

Har lärare i åk 1-3 möjligheter att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning?

Tarja Alatalo, fil dr., akademien för utbildning och humaniora, Högskolan Dalarna, tao@du.se

Tarja Alatalo la fram sin doktorsavhandling "Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder" vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet den 13 oktober 2011. Med utgångspunkt från sin avhandling belyser hon i artikeln vilka krav en god läsundervisning ställer på lärarnas kunskaper och vilka kunskaper de faktiskt har.

För att bli goda läsare behöver många elever direkt undervisning (Adams, 1990; Snow, Burns & Griffin, 1998). Detta innebär att lärare behöver ha ingående kunskaper om skriftspråksinlärning. Man vet att en stor del av svenska skolelever har svårigheter att tillgodogöra sig texter och att några procent har specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Svårigheter av dessa slag ställer ännu större krav på lärares kunskaper och färdighet att undervisa i läsning och skrivning. Det är inte minst viktigt för dessa elevers självförtroende.



I min avhandlingsstudie undersökte jag vilka möjligheter och hinder lärare i den svenska skolan hade att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning. Min definition av skicklig läs- och skrivundervisning innebar förmåga att med precision identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutvecklingsprocess och att kunna hjälpa elever att utveckla god läsförmåga. I definitionen ingick också att kunna identifiera svårigheter som elever kan ha i sin skriftspråksutveckling och att sätta in insatser för att hjälpa dessa framåt i den fortsatta läs- och skrivinlärningen.

Bakgrund

Centralt för avhandlingen är att barnets språkutveckling sker i meningsfulla sammanhang och i interaktion med andra. Läraren behöver såväl goda ämneskunskaper som goda övriga förutsättningar för sin läs- och skrivundervisning. I studien undersöktes därför lärares möjligheter och hinder att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning gällande såväl kunskaper, förhållningssätt som yttre villkor. I denna artikel lyfter jag fram resultat som handlar om lärares kunskaper.

Den amerikanska läsforskaren Moats (2009) har sammanställt 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 (phonics)
- ordkunskap och stavning
- läsflyt
- ordförråd
- läsförståelse

För att lyckas med att genomföra en effektiv läs- och skrivundervisning, behöver läraren kunskap om språkets strukturer, hävdar Moats. Hon hänvisar till amerikanska studier som visar att skicklig läs- och skrivundervisning kräver lärarkunskaper i språkets strukturer över flera innehållsområden, som till exempel fonologi, fonem-grafem-korrespondens och morfologi. De amerikanska studierna visar inte det faktiska förhållandet, men antagandet i dem liksom i min studie är att lärare som har kunskaper om bland annat språkets

strukturer inklusive ortografi och stavningskonventioner, även kan använda kunskaperna i sin undervisning. Naturligtvis behöver läraren också ha förmåga att organisera och genomföra undervisningen för att den ska leda till ökade färdigheter i dessa områden. Dessutom är en rad svenska och internationella forskare överens om vikten av att förebygga och sätta in tidiga insatser för elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter (se t ex Moats, 2009; Myrberg & Lange, 2006; Snow et al., 1998). Det avgörande är inte vilka undervisningsmetoder läraren använder sig av. Det som är viktigt är att läraren har förmåga att identifiera elevers styrkor och svagheter och därpå skraddarsy sin undervisning efter elevernas behov.

Metod

För att få tillgång till information om lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning, gjordes en intervjustudie 2008. Under perioden 2009-2010 genomfördes därtill en större enkätundersökning med frågor om bland annat lärares attityder, arbetssätt och arbetsvillkor. Enkätstudien innefattade dessutom ett kunskapstest med frågor om språkets strukturer, stavningsregler och stavningskonventioner samt praktisk läs- och skrivundervisning. Enkätstudien gav information om lärares kunskaper och förhållningssätt i läs- och skrivundervisningen och möjliggjorde jämförelser mellan olika lärargrupper.

Val av kunskapsfrågor inspirerades av liknande kunskapstest som gjorts i USA (t ex Bos et al., 2001; Moats, 1994). Frågorna byggde även på tidigare forskning om vad lärare behöver känna till för klara av att hjälpa varje elev att utveckla god läs- och skrivförmåga samt för att kunna hjälpa och stötta elever som har läs- och skrivsvårigheter. Kunskapstestet utarbetades av fil. dr. Ulrika Wolff och utprovades av mig.

Deltagare i studien

Åtta lärare i grundskolans årskurs 1-2 intervjuades. Lärarna tjänstgjorde i fem olika skolor i två kommuner. Därefter besvarade 249 lärare från 67 skolor i 22 kommuner i 5 län en enkät om yttre villkor för undervisningen och om sina förhållningssätt och attityder till läs- och skrivinlärning. Dessa 249 lärare samt ytterligare 20 lärare och 31 speciallärare/specialpedagoger genomförde därtill kunskapstestet.

Kategoriseringar

I studien förekommer 12 olika lärarutbildningar, varav ett flertal utgörs av olika inriktningar i grundskolläraryrket. För bearbetning och analys av data ordnades lärarna i tre grupper. Grupperna baserades på hur mycket läs- och skrivinlärning i årskurs 1-3 deras utbildningar innefattade och huruvida utbildningen var ämnad för en yrkesinriktning med läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3. Lärare som uppgav lågstadieläraryrket och småskolläraryrket, slogs ihop till kategorin "lågstadielärare". Det var 94 lärare. Lärare som uppgav grundskolläraryrket sv/so 1-7 och grundskolläraryrket mot tidigare år (tidigareläraryrket) sv/so slogs ihop till kategorin "grundskolläraryrket". I den kategorin ingick 130 lärare. De lärare som uppgav en utbildning som inte var inriktad mot en profession med läs- och skrivundervisning i årskurs 1-3 slogs ihop till kategorin "annan lärarutbildning". Exempel på sådana utbildningar är grundskolläraryrket mot ma/no 1-7 och 4-9, mellanstadieläraryrket och förskolläraryrket. I den kategorin ingick 45 lärare.

Den grupp som fått mest utbildning om grundläggande läs- och skrivinlärning och – undervisning, det vill säga "lågstadielärarna" gavs den högsta kodsiffran, som var 3. Utifrån denna princip, kodades "grundskolläraryrket" 2 och "annan lärarutbildning" 1 (se Frank, 2009, för mer ingående information om utbildningarna). För att kunna analysera hur lärares kunskaper hänger samman med erfarenhet, konstruerades en erfarenhetsvariabel. Lärarna delades in i tre kategorier, 1-4 års (nyexaminerade), 5-15 års och 16-44 års erfarenhet av läraryrket efter lärarexamen.

Resultat

Resultatet visade att "lågstadielärarna" som grupp kunde mest om både språkets strukturer och stavningsregler. De 31 speciallärarna/specialpedagogerna uppnådde samma medelpoäng som "lågstadielärarna". De flesta av speciallärarna/specialpedagogerna hade lågstadieläraryrket, vilket antyder att deras specialisering inte tillfört kunskaper om språkets strukturer eller stavningsregler. Eftersom det inte var några större skillnader mellan specialpedagogers och speciallärares resultat, presenteras de tillsammans. I tabell 1 framgår att de två övriga lärargruppernas medelpoäng hamnade på omkring 50 procent av maxpoängen.

Tabell 1 Klasslärares resultat på kunskapstestets totalpoäng, medelvärde och standardavvikelse (maxpoäng 52)

Läraryrket	m	s	n
Annat läraryrket	25,52	6,544	45
Grundskolläraryrket	25,88	6,295	130
Lågstadieläraryrket	33,28*	4,676	94
Totalt	28,40	6,820	269

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

Många lärares kunskaper om grunderna för läsinlärning var oroväckande bristfälliga. Omkring hälften av klasslärarna var osäkra på innebörden av begreppen fonologisk och fonemisk medvetenhet. Det visade sig att många inte kände till att det handlade om det talade språkets formsida, utan blandade in bokstäver och läsning. Inte heller alla speciallärare/specialpedagoger uppgav korrekt svar. Denna fråga var en av de få där de nyexaminerade lärarna utmärkte sig, troligen på grund av att de nyligen, i sin utbildning, exponerats för begreppen. Även om de nyexaminerade kände till innebörden av begreppen i lika hög grad som mycket erfarna lärare, visade de sistnämnda att de kände till innehållsfrågor bättre än de förstnämnda. De lärare som kände till innebörden av de två begreppen, klarade frågorna om språkets strukturer signifikant ($p < .05$) bättre än de som kände till ett eller inget av begreppen.

Även resultatet på frågan om antal fonem i 15 ord i talat språk var alarmerande lågt. Eftersom fonemisk medvetenhet har visats vara en viktig grund för läsinlärning (Adams, 1990), kan man anta att lärare bör känna till fonem. Det visade sig att inte ens de ljudenliga ordens (t ex kaka och rita) fonem var självklara för alla klasslärare eller speciallärare/specialpedagoger. 20-30 procent av klasslärarna uppgav fel antal fonem i de två orden. Bäst klarade sig "lågstadielärarna" och speciallärarna/specialpedagogerna. Fonemen i ordet "läxa" verkade vara ännu svårare att räkna. Över 60 procent av klasslärarna och 30 procent av speciallärarna/specialpedagogerna svarade fel på det. Största delen av dessa uppgav fyra fonem. Även kunskaper om fonem verkade ha samband med övrig kunskap om läs- och skrivinlärning. Lärares kunskaper om fonem korrelerade starkt (.64) med deras övriga kunskaper i kunskapstestet.

Frågan om nyttan av att känna till grundordet gav också ett anmärkningsvärt lågt resultat. De som uppgav 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, fick 1 poäng. De som uppgav korrekt men inte tillräckligt svar fick 0,5 poäng. Felaktigt svar eller vet inte gavs 0 poäng. Genomsnittsresultatet på frågan om grundordet låg under 50 procent av maxpoängen. "Lågstadielärarna" hade marginellt högre genomsnittsresultat än de övriga lärarkategorierna och minst avvikelser från medelvärdet. Mest besvärligt hade de nyexaminerade lärarna med grundordet. Deras medelpoäng (0,29) var signifikant lägre än erfarna lärares (0,47). En korstabulering visade att 44 procent av de nyexaminerade lärarna svarat fel eller upgett 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 som grupp klarade denna fråga bättre än "lågstadielärarna"

Kunskapstestet innehöll också en fråga om när en elev kan ha nytta av att veta att ett ord är sammansatt (förutom för att undvika särskrivning). Korrekt svar (1 poäng) var 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 uppgav korrekt men ej fullständigt svar fick 0,5 poäng. De som har svarat fel eller vet ej fick 0 poäng. Resultatet på frågan om sammansatta ord var snarlikt resultatet på grundordet. "Lågstadielärarnas" genomsnittliga resultat var drygt hälften av maxpoängen, medan de övriga två kategoriernas inte nådde 40 procent. De nyexaminerade lärarna klarade i genomsnitt 0,27 av 1 möjliga poäng, vilket var signifikant lägre än övriga, mer erfarna lärare. Speciallärare/specialpedagoger hade lägre resultat än "lågstadielärarna". Endast 16 procent av samtliga lärare kunde redogöra för både nyttan av att känna till grundordet och nyttan av att känna till att ett ord är sammansatt.

I kunskapstestet frågades också efter den generella regeln för dubbelteckning. Fullständigt svar på frågan var att betonad kort vokal i ett ord följs av minst två konsonanter. Om det enbart finns ett konsonantljud, dubbeltecknas konsonanten. Poängsättningen var generös. De som uppgav att betonad kort vokal i ett ord följs av två konsonanter gavs 3 poäng. För svaret betonad kort vokal följs av dubbelteckning gavs 2 poäng, för svaret två konsonanter efter kort vokal 1,5 poäng och för svaret dubbelteckning efter kort vokal 1 poäng. Felaktigt svar eller vet ej gavs 0 poäng. Lärarna gav sammanlagt 30 olika förslag på generell regel för dubbelteckning. Exempel på sådana var 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 uppgav ett felaktigt svar eller vet ej. Hälften av lärarna svarade att det är dubbelteckning efter kort vokal. Endast två lärare, båda "lågstadielärare", och tre speciallärare/specialpedagoger fick 3 poäng.

Att uppge hur man kan stava ng-ljudet i svenska språket verkade också vara svårt för hälften av lärarna. Det var i huvudsak "lågstadielärarna" som uppgav rätt svar, att ng-ljudet kan stavas med ng, n eller g. Den andra hälften gav 25 olika förslag på stavning av ng-ljudet. Inte heller alla speciallärare/specialpedagoger uppgav korrekt svar på frågan.

Diskussion

Min undersökning visade att en stor del lärare var ovana att reflektera kring elevers läsutveckling och hade svårt att systematiskt redogöra för frågor som rörde den dag-

liga läs- och skrivundervisningen. Helhetsbilden var att många lärare undervisar utan att ha insikt om hur deras undervisning egentligen påverkar elevers läsutveckling. Detta är oroväckande eftersom tidiga insatser för att förebygga läs- och skrivsvårigheter och tidig identifiering och undervisning av elever som har någon slags läs- och skrivsvårigheter är av grundläggande betydelse för många elevers fortsatta utveckling (Moats, 1994).

En övergripande fråga som utmejslades under avhandlingsarbetet, handlade om vem det är som ska identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutvecklingsprocess och undervisa dem som har läs- och skrivsvårigheter. Är det en uppgift för klassläraren eller för specialläraren/specialpedagogen eller båda dessa yrkeskategorier? Frågan uppstod därför att en stor del av klasslärarna och speciallärarna/specialpedagogerna i studien visade sig ha luckor i de kunskaper som anses vara grundläggande för förmågan att identifiera och framgångsrikt undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter. Det handlade 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.

En viktig grund för skicklig läs- och skrivundervisning är att förstå läsinläringens processer. Mina resultat tyder på att lärares kännedom och medvetenhet om hur talspråk och skriftspråk korresponderar och om hur detta inverkar på elevers läsinläring kan vara en betydelsefull bas för detta.

Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- 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. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing. An interdisciplinary Journal*, 22 (4) s. 379-399.
- Myrberg, M. & Lange, A. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

DYSLEXI

aktuellt om läs- och skrivsvårigheter

Årgång 17



Nr 1 - 2012