberg, C. (2010b). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Skolverket.

- Lieberman, I. Y. & Schankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. I Rieben, L. & Pertetti, C. (Eds.), *Learning to read: Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociology studie*. Chicago. London: University of Chicago press.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Lund: Gleerups.
- Lundberg, I. (1989). Språkliga och kognitiva förutsättningar för läsinläringen. I Frost, J. (Red.), *Hvidbog fra Fredensborgkonferencen*. Köpenhamn: Undervisningsministeriet.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14 (1), s. 65-79.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23, s. 263-284.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, s. 159-173.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1992). *Teaching reading around the world. IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- Lundström, Ulf, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. (Akademisk avhandling). Umeå: Umeå universitet
- Lyytinen, P., Poikkeus, AM, Laakso, ML, Eklund, K & Lyytinen, H. (2001). Language development and symbolic play in children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, s. 873-885.
- Magnusson, Anders. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. (Akademisk avhandling). Linköping: Linköpings Universitet.
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D. & Sanders, E. A. (2009). Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, s. 401-423.
- McCutchen, Harry, L., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S. & Covill, A. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, s. 207-228.
- McGuinness, D. (2005) Language development and learning to read. *The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education. Knowledge of the structure of the spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44 s. 81-104.

- Moats, L. C. (1995). The missing foundation in teacher education. *American Federation of Teachers*, 44, s. 81–102.
- Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. *American Federation of Teachers*. NW: Washington DC
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.
- Moats, L. C. (2004). Efficacy of a structured, systematic language curriculum for adolescent poor readers. *Reading & Writing Quarterly*, 20, s. 145-159.
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing. An interdisciplinary Journal*, 22 (4) s. 379-399.
- Moats, L.C. & Foorman, B. (2003). Measuring teachers content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, s. 23-45.
- Moats, L. C. & Lyon, G. R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Language Disorders*, 16, s. 73–86.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moll, K., & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific studies of reading*, 13(5), s. 359–382.
- Morgan, P. & Fuchs, D. (2009). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, (2), s. 165-183.
- Mouwitz, L (2001). Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning. I *Hög tid för matematik*. Göteborg: NCM.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), s. 507-520.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2007a). Läs- och skrivsvårigheter. I Ewald, A. & Garme, B. (Red.), *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, (2007b). *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets Rapportserie 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Myrberg, M. & Lange, A. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nagy, W. & Anderson, R.C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, s. 304-330.
- Nagy, W. & Anderson, R.C. (1995). *Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. Technical Report No. 618*. Center for the Study of Reading, Urbana, Il.

- Nation, K. & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, s. 85–101.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, s. 229–241.
- National Reading Panel, NRP. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nauc ler, K. (1985). Stavning p  språkets grund. I Pettersson,  . & Badersten, L. *Spr k i utvecklingen*. Stockholm: Liber.
- Nauc ler, K. (1989). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I Sandqvist, C. & Teleman, Ulf (Red). *Spr kutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Nauc ler, K. (2004). Spelling development in Swedish children with and without language impairment. *Journal of multilingual communication disorders*, 2 (3), s. 207-215.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. (2004). Matching instructional design with vocabulary instruction. *Reading Horizons*, 45(1), s. 55–71.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated reading. *Literacy Research and Instruction*, 48, s. 1-13.
- Niezgoda, K. and Roever, C. (2001) Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? I K. R. Rose and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, (s. 63–79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children’s awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19, s. 767-787.
- Olofsson,  . (2002). Twenty years of phonological deficits: Lundberg’s sample revised. I E. Hjelmquist (Ed.). *Literacy in the new millennium*. London: Whurr.
- Olofsson,  . & Hemmingsson, I. (1994). *Fonolek, bedömning av fonologisk medvetenhet*. LPC,  stersund.
- Olofsson,  . & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness skills be trained in Kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Olofsson,  ., Lundberg, I. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Paris, S. G. (2002). Measuring children’s reading development using leveled texts. *The Reading Teacher*, 56 (2), s.168-170.
- Paris, S. G. & Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students. I D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, (s. 117-147). New York: Macmillan.

- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of Children's reading comprehension. I Israel, S. E. & Duffy, B. G. (Eds.), *Handbook of Research on reading comprehension*, (s. 32-53).
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2008). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25, (1), s. 1–44.
- Pearson, P. D. (1996). Six ideas in search of a champion: What policymakers should know about the teaching and learning of literacy in our schools. *Journal of Literacy Research*, 28, s. 302–309.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42, (2), s. 282–296.
- Pedhazur, E. J. & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design, and Analysis. An Integrated Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. I B. Foorman & A. Siegel (Eds.), *Acquisition of reading skills*, s. 1–41. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Phelps, G. & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal*, 105, s. 31–48.
- Pilonieta, P. & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: We can do it, too! *Reading Teacher*, 63(2), 120–129.
- PIRLS 2006. *Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. Rapport 305, 2007. Stockholm: Skolverket.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced reading*. NY: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. I C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, (s. 11–27). New York: Guilford.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C. & Morrow, L. (1998a). The nature of effective first grade literacy instruction. *The National Research Center on English Learning & Achievement, the University at Albany, NY*.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. M. & Echevarria, M. (1998b). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2 (2), s. 159–194.
- Proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rack, J. P., Snowling, M. J. & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: a review. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), s. 28 – 53.
- Rasinski, T., Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2008). Essential Ingredients: Phonics and Fluency Getting to Know Each Other. *The Reading Teacher*, 62(3), s. 257–260.
- Rapport (2000/01RR10). "Förslag till riksdagen." *Högskolentidningens utveckling*. Stockholm: Riksdagens revisorer.

- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Risko, V. J., Roller, C. M., Cummins, C., Bean, R. M., Collins Block, C., Anders, P. L. & Flood, J. (2008). *A critical analysis of research on reading teacher education*. *Reading Research Quarterly*, 43(3), s. 252–288.
- Rosén, M. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4: nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige: The IEA Program in International Reading Literacy Study*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosenquist, I. (2002). *Att använda en oceanångare eller det saknade mittfältet. Malmömodellen – en fallstudie av partnerskoleystemet inom grundskollärautbildningen i Malmö*. Malmö: Malmö högskola, Lärautbildningen, Rapporter om utbildning.
- Samuels, S. J. (1976). Automatic decoding and reading comprehension. *Language Arts*, 53, s. 323-325.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), s. 376-381.
- Samuelsson, S. (2008). Vad kan tvillingforskning lära oss om tidig läs- och skrivinläring? I A. Engström. (Red.), *Att erövra världen*. (s. 9-22). Linköping: Linköpings universitet
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. I B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disabilities: A view of the spectrum* (s. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Schön. D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, (4), s. 454–499.
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. I C. A. Perfetti, L. Schagal, B. (2001). Traditional, developmental, and structural language approaches to spelling: Review and recommendations. *Annals of Dyslexia*, 51, 147-176.
- Share, D., Jorm, A., Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard educational Review*, 57, s. 1-22.
- Siegel, L. S. & Ryan, E. B. (1989). Development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, s. 973–980.

- Skolinspektionen (2011). *Läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi i grundskolan. Rapport 2011:8.*
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk skola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.*
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world.* San Fransisco: Jossey-Bass.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (s. 501–520). Malden, Ma: Blackwell publishing.
- Spear-Swerling, L. & Brucker, P. (2003). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. *Annals of Dyslexia*, 53, s. 72–103.
- Spear-Swerling, L. & Brucker, P. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. *Annals of Dyslexia*, 54, s. 332–364.
- Stahl, S. A. & Kuhn, M. R. (2003). Making it sound like language: Developing fluency, Center for the Improvement of Early Reading Achievement Commentary. *The Reading Teacher*, 55, s. 2–4.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research Quarterly*, 16, s. 32-71.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5, s. 11–19.
- 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.
- Stanovich, K. E. (1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47, s. 280-291.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers.* New York: The Guilford press.
- Stanovich, K. E., West, R. F. & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: the role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31, s. 811–826.
- Statistiska Centralbyrån (SCB) (2001). *Fråga rätt, utveckla, testa, utvärdera och förbättra blanketter.*
http://www.scb.se/statistik/_publikationer/OV9999_2000I02_BR_X97%C3%96P0101.pdf

- Stothard, S. E. & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, s. 245–256.
- Swalander, L. & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), s. 206-230.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions of student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, s. 210–223.
- Svärd, A-C. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer.* (Akademisk avhandling). Specialpedagogiska institutionen Stockholms Universitet.
- Svensson, I. & Jacobson, C. (2007). How Persistent are Phonological Difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia*, 12, s. 3–20.
- Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J. & Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25, s. 205–220.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D. & Rodriguez, M.C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56 (3), s. 270–279.
- Torgesen, J. K. (2001) The theory and practice of intervention: Comparing outcomes from prevention and remediation studies. I Fawcett, A. (Ed.) *Dyslexi – Theory and Good Practice*. London: Whurr publishers.
- Torgesen, J. K. (2002). *The Prevention of Reading Difficulties*. Society for the study of school psychology. Elsevier Science.
- Torgesen, J. K. (2004). Preventing early reading failure—and its devastating downward spiral. *American Educator*, 28 (3). s. 6-19, 45-47.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (s. 521–537). Malden, Ma: Blackwell publishing.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal Studies of Pnonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), s. 276-286.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, s. 33-58, 78.
- Tornéus, M. (1986). *På tal om språk*. Uppsala: Almqvist och Wiksell.
- Tornéus, M. (2000). *På tal om språk. En bok om språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

- Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in reading disability. I D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading Puzzle*. (s. 91–131). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Utbildningsdepartementet (1997). (SOU 1997:108) *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidsbarnet, Lpo94*. Västerås: Skolverket och Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1999). (SOU 1999:63) *Att lära och leda; en lärarutbildning för samverkan och utveckling; Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*.
- Utbildningsdepartementet. (2008). (SOU 2008:109) *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07)*.
- Utbildningsdepartementet (2009). *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Proposition 2009/10:89.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, s. 192-212.
- Wagner, R., Torgesen, J. & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Witting, M. (1990). *Grundelement i Wittingmetoden, elevansvar och arbete med innehållsneutrala språkstrukturer*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Wolff, U. (2009). Subgrouping of readers based on performance measures: A latent profile analysis. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 23 (2), s. 209-238.
- Wolff, U. (2010). RAFT – en interventionsstudie för 9-åringar med läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (4), s. 15-18.
- Wolff, U. (2011a). Ökad kompetens om skriftspråkutveckling genom samarbete mellan skola och forskare. *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (2), s. 10-13.
- Wolff, U. (2011b) (Augusti) *Resultat från RAFT -en lästräningsstudie för 9-åringar med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Den sjätte nordiska dyslexipedagogiska kongressen.
- Wolff, U. (in press) Effects of a randomized reading intervention study: an application of structural education modelling. *Dyslexia: An International Journal of research and Practice*.
- Wolter, J. A., Wood, A. & D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, s. 286-298.
- Zipke, M., Ehri, L.C. & Smith Cairns, H. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly*, 44 (3) s. 300-321.

Bilaga 1

Intervjumanual

Läroutbildning? Vilket år fick du lärarexamen? Hur mycket läs- och skriv i utbildningen? Fortbildning? Hur länge har du undervisat elever i skolår 1-3? Hur stor klass?

Kan du se var eleven befinner sig i sin läsinlärningsprocess? (språklig medvetenhet, fonologisk medvetenhet, avkodning, läsflyt, läsförståelse etc.)

Hur stor erfarenhet har du av elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Hur många brukar det finnas i varje klass?
- Kan du berätta hur du upptäcker att en elev har svårigheter?
- Vad innebär läs- och skrivsvårigheter för dig?
- Hur tidigt ser du att en elev har svårigheter?
- Får du veta något från tidigare undervisande lärare?
- Vad tyder på att eleven har svårigheter?
- Kan du se vilken slags svårigheter eleven har?

Kan du berätta hur du upplever att undervisa dessa elever?

- praktiska och pedagogiska möjligheter
- egen kompetens
- erfarenhet
- andra resurser (arbetslaget, specialundervisning, hemmet)
- praktiska och pedagogiska svårigheter
- den egna kompetensen
- brister i erfarenhet
- bristande resurser

Hur är dina möjligheter att hjälpa en elev med läs- och skrivsvårigheter att få en god läs- och skrivutveckling? Goda mentorer?

Hur ser elevernas läsutveckling ut?

- läsförståelse
- ordförråd

Kan du beskriva hur du konkret kan gå till väga pedagogiskt från det att du får eleven och till det att du lämnar ifrån dig eleven till nästa ”stadie”?

- din egen undervisning
- åtgärdsprogram möjligheter/svårigheter
- tillgång till specialundervisning
- specialpedagogisk konsultation
- vad exakt gör du för att hjälpa eleven?
- hur går du till väga?

Vilka kriterier har er skola för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska få specialundervisning?

- diagnoser

Bilaga 2

Bästa intervjuperson! Tack för att Du är villig att delta i min intervjustudie om läs- och skrivundervisning. Nedan finner Du övergripande frågor som jag kommer att ta upp under intervjun.

Frågorna går in i varandra och jag är tacksam för så ingående svar som möjligt. Du får berätta fritt och det är viktigt att Du gör det med utgångspunkt i Dina egna erfarenheter och den verklighet Du har upplevt. Allt som kommer fram i intervjun behandlas konfidentiellt och används enbart till forskning. Forskningsrapporten skrivs så att ingen deltagare röjs på något sätt.

Intervjufrågor

Vilken lärarutbildning har du?

Hur länge har du undervisat elever i skolår 1-3?

Hur stor erfarenhet har du av elever med läs- och skrivsvårigheter?

Kan du berätta hur du upptäcker att en elev har svårigheter?

Kan du berätta hur du upplever att undervisa dessa elever?

- praktiska och pedagogiska möjligheter
- praktiska och pedagogiska svårigheter

Kan du beskriva dina möjligheter att hjälpa en elev med läs- och skrivsvårigheter att få en god läs- och skrivutveckling?

Kan du beskriva hur du konkret kan gå till väga pedagogiskt från det att du får eleven och till det att du lämnar ifrån dig eleven till nästa ”stadie”?

Vilka kriterier har er skola för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska få specialundervisning?

Bilaga 3

(För att enkäten ska ta mindre utrymme, är den förminskad och sammanpressad)

Lärares undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter

A

Enkät om läs- och skrivundervisning

Din medverkan är betydelsefull, och det är viktigt att du försöker besvara frågorna noggrant. Lämna inget svar tomt, utan skriv till exempel "vet inte" om du inte kan svara. Kommentera gärna dina svar i enkäten. Skriv på baksidan om det behövs.

Undersökningen omgärdas av konfidentialitet och du garanteras anonymitet.

Tarja Alatalo, doktorand vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

1. Inledande bakgrundsfrågor

1) I vilken årskurs undervisar du huvudsakligen just nu?					
2) I vilket/vilka ämnen undervisar du i den här klassen? Kryssa i de ämnen du undervisar i.	Sv	Eng	Ma	So	No
3) Undervisar du i andra ämnen i den här klassen? Om ja, ange vilket/vilka.					
4) Vilka årskurser finns det på din skola?					
5) Ungefär hur många elever finns det på din skola?					
6) När började du undervisa i just den här klassen? Ange termin och år.					
7) Hur är fördelningen pojkar/flickor i klassen? Ange antal pojkar och antal flickor.					
8) Hur många barn i klassen är det som inte har svenska som sitt första språk? Om ingen, skriv 0.					
9) Hur mycket undervisar mer än en pedagog eleverna i klassen samtidigt? Ange antal klocktimmar i veckan.					
10) Undervisar du del- eller heltid i klassen? Ange procent av heltid.					
11) Hur mycket halvklass/grupptimmar har klassen? Ange antal klocktimmar i veckan.					
12) Hur många elever i klassen kan du med stor säkerhet säga har lässvårigheter? Om ingen, skriv 0.					
13) Finns det ytterligare elever i klassen som du misstänker kan ha lässvårigheter? Om ja, ange antal.					
14) Har du någon personlig erfarenhet från vänner/släkt som har dyslexi? Svara ja eller nej.					
15) Uppskattningsvis hur många barn med läs- och skrivsvårigheter har du mött per år under dina år som lärare?					

Kommentarer: _____

2. Använder du en läsebok/läslära i din läsundervisning?

Ja, (uppge vilken) _____

därför att: _____

Nej, därför att: _____

b) Är läseboken vald av dig eller av någon annan på skolan? _____

c) Vad tycker du om läseboken? _____

3. Använder du annat läromedel till läs- och skrivundervisningen?

Ja, (uppge vilken slags) _____

därför att: _____

Nej, därför att: _____

4. Använder du dig av ett bokstavsarbetsschema, dvs. ett på förhand bestämt schema efter vilket eleverna arbetar genom alfabetets bokstäver, i din läs- och skrivundervisning?

Ja, därför att: _____

_____ → fortsätt på fråga 5 nedan.

Nej, därför att: _____

_____ → gå till nästa sida.

5. Bestämmer du som lärare vilken bokstav eleverna ska arbeta med?

Ja, därför att: _____

Nej, därför att: _____

6. Är alla elever med i arbetet med bokstavsarbetsschemat?

Ja, därför att: _____

Nej, därför att: _____

7. Vad kan du säga om dina kunskaper om läs- och skrivinläring? Kryssa i den kolumn som passar bäst. Kommentera gärna dina svar.

Jag ...	Stämmer inte alls	Stämmer i mycket liten grad	Stämmer i ganska liten grad	Stämmer i ganska hög grad	Stämmer i mycket hög grad
1) ... känner till vanliga stavningsregler i svenska språket.					
2) ... läser/följer forskning om läs- och skrivinläring.					
3) ... fick tillräckligt goda kunskaper i läs- och skrivinläring i min lärarut-bildning.					
4) ... har lärt mig om läs- och skrivinläring av kollegor.					
5) ... kan tillräckligt mycket om läs- och skrivinläring.					
6) ... skulle vilja lära mig mer om läs- och skrivinläring.					

Kommentarer: _____

8. Vilka svårigheter och hinder möter du i din undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter? Kryssa i den kolumn som passar bäst. Kommentera gärna dina svar.

Jag har svårt att hjälpa alla elever med läs- och skrivsvårigheter ...	Stämmer inte alls	Stämmer i mycket liten grad	Stämmer i ganska liten grad	Stämmer i ganska hög grad	Stämmer i mycket hög grad
1) ... på grund av för mycket annat arbete i klassen.					
2) ... på grund av för stor grupp.					
3) ... på grund av att jag har för knappt med material.					
4) ... på grund av att jag inte har tillräckligt med utbildning för det.					

Annat som kan försvåra undervisningen av elever med läs- och skrivsvårigheter:

9. Hur förhåller du dig till läs- och skrivsvårigheter? Kryssa i den kolumn som passar bäst. Kommentera gärna dina svar.

Jag anser att ...	Stämmer inte alls	Stämmer i mycket liten grad	Stämmer i ganska liten grad	Stämmer i ganska hög grad	Stämmer i mycket hög grad
1) ... det inte är nödvändigt att få information från tidigare lärare om elever som har läs- och skrivsvårigheter.					
2) ... det inte är troligt att det handlar om läs- och skrivsvårigheter när det finns tydliga tecken på omognad hos eleven.					
3) ... det är viktigt att identifiera elever som har läs- och skrivsvårigheter tidigt.					

Kommentarer: _____

10. Vilka konkreta insatser gör du för elever som har läs- och skrivsvårigheter? *Frågan avser inte elever som har svårigheter på grund av hörsel-, syn- eller andra funktionsnedsättningar. Kryssa i den kolumn som passar bäst. Kommentera gärna dina svar.*

Konkreta insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter innebär att jag ...	Stämmer inte alls	Stämmer i mycket liten grad	Stämmer i ganska liten grad	Stämmer i ganska hög grad	Stämmer i mycket hög grad
1) ... berömmar och uppmuntrar eleven när han/hon lyckas.					
2) ... ser till att eleven inte får för svåra uppgifter i klassrummet.					
3) ... ser till att eleven får specifik träning på det som han/hon har svårt med.					
4) ... ser till att eleven får utveckla strategier i det som han/hon har lätt för.					
5) ... ser till att eleven läser enskilt för mig.					
6) ... ser till att eleven huvudsakligen läser texter som är intressanta för henne/honom.					
7) ... anser att det är en tillräcklig åtgärd för en elev som har läs- och skrivsvårigheter att läsa varje dag.					
8) ... gör klassrummets miljö inbjudande för att främja elevernas läsutveckling.					
9) ... ger eleven tid att mogna innan jag sätter in åtgärder för läs- och skrivsvårigheter.					
10) ... ser till att specialläraren/special-pedagogen tar hand om de specifika insatserna.					
11) ... känner till vad eleven tränar för svårighet hos specialläraren.					
12) ... tar själv hand om de specifika insatserna.					
13) ... strävar efter att hjälpa varje elev att förstå avkodningens principer.					
14) ... ser till att kontinuerligt få råd från speciallärare/specialpedagog om hur jag kan hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter.					
15) ... samarbetar med hemmen för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter.					
16) ... ger elever med läs- och skrivsvårigheter uppgifter att göra i hemmet.					
17) ... har goda möjligheter att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet.					

Kommentarer: _____

11 a) Hur mycket specialundervisning får elever med läs- och skrivsvårigheter på din skola? *Med specialundervisning avses den specifika undervisning som eleven får för sina läs- och skrivsvårigheter. Kryssa i den kolumn som passar bäst. Kommentera gärna dina svar.*

På min skola får elever med läs- och skrivsvårigheterminst 200 minuter i veckan	...ungefär 100 minuter i veckan	...ungefär 40 minuter i veckan	...ungefär 20 minuter i veckan	...inte alls ↓ gå till fråga 12 nedan
... specialundervisning i som regel ...					

Kommentarer: _____

b) Hur ofta får elever med läs- och skrivsvårigheter specialundervisning i läsning och skrivning på din skola? Kryssa i den kolumn som passar bäst. Kommentera gärna dina svar.

På min skola får elever med läs- och skrivsvårighetervarje dag	...fyra dagar i veckan	...tre dagar i veckan	...två dagar i veckan	...en dag i veckan
... specialundervisning som regel ...					

Kommentarer: _____

12. Krävs det att eleven har dyslexidiagnos för att han/hon ska få specialundervisning i läsning och skrivning på din skola?

Ja Nej Vet ej

Kommentarer: _____

13. Frågan gäller din skola och årskurserna 1-3. Genomförs det regelbundet en kartläggning, screening, av samtliga elevers läsförmåga vid en speciell tidpunkt, t ex vårterminen i årskurs 2?

Ja Nej Vet ej

Kommentarer: _____

14. Vilken lärarutbildning har du och när fick du lärarexamen?

Lågstadielärarexamen år _____

Grundskollärarexamen 1-7 år _____ med inriktning _____

varav _____ poäng i läs- och skrivinläring eller motsvarande (ange antal poäng i det system som gällde när utbildningen gavs).

Annan utbildning _____ år _____

varav _____ poäng i i läs- och skrivinläring eller motsvarande (ange antal poäng i det system som gällde när utbildningen gavs).

15. Hur länge har du undervisat läs- och skrivinläring i årskurserna 1-3?

16. Har du varit på obligatorisk fortbildning i läs- och skrivinläring under de senaste fem åren?

Ja Ange gärna vilken/vilka fortbildning och vilket/vilka år _____

Nej

17. Har du själv sökt dig till fortbildning inom läs- och skrivinläring under de senaste fem åren?

Ja Ange gärna vilken/vilka fortbildning och vilket/vilka år _____

Nej

B (kunskapstestet)

1. Hur många stavelser har följande ord i talat språk?

<i>Kryssa i hur många stavelser som finns i följande ord.</i>	1	2	3	4	5	6	7
vaniljstång							
eloge							
resestipendium							
station							
asienkarta							
vardagsrum							
eventuellt							
lektion							
skjuts							
glasögon							
vinterjacka							
garage							
annars							
version							
skruv							

Kommentarer: _____

2. Hur många fonem/språkljud finns i följande ord i talat språk? Räkna varje ljud även om det är samma som återkommer.

<i>Kryssa i hur många fonem/språkljud som finns i följande ord i talat språk.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
kaka									
lekkamrat									
patient									
schema									
skratt									
sjögång									
passion									
tjut									
skicka									
aladåb									
rita									
solljus									
läxa									
ring									
kuvert									

Kommentarer- _____

3. Vilken innebörd har begreppen? Välj rätt förklaring vid 1-7 till de två begreppen till vänster. Observera att varje begrepp har endast ett rätt svar. Skriv numret efter begreppet.

Fonologisk medvetenhet___

1) Att känna igen skrivna ord snabbt och medvetet.

Fonemisk medvetenhet___

2) Att kunna skriva och känna igen flertalet bokstäver.

3) Att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad.

4) Att barnet kan lyssna till högläsning utan att det till exempel finns så många bilder i boken.

5) Att till exempel kunna identifiera (bokstavs)ljud i ett ord.

6) Att känna till hur man använder språket för att kommunicera med andra på bästa sätt.

7) Att till exempel känna igen vanligt förekommande logotyper i omgivningen.

Kommentarer: _____

4. Konsonanter och vokaler

<i>Nedan finns ett antal påståenden. Kryssa i om påståendet gäller för konsonanter, vokaler, bägge eller är det falskt eller ej tillämpligt? Du kan också kryssa i om du inte vet/är osäker på det svar du angett.</i>	Gäller endast konsonanter	Gäller endast vokaler	Gäller både konsonanter och vokaler	Falskt påstående/ Ej tillämpligt	Vet ej	Är osäker på det svar som jag angett
1. Minsta betydelsebärande enheten i ord.						
2. En grupp av språkljud som formas när luftströmmen i luftvägarna är helt eller delvis blockerad.						
3. En grupp av språkljud som formas när luftströmmen i luftvägarna är helt fri.						
4. Dessa är de flesta bokstäverna i alfabetet.						
5. Kan ensamt bilda ett ord.						
6. Munnen är öppen och inget hindrar luften från att komma ut.						
7. Alla bokstäver där bokstavsnamnet och bokstavsljudet är lika.						
8. Alla bokstavsljud kan hållas ut länge.						
9. Bokstavsnamnet utgörs av minst två språkljud.						
10. Bokstavsnamnet utgörs av ett språkljud.						
11. Låter, och bildas alltid på samma sätt i talat språk.						

Kommentarer: _____

5. Vilka är de mjuka vokaler?

6. Vilka är de hårda vokaler?

7. Varför kallas de så? Ange i vilka sammanhang man kan ha nytta av att känna till mjuka och hårda vokaler.

8. Återge kortfattat den generella regeln för dubbelteckning:

9 a) Vilka sex bokstäver anser du är lämpliga att börja med i ett tidigt skede av läsundervisningen?

b) Motivera ditt svar:

10. Att utveckla elevens läsflyt

Hur skulle du göra för att hjälpa elever att träna upp läsflytet? Det kan vara olika för olika elever. Ge några exempel.

· _____
· _____
· _____
· _____

11. Läsförståelseprov

I en klass gör eleverna ett läsförståelseprov där man kan få max 25 poäng. Medelpoängen i klassen är 15. Fyra elever får bara 3 poäng. Uppge fyra olika, en för varje elev, möjliga anledningar till att dessa har så få poäng.

· _____
· _____
· _____
· _____

12. Grundord/uppslagsord

Ett grundord kan vara till exempel (att) låsa, (ett) äpple, (en) cykel. Ge exempel på nyttan av att känna till grundord.

· _____
· _____
· _____

13. Sammansatta ord

Ge exempel på när en elev kan ha nytta av att veta att ett ord är sammansatt (förutom för att undvika särskrivning).

14. Vad har eleven för svårigheter? Nedan följer en lista av felstavade ord. Det ord som avses står inom parentes. Vad är den troliga orsaken till felstavningarna? Utgå från att eleverna har svenska som modersmål. Kryssa i det mest troliga alternativet. Kryssa i om du är osäker på det svar du uppgett.

Valt ord (det avsedda ordet står inom parentes)	Svårigheter med att identifiera språkljud och/eller svårigheter med enkel, grundläggande koppling av ljud/bokstav (fonem/grafem).	Svårigheter med andra stavningsegenskaper, till exempel stavningskonventioner.	Jag är osäker på det svar jag uppgett.
läga (läka)			
snapt (snabbt)			
trökt (trögt)			
hura (hyra)			
hafsvik (havsvik)			
sirkus (cirkus)			
låda (låta)			
statsgräns (stadsgräns)			
sjafför (chaufför)			
badag (baddag)			
sbis (spis)			
lissta (lista)			
såva (sova)			
pil (bil)			
suta (tjuta)			
lira (lyra)			
kåmer (kommer)			
sbåra (spåra)			
pånna (penna)			
glastrut (glasstrut)			

Kommentarer: _____

15 a) På vilka sätt kan ng-ljudet stavas i svenska ord?

b) Hur kan man förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev?

c) Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven X?

d) Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven C?

16. Ordpar Ordparen nedan stavas olika. *Förklara kort vad det beror på*

- kast _____ vet ej
 vasst _____ vet ej
 raket _____ vet ej
 racket _____ vet ej
 sant _____ vet ej
 sann _____ vet ej
 gått _____ vet ej
 gott _____ vet ej

17. Är det till direkt nytta för lärares läs- och skrivundervisning?

Hur stor direkt nytta har lärare i sin läs- och skrivundervisning av att känna till ...	Mycket liten nytta	Ganska liten nytta	Ganska stor nytta	Mycket stor nytta	Vet ej/Har inte tänkt på det
... stavelser i talat språk.					
... språkljud i talat språk.					
... fonemisk medvetenhet					
... fonologisk medvetenhet.					
... mjuka och hårda vokaler.					
... vad elevers stavfel kan orsakas av.					
... generella stavningsregler.					

Kommentarer: _____

Tack för att du ställde upp och besvarade alla frågor! Om det är ytterligare något du vill kommentera eller nämna, gör det gärna nedan.

Bilaga 4

Hej. Jag är doktorand på Göteborgs universitet och gör en vetenskaplig undersökning om läs- och skrivundervisning för min doktorsavhandling. Det handlar om en enkät som jag delar ut till lärare i skolår 1-2-3. Jag åker runt i olika kommuner och träffar grupper med lärare på plats och får på det viset in alla enkäter på samma gång. Jag behöver fler lärare och det är min förhoppning att ni vill ställa upp. Ge mig i så fall några olika tider/datum som jag kan komma och träffa er. Jag vet att det är utvecklingssamtalstider, men hoppas att det går att ordna ändå, åtminstone efter den perioden. Enkäten tar en timme att göra. Jag tar med mig bröd till kaffet. Nedan presenterar jag min forskning:

Jag är grundskollärare (har främst undervisat i år 1-2-3) och doktorand i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet. Mitt avhandlingsintresse rör läs- och skrivinlärning och -undervisning, med speciell betoning på elever med läs- och skrivsvårigheter. Mitt forskningsmaterial samlas in med hjälp av enkäter till lärare i skolåren 1-3. Minst 300 lärare ska medverka och det innebär skolor i flera kommuner i landet. Enkäten tar ungefär 60 minuter att göra. Jag kommer alltså ut till skolorna i stället för att skicka enkäten. Naturligtvis är det frivilligt att vara med.

Enkätfrågorna bygger på egna erfarenheter och en intervjustudie som jag gjort med åtta lärare. Frågorna handlar om hur lärare lägger upp sin undervisning i läsning och skrivning samt hur de förhåller sig till undervisningen praktiskt och med särskild betoning på elever med läs- och skrivsvårigheter. Enkäten är unik så till vida att den också tar upp frågor om vad lärare lärt sig om läs- och skrivundervisning såväl i utbildningen som i praktiken, hur de förklarar olika moment i läs- och skrivundervisningen för sina elever, samt hur de identifierar elevers svårigheter. Studien omfattar således lärares erfarenheter, insikter och kunskaper i läs- och skrivinlärning och -utveckling.

Samtliga medverkande är helt anonyma, det vill säga att ingen information om vem eller ens vilken skola eller kommun enkäten gäller kommer fram till någon. De lärare som hittills medverkat, har upplevt enkätfrågorna som mycket intressanta och lärorika. "Man får verkligen tänka till och det får en att reflektera", "Det är ett lärtillfälle" säger de.

Jag brukar komma till arbetslag på deras arbetslagstid. Alla lärare som jobbar i klassen kan vara med (alltså inte bara de som undervisar i svenska). Vi kan boka in en tid snart eller lite längre fram för jag ska jobba med detta hela hösten. Jag vet att det är mycket som händer på skolorna, men jag vet också att lärare är måna om att det görs forskning om lärares arbete.

mvh

Tarja Alatalo

Doktorand vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik

Göteborgs universitet

Bilaga 5

Tabl 1 "I nedanstående tabl skissas en bild av lärarutbildningen från 1960 och framåt. Här framgår även vilka dokument som styr utbildningen. Vissa av utbildningarnas ingående ämnen är redovisade och dess omfattning anges i poäng (för de tidiga utbildningarna där poängtal inte förekom har en omräkning skett)" (Elisbeth Frank, 2009, s. 236).

1960		1968		1977		1988		1993		2003	
1962		1969		1980				1994			
Centralt reglerad utbildningsplan, detaljerad, rationell, regelstyrning				Centralt reglerad examensordning, schematisk, målstyrning				Centralt reglerad examensordning, schematisk, målstyrning			
Lgr62		Lgr69		Lgr80				Lpo94			
Folkskolläroarb. Klass (1-3) 4-8 80-160p, 32vtr Läs- och skriv främst klass 3 <ul style="list-style-type: none"> • M.mål, 5-10 p • Metodik, 17 p • Psy/ped, 12 p • Praktik, 17 p i klass 4-8 		Klasslärarutbildning Mellanstadieläroarb. Årskurs 4-6 120p, 22vtr Ingen betoning på grundläggande läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, 9 p + 2 p metodik • Metodik, 8 p (inkl sv. metodik) • Pedagogik, 12 p • Praktik, 30 p i åk 4-6 + 45 timmar auskultation 				Grundskolläroarb. 1-7 Sv/So Skolår 1-7 140p, 13vtr Särskild vikt vid grundl. läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, ev. 25 p • Metodik, ev. 10 p • Pedagogik, ev. 10 p • Praktik, 20 p i skolår 1-7 		Lärarutbildning			
Småskolläroarb. Klass 1-3 80-120p, 32vtr Stark betoning på grundl. läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • M.mål, 5-10 p • Metodik, 11 p • Psy/ped, 12 p • Praktik, 17 p i klass 1-3 		Lågstadieläroarb. Årskurs 1-3 100p, 22vtr Stark betoning på grundläggande läs och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, 5 p + 5 p metodik • Metodik, 10 p (inkl sv. metodik) • Pedagogik, 14 p • Praktik, 30 p i åk 1-3 + 45 timmar auskultation 				Ma/No Skolår 1-7 140p, 13vtr Särskild kännedom om/vikt vid grundl. läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, ev. 15 p • Metodik, ev. 10 p • Pedagogik, ev. 10 p • Praktik, 20 p i skolår 1-7 					
Förskolläroarb. (Uträkningen nedan avser fyra terminer 1962-1977) <ul style="list-style-type: none"> • Utbildning för daghem och förskolor • 50 -120 p (avhängigt lärarkandidatens förkunskaper) 29 vtr. • Kännedom om grundläggande läs- och skriv • Svenska 5p • Metodik 11p Från 1977: 30p ped/met 100p-utb • Ped, 18 p Praktik, cirka 30p + 17 dagar auskultation på daghem och i lekskolor 		Barn- och ungdomsped. <ul style="list-style-type: none"> • Daghem, förskola • 120p • Viss kännedom • Svenska ? • Metodik ? • Pedagogik? • Praktik, 20 p 									

Bilaga 6

Tabell 1 Fördelning av erfarenhet inom utbildningskategorier (N=269)

Kategori	Antal nyexamine- rade (%)	Antal med lång erf. i yrket (%)	Antal med mycket lång erf. i yrket (%)	Antal nybörjare i l o s (%)	Antal med lång erf. av l o s (%)	Antal med mycket lång erf. av l o s (%)
Annan lärar- utbildning (n=46)	5 (10)	25 (54)	16 (35)	23 (50)	21 (46)	2 (4)
Grundskollärare (n=126)	27 (21)	85 (67)	14 (11)	84 (67)	38 (30)	3 (2)
Lågstadie lärare (n=91)	0	0	91(100)	0	3 (3)	88 (97)
Totalt	32 (12)	110 (41)	121 (45)	107 (40)	62 (23)	93 (35)

Not. Sex lärare har inte uppgett hur lång erfarenhet de har i yrket. Sju lärare har inte uppgett hur lång erfarenhet de har av läs- och skrivundervisning.

Tabell 2 Index "Inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning"

Inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning	Item- test- korr.
Jag strävar efter att hjälpa varje elev att förstå avkodningens principer	,374
Jag ser till att eleven får specifik träning på det som han/hon har svårt med	,400
Jag ser till att kontinuerligt få råd från speciallärare/specialpedagog om hur jag kan hjälpa elever som har l o s-svårigheter	,410
Jag känner till vad eleven tränar för svårighet hos specialläraren	,445
Jag samarbetar med hemmen för att hjälpa elever med l o s-svårigheter	,518
Jag ger elever med l o s-svårigheter uppgifter att göra i hemmet	,310
Jag har goda möjligheter att hjälpa elever med l o s-svårigheter i klassrummet	,252
Jag ser till att eleven inte får för svåra uppgifter i klassrummet	,350

Not. Cronbach's alpha=0,675. Medelkorrelationen mellan indikatorerna är 0,224. (N= 253)

Tabell 3 Index "Inställning till avkodningsinriktad läs- och skrivundervisning". Medelvärde och standardavvikelse för tre erfarenhetskategorier. Maxpoäng=40 (Stämmer i mycket hög grad)

Erfarenhet av yrket	m	s	n
1-4 år	32,48	4,032	31
5-15 år	33,07	3,742	106
16-44 år	33,62	3,610	107
Totalt	33,23	3,727	244

Not. Fem lärare har inte svarat på frågorna. Gruppskillnaderna är inte signifikanta.

Tabell 4 Två index om lärares attityder till kunskaper om läs- och skrivundervisning

Attityd till nyttan av grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning*	Item-test-korr.
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till fonemisk medvetenhet?	,411
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till fonologisk medvetenhet?	,526
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till språkljud i talat språk	,538
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till vad elevers stavfel kan orsakas av?	,562
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till stavelser i talat språk?	,380
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till mjuka och hårda vokaler?	,463
Är det till direkt nytta för l o s-undervisningen att känna till generella stavningsregler?	,422
Skattning av kunskaper om läs- och skrivinläring**	
Jag kan tillräckligt mycket om läs- och skrivinläring	,562
Jag fick tillräckligt goda kunskaper i läs- och skrivinläring i min lärarutbildning	,533
Jag har inte svårt att hjälpa alla elever med läs- och skrivsvårigheter för att jag inte fick tillräckligt med utbildning för det	,315
Jag läser/följer forskning om läs- och skrivinläring	,546
Jag behöver inte lära mig mer om läs- och skrivinläring	,232

Not. *Cronbach's alpha=0,741. Medelkorrelationen mellan indikatorerna är 0,310. (N=293) ** Cronbach's alpha=0,680. Medelkorrelationen mellan indikatorerna är 0,288. (N=241)

Tabell 5 Index "Svårt att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter"

Inställning till möjlighet att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter	Item-test-korr.
Jag har svårt att hjälpa alla elever med l o s-svårigheter p g a för mycket arbete i klassen	,432
Jag har svårt att hjälpa alla elever med l o s-svårigheter p g a för stor grupp	,257
Jag har svårt att hjälpa alla elever i klassen p g a för knappt med material.	,334
Jag har svårt att hjälpa alla elever med l o s-svårigheter p g a att jag inte har tillräckligt med utbildning för det	,244
Jag har inte goda möjligheter att hjälpa elever med l o s-svårigheter i klassrummet	,400
Jag tar inte själv hand om de specifika insatserna	,264

Not. Cronbach's alpha=0,582. Medelkorrelationen mellan indikatorerna är 0,190. (N= 251)

Tabell 6 "Vilken innebörd har begreppet fonologisk och fonemisk medvetenhet?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Lärarutbildning	m	s	n
Annan lärarutbildning	1,31	,763	45
Grundskollärare	1,11	,865	130
Lågstadielärare	1,18	,855	94
Totalt	1,17	,845	269

Not. Gruppskillnaderna är inte signifikanta.

Tabell 7 "Vilken innebörd har begreppet fonologisk och fonemisk medvetenhet?" Medelvärde och standardavvikelse för tre erfarenhets kategorier. (Maxpoäng=2)

Erfarenhet av yrket	m	s	n
1-4 år	1,31	,896	32
5-15 år	1,09	,841	110
16-44 år	1,25	,820	121
Totalt	1,19	,840	263

Not. Sex lärare har inte uppgett antal år i yrket. Gruppkillnaderna är inte signifikanta.

Tabell 8 "Hur många fonem finns i 15 ord i talat språk?" Procent korrekta svar för tre lärarkategorier (N=269) och speciallärare/specialpedagoger (N=31).

Hur många fonem/språkljud har följande ord i talat språk	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie-lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare/-pedagoger n=31 %
kaka (4)	65	68	83*	73	84
lekkamrat (8)	39	36	36	36	48
patient (7)	41	55	53	52	61
schema (4)	74	77	87	80	90
skratt (5)	59	64	74	70	61
sjögång (5)	59	65	82*	70	94**
passion (5)	61	67	72	68	77
tjut (3)	78	76	88	81	90
skicka (4)	76	79	89	82	90
aladåb (6)	78	69	84*	76	81
rita (4)	80	85	88	85	97**
solljus (6)	78	74	81	77	74
läxa (5)	26	33	55*	39	68**
ring (3)	74	80	93*	83	97**
kuvert (5)	58	69	77	70	77
Totalt	63	66	76*	69	79**

Not. Rätt antal fonem uppges efter varje ord. För lärarna gäller följande: *=Statistiskt signifikant gruppkillnad ($p < .05$). **=Statistisk signifikant gruppkillnad mellan speciallärare/specialpedagoger och lärare på ordet sjögång ($t=2,816$, $p < .05$), rita ($t=2,994$, $p < .05$), läxa ($t=3,061$, $p < .05$) och ring ($t=1,982$, $p < .05$).

Tabell 9 "Hur många fonem finns i 15 ord i talat språk?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=7,5)

Lärarutbildning	m	s	n
Annan lärarutbildning	4,73	2,110	45
Grundskollärare	4,99	2,090	130
Lågstadie-lärare	5,72*	1,606	94
Totalt	5,20	1,970	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppkillnad ($p < .05$).

Tabell 10 "Hur många fonem finns i 15 ord i talat språk?" Medelvärde och standardavvikelse för tre erfarenhetskategorier. (Maxpoäng=7,5)

Erfarenhet av yrket	m	s	n
1-4 år	5,23	2,140	32
5-15 år	4,91	2,051	110
16-44 år	5,40*	1,854	121
Totalt	5,17	1,980	263

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$). Sex lärare har inte uppgett antal år i yrket.

Tabell 11 "11 frågor om konsonanter och vokaler". Procent korrekt per uppgift och lärarkategori. (Maxpoäng=5,5)

Fråga	Annan lärar- utbildning n=46 %	Grundskol- lärare n=129 %	Lågstadie- lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare /-pedagoger n=31 %
1. Minsta betydelsebärande enheten i ord.	,12	,08	,08	,09	,08
2. En grupp av språkljud som formas när luftströmmen i luftvägarna är helt eller delvis blockerad.	,32	,38	,42*	,38	,42
3. En grupp av språkljud som formas när luftströmmen i luftvägarna är helt fri.	,34	,36	,39	,37	,35
4. Dessa är de flesta bokstäverna i alfabetet.	,48	,47	,47	,47	,47
5. Kan ensamt bilda ett ord.	,44	,39	,47*	,43	,45
6. Munnen är öppen och inget hindrar luften från att komma ut.	,31	,33	,38	,35	,32
7. Alla bokstäver där bokstavsnamnet och bokstavsljudet är lika.	,29	,31	,31	,31	,32
8. Alla ljud kan hållas ut länge.	,34	,32	,36	,34	,42**
9. Bokstavsnamnet utgörs av minst två språkljud.	,37	,36	,35	,36	,29
10. Bokstavsnamnet utgörs av ett språkljud.	,34	,32	,35	,33	,32
11. Läter, och bildas alltid på samma sätt i talat språk.	,21	,22	,18	,21	,24

Not. För lärarna gäller följande: *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$). För speciallärarna/specialpedagogerna gäller följande: **=Statistiskt signifikant gruppskillnad mellan speciallärare/specialpedagoger och lärare ($t=2,222$, $p < .05$).

Tabell 12 "11 frågor om konsonanter och vokaler". Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=5,5)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	3,58	1,033	45
Grundskollärare	3,55	1,082	130
Lägstadielärare	3,75	,921	94
Totalt	3,63	1,020	269

Not. Gruppkillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Tabell 13 "Vilka sex bokstäver är lämpliga att inleda läsundervisningen med?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=4)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	2,40	1,355	45
Grundskollärare	2,67	1,190	130
Lägstadielärare	3,35*	,634	94
Totalt	2,86	1,123	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppkillnad ($p < .05$).

Tabell 14 "Ge exempel på nyttan av att känna till grundordet". Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=1)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,44	,306	45
Grundskollärare	,44	,303	130
Lägstadielärare	,47	,268	94
Totalt	,45	,291	269

Not. Gruppkillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Tabell 15 "Ge exempel på nyttan av att känna till grundordet". Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=1)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,36	,331	45
Grundskollärare	,39	,321	130
Lägstadielärare	,53*	,326	94
Totalt	,43	,332	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppkillnad ($p < .05$).

Tabell 16 "Vilka är de mjuka och de hårda vokaler, varför kallas de så och i vilka sammanhang man kan ha nytta av att känna till mjuka och hårda vokaler?". Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=3)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,61	,611	45
Grundskollärare	,74	,705	130
Lägstadielärare	1,46*	,824	94
Totalt	,97	,817	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 17 "Uppge kortfattat den generella regeln för dubbelteckning". Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=3)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,90	,636	45
Grundskollärare	,92	,550	130
Lägstadielärare	1,18*	,518	94
Totalt	1,01	,567	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 18 "På vilka sätt kan ng- ljudet stavas i svenska språket?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=1)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,31	,468	45
Grundskollärare	,21	,407	130
Lägstadielärare	,86*	,347	94
Totalt	,45	,499	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 19 "Hur kan man förklara de olika stanningsätten med ng-ljudet för en elev?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,84	,934	45
Grundskollärare	,57	,810	130
Lägstadielärare	1,73*	,663	94
Totalt	1,02	,947	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 20 "Antal fonem i 15 ord, ng-ljudets stavning och förklaring av ng-ljudets stavning". Medelvärden och standardavvikelser för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=10,5 poäng)

Läro utbildning	m	s	n
Annan läro utbildning	5,89	2,663	45
Grundskollärare	5,80	2,526	130
Lägstadielärare	8,32*	2,231	94
Totalt	6,70	2,719	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 21 "Hur kan man förklara stavning med x?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läro utbildning	m	s	n
Annan läro utbildning	,48	,522	45
Grundskollärare	,41	,515	130
Lägstadielärare	,76*	,491	94
Totalt	,54	,530	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 22 "Hur kan man förklara stavning med c?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läro utbildning	m	s	n
Annan läro utbildning	,56	,566	45
Grundskollärare	,63	,583	130
Lägstadielärare	1,06*	,429	94
Totalt	,77	,572	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 23 "Varför stavas ordparet keast-vasst på olika sätt?" Medelvärde och standardavvikelse för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läro utbildning	m	s	n
Annan läro utbildning	,87	,888	45
Grundskollärare	,84	,845	130
Lägstadielärare	1,40*	,599	94
Totalt	1,04	,816	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 24 "Varför stavas ordparet raket-racket på olika sätt?" Medelvärden och standardavvikelser för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	,13	,390	45
Grundskollärare	,12	,302	130
Lågstadielärare	,25*	,468	94
Totalt	,17	,386	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 25 "Varför stavas ordparet sant-sann på olika sätt?" Medelvärden och standardavvikelser för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läroutbildning	m	s	N
Annan läroutbildning	,34	,475	45
Grundskollärare	,29	,478	130
Lågstadielärare	,68*	,557	94
Totalt	,43	,536	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 26 "Varför stavas ordparet gått-gott på olika sätt?" Medelvärden och standardavvikelser för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=2)

Läroutbildning	m	s	n
Annan läroutbildning	1,07	,915	45
Grundskollärare	1,10	,923	130
Lågstadielärare	1,70*	,632	94
Totalt	1,31	,877	269

Not. *=Statistiskt signifikant gruppskillnad ($p < .05$).

Tabell 27 "Analys av stavfel på 20 ord". Procent korrekta svar för tre lärarkategorier och speciallärare/specialpedagoger.

Varför stavar elever fel på ord? (Rätt stavning inom parentes)(Rätt svar uppges efter ordet)	Annan lärarutbildning n=46 %	Grundskollärare n=129 %	Lågstadie- lärare n=94 %	Totalt n=269 %	Speciallärare /-pedagoger n=31 %
läga (läka) (1)	89	92	97	93	94
snappt (snabbt) (2)	33	39	45	40	45
trökt (trögt) (2)	30	41	44	40	52
hura (hyra) (1)	98	99	98	99	100
hafsvik (havsvik) (2)	46	58	50	53	65
sirkus (cirkus) (2)	74	79	86	81	90
låda (låta) (1)	83	88	95	90	90
statsgräns (stadsgräns) (2)	61	62	71	65	74
sjafför (chaufför) (2)	98	98	99	99	100
badag (baddag) (2)	74	78	86	80	87
sbis (spis) (2)	11	7	6	7	10
lissta (lista) (2)	94	91	90	91	94
såva (sova) (2)	78	75	77	76	87
pil (bil) (1)	72	79	78	73	94
suta (tjuta) (2)	72	79	78	77	71
lira (lyra) (1)	85	82	92	86	90
kåmer (kommer) (2)	83	81	92	85	94
sbåra (spåra) (2)	9	10	6	9	3
pånna (penna) (2)	70	73	73	73	74
glastrut (glasstrut) (2)	83	91	85	97	97
Totalt	68	70	73	71	75

Not. Gruppkillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Tabell 28 "Analys av stavfel på 20 ord". Medelvärden och standardavvikelser för tre utbildningskategorier. (Maxpoäng=10)

Lärarutbildning	M	S	n
Annan lärarutbildning	6,71	1,707	45
Grundskollärare	7,10	1,437	130
Lågstadie- lärare	7,31	1,515	94
Totalt	7,11	1,520	269

Not. Gruppkillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Tabell 29 "Hur kan man träna upp läsflytet?" N=300 (269 lärare och 31 speciallärare)

Aktiviteter	Lärare (%)	Speciallärare/-pedagog (%)	Totalt (%)
Läsa ofta*	147 (53)	18 (58)	165 (55)
Läsa intressant text	99 (37)	6 (19)	105 (35)
Automatisera avkodningen	90 (33)	19 (61)	109 (36)
Anpassad svårighetsgrad i text	90 (33)	6 (19)	96 (32)
Upprepad läsning	59 (22)	10 (32)	69 (26)
Läsa tillsammans*	50 (19)	7 (23)	57 (21)
Träna ordbilder	50 (19)	4 (13)	54 (18)
Läsa högt för någon	39 (14)	6 (19)	45 (15)
Förförståelse	34 (13)	5 (16)	39 (13)
Lyssna på högläsning	33 (12)	3 (10)	36 (12)
Tyst läsning*	32 (12)	2 (6)	35 (12)
Träna på intonation	20 (7)	1 (3)	21 (7)
Bok och band	17 (6)	4 (13)	21 (7)
Nivågrupperade läsgrupper*	16 (6)	1 (3)	17 (6)
Mängdläsning*	14 (5)	0	14 (5)
Läsa olika slags texter	10 (4)	2 (6)	12 (4)
Läsa sammanhängande text*	8 (19)	1 (10)	9 (3)
Läsning av storbok och liten bok*	6 (2)	1 (3)	7 (2)

Not. Endast aktiviteter som enligt forskning gynnar läsflytet har tagits med i tabellen. *Dessa aktiviteter slås ihop till "Frekvent läsning av sammanhängande text".

Tabell 30 "Möjliga orsaker till att elever presterar svagt i ett läsförståelseprov". N=300 (269 lärare och 31 speciallärare/specialpedagoger)

Orsaker som uppges	Lärare Antal (%)	Speciallärare/pedagog Antal (%)
Bristande koncentrationsförmåga	142 (53)	19 (61)
Bristfälliga språkkunskaper	104 (39)	15 (48)
Ej automatiserad avkodningsförmåga	102 (38)	19 (61)
Läs- och skrivsvårighet	84 (31)	5 (16)
Bristfälligt ordföråd	56 (21)	11 (35)
Bristfälligt läsflyt	48 (18)	4 (13)
Läser mekaniskt, utan förståelse	28 (10)	4 (13)
Kan ej läsa mellan raderna	27 (10)	
Bristande förförståelse	23 (9)	1 (0,3)
Synfel	13 (5)	1 (0,3)
Bristfälliga läsförståelsestrategier	2 (0,7)	
Bristfälligt korttidsminne		3 (1)
Bristfälligt språklig medvetenhet		2 (6)

Not. Endast aktiviteter som enligt forskning gynnar läsflytet har tagits med i tabellen.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Läskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Anslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverksamheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGRÉN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära.* Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utråderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptions svårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldra kooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenade. Ettåringars möte med förskolans värld.* Göteborg, 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolläraryrket.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och anslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higber Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÄRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom bemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelærarar om pedagogiske planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITÄLÖ *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÅNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSSON *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjüksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av behövsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAEISSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ammingspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skrivspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higber Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusgappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbilden. Göteborg 2008.*
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskevärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlngen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemjtnsarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpföräknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDÖTTIR *I otakt med tiden? Folkbibliotekerna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet bar nog av sitt.* Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG. *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011

303. ANNA POST. *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN. *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON. *I kamp med skriftspråket. Vuxenstudier med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND. *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011

308. EVA NYBERG. *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN. *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND. *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO. *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder.* Göteborg 2011