

Om läs- och skrivundervisning vid några svenska lärarutbildningar

About reading and writing instruction at a few Swedish teacher training programs

Kvalitativ intervjustudie bland lärarutbildare, lärarstudenter samt nyutexaminerade lärare.

Qualitative interview study among teacher trainers, teacher students and recent teacher graduates.

Författare: Johanna Blank

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp /Degree 15 HE credits
Specialpedagogik/Special education
VAL-utbildning (15 hp) /VAL programme (15 credits)
Höstterminen 2017/Autumn term 2017
Handledare/Supervisor: Judit Simon
English title: About reading and writing instruction at a few Swedish
teacher training programs



Stockholms
universitet

Om läs- och skrivundervisning vid några svenska lärarutbildningar/About reading and writing instruction at a few Swedish teacher training programs

Kvalitativ intervjustudie bland lärarutbildare, lärarstudenter samt nyutexaminerade lärare

Qualitative interview study among teacher trainers, soon-to-be-teachers and recent teacher graduates

Författare: Johanna Blank

Sammanfattning/Abstract

In this study I have interviewed teachers at a few different teacher training programs, focusing on the courses in Swedish and their content regarding how to teach reading and writing in the early school years. I have also interviewed students at the same universities and tried to find out what their knowledge is and if they are fully prepared and confident to graduate and start teaching young children how to read and write. My questions have focused on method and hands-on experience, but also on different theories on this subject. Have the students had the opportunity to practice different methods hands-on and to discuss which methods work and which do not? Have they acquired tools for early discovery of children who are at risk of developing difficulties to read and write? I have also interviewed two experts on the subject. I have studied several scientific reports, theses and other literature regarding the field of reading and writing instruction, dyslexia and the theory behind them and aimed to discuss, analyse and examine the different views on the subject.

Nyckelord

läs- och skrivundervisning – lärarutbildning – svenska – fonologisk medvetenhet – phonics – whole language – skolår 1 till 3 – fonem-grafem – Wittingmetoden – läs- och skrivsvårigheter – dyslexi

Keywords

reading and writing instruction – teacher training program – Swedish – phonologic awareness – phonics – whole language – school year 1 to 3 – phoneme-grapheme – the Witting method – difficulties reading and writing – dyslexia

Innehållsförteckning

Sammanfattning/Abstract	1
Nyckelord	1
Keywords	1
Förord	3
Inledning	3
Bakgrund	5
Lista över ämnesspecifika ord och begrepp i läs- och skrivsammanhang	8
Teoretisk bakgrund	9
Läsning och läs- och skrivundervisning utifrån några teoretiska perspektiv	9
The Simple View of Reading	9
Fonologisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem och grafem	9
Wittingmetodens syn på läsning	10
Nationalencyklopedin	10
Kunskapsöversikten (Vetenskapsrådet, 2015)	10
Skicklig läs- och skrivundervisning (Alatalo, 2011)	10
Syntetisk metod, ljudmetoder, "phonics"	10
Analytisk metod, "whole language", global läsmetod	11
Wittingmetoden.....	11
Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.....	11
Syfte	12
Frågeställningar	12
Teoretiska utgångspunkter	12
Metod	13
Urval	14
De två experterna	14
Översikt över informanterna	14
Genomförande	15
Reliabilitet och metoddiskussion	16
Etiska reflektioner	16
Resultat – informanternas svar	17
Intervju med Christina Hellman.....	17
Intervju med Tarja Alatalo.....	17
Övriga informanternas svar.....	18
Sammanfattning av resultat.....	26

Analys och diskussion	26
Fortsatt forskning	30
Referenser.....	30

Förord

När man för första gången i livet ska skriva ett vetenskapligt arbete och inte är överväldigande motiverad därtill, utan snarare nödd och tvungen för att kunna fortsätta i ett yrke som man redan ägnat sig åt i tjugo år (men inte brydde sig om att skriva den där lilla 5-poängsuppsatsen som ingick i utbildningen och alltså inte tog ut sin lärarexamen 1997); då kan det hända att man, förutom ett mycket intressant uppsatsämne, behöver en väldig mängd stöd, uppmuntran, sparkar i baken, barnpassning, tålmod, samtalsterapi, teknisk support, vetenskaplig expertis, ännu mer tålmod, i själva verket nästan övermänskligt tålmod och såväl tro, hopp och kärlek från sin omgivning för att lyckas.

Det har jag fått.

Ett stort och varmt tack till Judit Simon, min handledare, som väglett, tröstat, peppat och hjälpt mig att strukturera mina tankar när de för femtioelfte gången hamnat på avvägar och att revidera min text när jag glömt att vara objektiv inför ett ämne jag brinner för.

Ett lika stort och varmt tack till min mor, Britta Blank, som med sitt oändliga tålmod och sin gränslösa tro (både på mig och högre makt), hjälpt mig vidare när jag tappat modet, med givande diskussioner, nya och gamla vetenskapliga rön och artiklar, och många genomläsningar och kritiska granskningar av texten.

Till min familj som stått ut med att jag varit både frånvarande, stressad, arg, sur och tvär under arbetets gång, särskilt till Alain, som tagit hand om barnen när jag arbetat. Många köttbullar senare, kan jag bara säga: tack! Helt och hållet ovärderligt.

Inledning

”Svenska skolbarns läsförmåga sjunker!” ”Högskolestudenters läsförståelse räcker inte till för högre studier!” ”Vi måste satsa mer på läsförståelse i skolorna!” ”Höj nivån på läs- och skrivundervisningen!” ”Reformera lärarutbildningen!” ”Läsllyftet åt alla lärare i alla ämnen på alla stadier!”

I dagens skoldebatt kan vi höra liknande påståenden som ovan: i politiken, i medierna och i skolvärlden. Svenska barn läser sämre än någonsin, enligt många källor. Detta väcker frågor om vad som görs på olika nivåer för att komma tillrätta med problemen.

Statistiken ger oss dystra siffror när det gäller svenska barns läs- och skrivförmåga. Resultatet av PISA-undersökningen 2012 visade att svenska 15-åringars kunskaper i läsförståelse hade sjunkit markant och att Sverige halkat långt ner på listan över de länder med högst nivå. 2015 års undersökning visade betydligt bättre resultat, men att Sverige hade långt kvar till tidigare års höga positioner (Skolverket, u.å.) och i september 2017 presenterades åter ny och nedslående statistik över betygsutvecklingen i årskurs 9 (Skolverket, pressmeddelande 2017-09-13). Avhandlingen *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3* (Alatalo, 2011) visar på att svenska lärares kunskaper om den tidiga läs- och skrivundervisningen skiftar mycket och även att många upplever att deras utbildning inte räckte för att göra ett tillräckligt bra arbete med detta. (Alatalo, 2011, s. 99).

Under sommaren 2015 gick jag en kurs i ominläring enligt Wittingmetoden¹ och sommaren därpå studerade jag samma metod med inriktning på Svenska som andraspråk. Jag hade länge hört talas om Wittingmetoden och blivit mycket intresserad, då den är en metod som har utvecklats under många år tillsammans med elever i läs- och skrivsvårigheter och som kan hjälpa en elev att komma över sina svårigheter, inte bara att kamouflera dem med olika (exempelvis digitala) hjälpmedel. Personer i min närhet vittnade om metodens utomordentliga effektivitet jämfört med andra metoder. Dessa personer var mycket erfarna lärare som hade provat många metoder, för att inte säga alla, och som ansåg sig i Wittingmetoden ha hittat en överlägsen metod. Inga elever föll igenom. Alla lärde sig läsa. En av dessa lärare var min moster.

Maja Witting ansåg att läs- och skrivsvårigheter delvis kan vara en direkt följd av bristande metodik och systematik i läs- och skrivundervisningen: ”Men det är fruktbart att anta ett samspel mellan en dold eller uppenbar, tillfällig eller mer bestående svaghet hos eleven och en motsvarande svaghet hos skolan” (Witting, 1985, s. 77). Mycket av läsforskningen (Alatalo, 2011; Vetenskapsrådet, 2015a; SBU, 2014; Fridolfsson, 2015) har på senare år bekräftat Maja Wittings rön, särskilt vad gäller symbolfunktionsarbetet² och fonologisk medvetenhet³, och några modeller och material har även framkommit som bygger på hennes ideer (Rydaholmsmodellen och Trädet). Forskningen bekräftar också Wittings erfarenhet att dålig undervisning till och med kan orsaka läs- och skrivsvårigheter (Fridolfsson, 2015; SPSM, 2017).

Mitt incitament till att göra detta arbete är således mitt intresse för den tidiga läs- och skrivinläringen och en oro för att andelen barn med läs- och skrivsvårigheter fortfarande är stor trots att en överväldigande del av forskningen på området är enig om vad som är effektivt för att öka läs- och skrivkunnigheten och vad som bäst förebygger läs- och skrivsvårigheter.

¹ *Läs- och skrivundervisningsmetod, skapad av Maja Witting för att åtgärda redan uppkomna läs- och skrivsvårigheter, men senare utvecklad som en första läs- och skrivundervisningsmetod som samtidigt förebygger eventuella framtida svårigheter hos nybörjarelever. Metoden har huvudsakligen tre tillämpningsområden: nyinläring (för den inledande läs- och skrivinläringen), ominläring (för elever som misslyckats med sin läs- och skrivinläring) och svenska som andra språk (för elever med annat modersmål än svenska).*

² *Maja Witting drog i sitt arbete slutsatsen att läs- och skrivsvårigheter bäst avhjälps och förebyggs med att automatisera symbolfunktionen hos eleven, det vill säga att kopplingen mellan fonem och grafem (ljud och symbol/bokstav) är automatiserad och överinlärd.*

³ *förmåga att urskilja språkljud*

Bakgrund

”Skolverkets mätningar i början av 2000-talet angav att 10 procent av eleverna inte klarade målen i de tre kärnämnen och att 25 procent inte uppnådde målen i ett eller flera av grundskolans ämnen. Läs- och skrivsvårigheter ansågs vara den dominerande förklaringen till de sämre resultaten. Såväl nationella som internationella studier visar samstämmigt att svenska elevers läs- och skrivförmåga stadigt försämrats”⁴ (Fridolfsson 2015, s. 15).

Under rubriken *”Varför blir svenska elever allt sämre på läsförståelse?”* på Skolverkets hemsida kan man läsa om några teorier om orsaker till denna utveckling. Några möjliga orsaker lyfts fram:

- Minskad lärartäthet.
- Bristande kompetens hos lärare.
- Läsforskningen kommer sällan ända ner på golvet – verktyg för att omsätta forskningsresultaten i det praktiska arbetet saknas. (Skolverket, 2016b.)

I september 2012 publicerades ett pressmeddelande från EU-kommissionens expertgrupp där medlemsstaterna larmas om att vidta åtgärder för att öka nivån på läskunnighet i unionen. Expertgruppen (EU high level group of experts on literacy), tillsatt av dåvarande kommissionsledamot Androulla Vassiliou, hade fått i uppdrag att utreda frågan och resultatet beskrevs i en 80-sidig slutrapport, Act Now. 20 % av 15-åringarna och omkring 75 miljoner vuxna saknade enligt rapporten grundläggande läs- och skrivkunighetsnivå och dessa personer uppges riskera svårigheter att få jobb, fattigdom och social utestängning. Sverige var ett av de länder där antalet elever med dåliga resultat i läsning hade ökat kraftigt (12,5 % till 17,4 %) mellan år 2000 och 2009 i PISA-undersökningarna. I rapporten uppmanades medlemsstaterna att vidta kraftiga och skyndsamma åtgärder för att höja läskunnighetsnivån bland sina medborgare. Förslag på åtgärder presenterades också för olika åldersgrupper. Bland annat rekommenderades att fler specialiserade lärare inom läs- och skrivundervisning anställs i låg- och mellanstadiet och att elever i svårigheter får individuellt stöd så snart behovet uppstår. IKT-verktyg (Informations- och Kommunikationsteknologi-verktyg) rekommenderas också, liksom digital läsning i hemmet och skolbibliotek med lockande och utmanande böcker på alla nivåer (EU-kommissionen, 2012a).

Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) gjorde 2014, på Socialstyrelsens uppdrag, en rapport som utvärderat tester och insatser för barn och ungdomar med dyslexi. En av slutsatserna som kom fram i rapporten var denna:

”Om barn med dyslexi får öva kopplingen mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem) på ett strukturerat sätt, förbättras deras läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och förmåga att uppmärksamma språkets ljudmässiga uppbyggnad (fonologisk medvetenhet).” (SBU, 2014, s. 13)

⁴ Både PISA 2015 och PIRLS 2016 har dock visat betydligt bättre resultat för svenska nionde- respektive fjärdeklassare, så åtgärderna tycks alltså ha givit resultat. Jag återkommer till detta i min diskussion i slutet av denna uppsats (Skolverket, 2017).

Utbildningsdepartementet gav 2013 Vetenskapsrådet i uppdrag att ”svara för genomförandet av validerade kartläggningar av svenska och internationella forskningsresultat med relevans för skolväsendet” (Vetenskapsrådet, 2015b, s. 55). Dessa kartläggningar genomfördes av ca 40 forskare från 15 universitet i Sverige, Norge och USA under 2014 och *delprojekt IX.C Läs- och skriv* redovisades 2015 i *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever* (Vetenskapsrådet, 2015b). Syftet med projektet var ”att öka måluppfyllelsen och förbättra kunskapsresultaten genom att visa på forskning som är praktisk användbar i skolväsendet och därmed öka kunskaperna kring hur barn lär sig att läsa och skriva och utvecklar sin läsning och skrivning.” (Vetenskapsrådet, 2015b, s. 6) Man ville ta reda på om det finns vetenskapligt stöd för att olika metoder med inriktning på a) fonologisk medvetenhet, b) fonem-grafemkopplingar, c) läsflyt, d) ordkunskap, e) läsförståelse samt f) användning av datorer vid läs- och skrivundervisning förbättrar barns läs- och skrivutveckling. Kunskapsöversikten (Vetenskapsrådet, 2015b), författad av tre välrenommerade svenska läsforskare, Karin Taube, Ulf Fredriksson och Åke Olofsson, innehåller förutom en utförlig redovisning av studierna i projektet, även direkta råd till verksamma lärare på olika stadier beträffande vilka undervisningsstrategier som enligt projektet visats vara mest effektiva i läs- och skrivundervisningens olika delar (Vetenskapsrådet, 2015b).

I *Kunskapsöversikten* (Vetenskapsrådet, 2015b) redovisas tydliga resultat gällande vikten av att arbeta med barns fonologiska medvetenhet på ett strukturerat och systematiskt sätt för att stärka deras avkodningsförmåga och förebygga läs- och skrivsvårigheter. Detta arbete bör också ske före och under den första läs- och skrivinläringen för att ge störst effekt.

I sammanfattningen av *Kunskapsöversikten*, (Vetenskapsrådet, 2015a), står att läsa om lämplig förberedelse för elever i förskoleklass *inför läs- och skrivinläringen*:

”Språklig stimulans som förbereder barnen inför den egentliga läsundervisningen bör ingå som en fundamental del i förskoleklassens verksamhet, och under förskoleåret leda fram till aktiviteter där barnen får höra, identifiera och blanda språkljud i ord. För att få största effekt på läsinläringen bör insatserna handla mest om ljud (fonem) och mindre om rim och ramsor, ske strax innan och under den första läsundervisningen, vara strukturerade, kopplas till användning av bokstäver och med fördel ske i små grupper.” (s. 25)

Om den första läs- och skrivundervisningen:

”Tidig läsundervisning bör innehålla explicit och systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar. Även arbete med betydelsebärande delar av orden (morfem) bör ingå. Sådan undervisning bör dock integreras med högläsning, andra språkliga aktiviteter och läsmotiverande strategier för att skapa ett balanserat läsprogram. En rad läsförståelsestrategier har visat sig vara effektiva för att öka läsförståelsen och bör ingå i läsundervisningen liksom metoder som främst syftar till att öka elevernas motivation och läsengagemang.” (s. 25)

Om elever som riskerar läs- och skrivsvårigheter:

”Elevernas läs- och skrivutveckling bör noga följas och åtgärder vidtas när en elev råkar i svårigheter. Unga elever i risk för svårigheter bör ges explicit och systematisk undervisning avseende fonologisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar.” (s. 26)

Läsforskaren Tarja Alatalo undersökte i sin avhandling (Alatalo, 2011) vad som är skicklig läs- och skrivundervisning och hur lärares kunskaper ser ut på området. Hon konstaterar att lärarna bör besitta omfattande kunskap om fonologisk och fonemisk medvetenhet, fonem-grafemkopplingar och att de behöver kunna korrekt identifiera och räkna fonem i ord för att själva kunna identifiera elever som har

svårigheter på området. Resultatet visar att mycket få av lärarna i undersökningen kunde korrekt identifiera och räkna fonem, och författaren anser att detta medför risk för att elever som behöver stöd i det inte får effektiv hjälp (Alatalo, 2011, s. 149-150).

Vidare kommer Alatalo fram till att nya lärare ofta behöver omfattande stöd och råd av mer erfarna lärare när det gäller läs- och skrivundervisningen, eftersom teoribakgrunden de får i lärarutbildningen kan vara svår att omsätta i praktik. Dessutom är lärarutbildningarna inte likvärdiga över landet, utan kunskaperna varierar mycket. Alatalo anser att lärare i de lägre årskurserna behöver stor kännedom om vad fonologisk medvetenhet innebär och hur man systematiskt tränar eleverna i den tekniska delen av läsningen, men hävdar att många saknar denna kunskap. De äldre lågstadielärarna i undersökningen, med äldre utbildning och stor erfarenhet, hade dock ofta mycket stort fokus på läs- och skrivundervisning i sin utbildning och var därmed skickligare. (Se även intervjun med Alatalo nedan.)

Christina Hellman⁵ (2015, s. 15) skriver i artikeln *Återinför läs- och skrivundervisning på lärarutbildningarna!*:

Många teoretiska kunskaper behöver inslag av övningskaraktär för att omvandlas till färdigheter. Säker förtrogenhet med språkets byggstenar – fonem, grafem, morfem, stavelse, ord, ordbildning och ordböjning, liksom principer för grafem-fonemkoppling – är en nödvändig bas för att kunna bedriva en strukturerad och genomtänkt läs- och skrivundervisning [...] (Hellman, 2015, s.15).

Omkring 25 % av svenska elever har problem med läsförståelsen, det finns en risk att Läslyftet, som fokuserar läsförståelsestrategier, misslyckas när det gäller elever som inte har en säker avkodning och automatiserade fonem-grafem-kopplingar. Hellman betonar vikten av lärarskicklighet för att möta elever med svårigheter i läsinlärningen. En utvärdering av speciallärarutbildningen i Sverige⁶ gav nedslående resultat där de flesta av utbildningsorterna fick omdömet ”bristande kvalitet”. (Hellman, 2015, s 13) och Hellman skriver att den svenska skolan som är i stort behov av påfyllning av expertkompetens på området läs- och skrivsvårigheter, inte kan räkna med en god kompetensförsörjning med hänvisning till ovan nämnda utvärdering. Hon anser därför att ”Regeringens aviserade läs- skriv- och räkna-garanti kan bli ett slag i luften i avsaknad av nödvändig lärarkompetens” (Hellman, 2015, s. 13).

I artikeln skriver Hellman att ”Lärarutbildningen är en akademisk professionsutbildning som i dagsläget har större tyngdpunkt på teori än praktik” (Hellman, 2015, s. 15). Hennes slutsats är att lärarutbildningarna måste standardiseras och att läs- och skrivinlärning bör bli ett eget examensämne och inte, som förhållandena är nu, ligga inbakad i det stora obligatoriska svenskkurspaketet där det får samsas med litteratur, texthantering, svenska språkets uppbyggnad och andra områden. Först då kan utbildningen bli likvärdig och studenterna kan i någon mån garanteras tillräckliga kunskaper om läs- och skrivinlärning.

Hellman (2015) jämför det svenska skolväsendet med det finska, där man med mycket goda resultat satsat mycket på tidiga specialpedagogiska insatser. I svenska skolor är det mycket vanligt att

⁵ Christina Hellman, universitetslektor i lingvistik vid Stockholms universitet och ordförande i Svenska Dyslexiföreningen, satt med i referensgruppen för SBU-rapporten om dyslexi (SBU 2014). Hennes artikel *Återinför läs- och skrivundervisning på lärarutbildningarna!* (Hellman, 2015) var en av anledningarna till mitt ämnesval för föreliggande uppsats.

⁶ Universitetskanslerämbetets utvärdering av speciallärarutbildningen i Sverige (Hellman, 2015, s. 13) (Utvärderingen genomfördes 2014, min kommentar.)

interventioner för elever med försenad läs- och skriv inte sätts in förrän eleverna redan misslyckats. De finska lärarutbildningarna anser hon ger en gedigen grund i både teori och praktik på läs- och skrivområdet, medan de svenska lärarutbildningarna har betydligt mindre fokus på läs- och skrivundervisning, i synnerhet vad beträffar praktisk träning. Enligt Hellman (2015) är undervisningen i läs- och skrivinlärning på svenska lärarutbildningar ”nere på 6-8 lektioner per vecka under mindre än en halv termin” (s. 14). Detta motsvarar ca 7,5 hp.

Hellman anser att läs- och skrivundervisning borde behandlas som ett färdighetsämne och således omfatta betydligt mer undervisning för studenterna. De finska resultaten i PISA-undersökningarna har också hållit en jämn och hög nivå, medan de svenska resultaten, som tidigare nämnts, blev markant sämre under samma period (2000-2009).

Maja Witting (1923-2016) var under 1980-talet metodiklektor vid speciallärarutbildningen på Uppsala universitet och hon fick under sitt yrkesliv ta emot flera priser och medaljer för sitt framstående arbete med läs- och skrivundervisning, för sin metod och för sin utbildargärning för såväl blivande som redan verksamma lärare (Witting, 2013). I sin tidiga lärargärning fick hon som speciallärare uppdraget att ta sig an några elever som inte lärde sig läsa och skriva i samma takt som sina jämnåriga. I detta arbete kom hon att utarbeta den metod som senare kom att kallas Wittingmetoden. Metoden är delad i två, lika viktiga, delar: en syntetisk där man arbetar systematiskt och strukturerat med fonem-grafemkopplingen och en förståelsedel där man arbetar med läsförståelse, kreativitet och andra aspekter av språket och där utgår från elevens egen vokabulär och förkunskap om språket. Metoden har i huvudsak tre tillämpningsområden: nyinlärning (klassundervisning i förskoleklass till årskurs 3); ominlärning (individuell undervisning för elever som misslyckats med läs- och skrivinlärningen) samt; svenska som andraspråk (för elever med annat modersmål än svenska) (Witting, 2009; 1985).

Lista över ämnesspecifika ord och begrepp i läs- och skrivsammanhang

(Definitionerna av orden är hämtade ur Fridolfsson, 2015, s. 283-285. Parenteserna är mina kommentarer till Fridolfssons definitioner.)

analytisk metod – en läsinlärningsmetod där man utgår från hela ord, fraser eller enkel text. Senare kommer man genom analys av texten fram till beståndsdelarna i språket.

avkodning – den tekniska sidan av läsning, det vill säga att läsaren kan koppla samman ett ords bokstäver med språkljud och ljuda samman dem till ett ord. Efterhand ska avkodningen bli automatiserad.

dyslexi – en ihållande störning av avkodningen, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet

fonologi – läran om språkljuden

fonologisk medvetenhet – kunskap om språkets ljudsida

fonem – minsta byggstenen i ett ord, som i sig inte är meningsbärande men som ändå har en betydelseskiljande funktion

grafem – ett grafiskt tecken, vanligen en bokstav, som återger ett bestämt fonem (språkljud)

LTG-metoden – Läsning på Talets Grund, en (analytisk) läsinlärningsmetod utarbetad av Ulrika Leimar

morfem – ett ords minsta betydelsebärande enhet

phonics – en läsinlärningstradition (utarbetad för det engelska språket) som utgår från de enskilda ljuden och bokstäverna

syntetisk metod – ljudmetoden, man utgår från delarna i ett ord – bokstäverna och ljuden – och lär sig läsa genom att sammanföra dessa till ord

whole language – läsinlärning med hela texter. Traditionen framhäver att barn lär sig läsa lika naturligt som det lär sig att tala.

Teoretisk bakgrund

Läsning och läs- och skrivundervisning utifrån några teoretiska perspektiv

För att underbygga mina frågeställningar och slutsatser har jag läst en mängd litteratur i ämnet: läroböcker om läs- och skrivinlärning som används på lärarutbildningarna; SBU-rapporten om dyslexi (2014); Vetenskapsrådets kunskapsöversikt om läs- och skrivinlärning för yngre elever (2015); Maja Wittings böcker (1985; 2005; 2009; 2011); Anita Hjalms (2016) studie om Wittingmetoden i förhållande till Kunskapsöversikten (Vetenskapsrådet, 2015), samt några avhandlingar, artiklar och debattinlägg om den tidiga läs- och skrivinlärningen. Här nedan följer en kort översikt över området läs- och skriv.

The Simple View of Reading

The Simple View of Reading: Läsförståelse = avkodning x språkförståelse, är en modell som förenklat beskriver de komplexa processer som pågår i hjärnan när man läser. Modellen presenterades av Tunmer och Gough 1986 och omarbetades 1990 av Hoover och Gough. De konstaterar att läsning kan sammanfattas till två grundläggande processer: avkodning, det vill säga förmågan att omsätta bokstäverna till språkljud, och; språkförståelse, det vill säga vokabulär, syntax och grammatik. Om en av förmågorna brister, blir läsförståelsen också bristfällig. Att notera är också att de presenterar modellen som en multiplikation, vilket innebär ett ännu större beroendeförhållande mellan avkodningen och språkförståelsen. Om en faktor är 0 kommer också läsförståelsen att bli 0 (Hoover & Gough, 1990; Vetenskapsrådet, 2015).

Fonologisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem och grafem

Fonologisk medvetenhet, förmågan att urskilja och manipulera språkljud och språkliga enheter, är en förutsättning för nybörjarläsaren för att kunna särskilja fonemen (språkljuden) från varandra och koppla ihop dem med sina respektive grafem (grafiska symboler/bokstäver). Bristande fonologisk medvetenhet gör det mycket svårt att lära sig läsa och skriva med flyt (Witting, 1985; Alatalo, 2011). Alatalo (2011) redovisar två faktorer som redan i förskoleklass predicerar om ett barn kommer att lära sig läsa under sina två första år i skolan, nämligen dess fonemiska medvetenhet (att kunna urskilja och särskilja ljud från varandra) och dess kunskap om bokstäverna (Alatalo, 2011, s. 41).

Wittingmetodens syn på läsning

I Wittingmetoden arbetar man efter teorin att läsning består av två väsensskilda delar, en teknisk och en kreativ, det vill säga avkodning av tecken till ljud (grafem till fonem) respektive förståelse. Skrivandet består på motsvarande sätt av två delar: den tekniska förmågan att omsätta ljud till tecken (fonem till grafem) och den kreativa förmågan att skapa ord och innehåll. En tredje faktor som är av avgörande betydelse för effektiv läs- och skrivinlärning är metakognition, det vill säga elevens eget ansvar och kunskap om sitt eget lärande, vilket skapar motivation (Witting, 2011; 2009; 1985). (Jfr Pettersson (2004), som uttrycker läsekvationen så här: läsning = avkodning + förståelse + motivation.)

Nationalencyklopedin

Nationalencyklopedins definition av läsning stämmer väl överens med The Simple View of Reading (se ovan).

”Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl” (Nationalencyklopedin, 2017).

Kunskapsöversikten (Vetenskapsrådet, 2015)

I den av regeringen beställda och av Vetenskapsrådet genomförda Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever (Vetenskapsrådet, 2015a), där man redovisar en stor internationell kartläggning av området Läs- och skriv, står att det finns ett ”Stabilt stöd för att systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar ger ett större bidrag till barns läsutveckling än alternativa program som ger osystematisk eller ingen undervisning” och ”Elever som fått systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar presterade bättre än elever som undervisades enligt en uppsättning av icke-systematiska program eller ingen undervisning om bokstav-ljudkopplingar inklusive basala program, whole-language-program och whole-word-program” (Vetenskapsrådet, 2015, s. 29).

Skicklig läs- och skrivundervisning (Alatalo, 2011)

Alatalo (2011) undersöker vad som är ”skicklig läs- och skrivundervisning” i sin avhandling och konstaterar att ”[D]et 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” (Alatalo 2011, s. 187).

Syntetisk metod, ljudmetoder, ”phonics”

De metoder som arbetar strukturerat ”nerifrån och upp”, från ljud till bokstav till ord, avkodningsinriktat, brukar kallas syntetiska metoder. I engelskspråkiga länder benämns de *phonics*, ett uttryck som ofta används även i svensk läsforskning. *Phonics* är möjligen ett vidare begrepp än enbart ”nerifrån och upp” som beskrivet ovan. Louisa Moats (1998), en amerikansk läsforskare, hävdar att undervisningen ännu tydligare borde fokusera på ljudet före bokstaven, något som också betonas i Wittingmetoden (exv i Witting, 2011, s. 46).

One of the most fundamental flaws found in almost all phonics programs, including traditional ones, is that they teach the code backwards. That is, they go from letter to sound instead of from sound to letter. Such programs disregard the fact that speech evolved at least 30,000 years before writing. Alphabetic writing was invented to represent speech; speech was not learned from reading. Following the logic of history, we should teach awareness of the sound system (phonology) and anchor letters to it. (Moats, 1998, s. 3)

Analytisk metod, "whole language", global läsmetod

En analytisk metod fokuserar på förståelse före avkodning och arbetar "uppifrån och ner", från ord till bokstav till ljud. LTG-metoden, Läsning på talets grund, utarbetad av Ulrika Leimar, är en sådan metod (Fridolfsson, 2015). Ken Goodman var en av dem som grundade "the whole language movement" i USA och som hävdade att skriftspråk lärs in på samma sätt som talspråk, det vill säga naturligt och genom kontakt med skrivet språk, så som tal lärs in naturligt och genom kontakt med talat språk. Han ansåg att "phonics" var ett konstruerat, ineffektivt och onaturligt sätt att lära barn läsa och skriva (Ken Goodman, 2017, 8 juli). "Ett grundantagande för globala läsmetoder är oftast att talspråk och skriftspråk utvecklas på ungefär samma sätt hos barnet." (Nationalencyklopedin, u.å.) Whole language fick ett mycket stort genomslag i Sverige från 1980-talets början. Goodmans teorier har senare blivit hårt kritiserade och idag råder konsensus i forskarvärlden om att systematisk och strukturerad fonem-grafem-undervisning är nödvändig för en framgångsrik läs- och skrivundervisning. Whole language-konceptet lever dock kvar i utvecklad och nyanserad form.

Wittingmetoden

Wittingmetoden kan anses utgöra en egen kategori, eftersom den innehåller drag från både syntetiska och andra metoder. Trots detta har den ibland kategoriserats som en "extrem småstegsmetod" (citat från en av mina informanter, taget från en föreläsning under lärarutbildningen). Eftersom metoden arbetar systematiskt och strukturerat med ljud-bokstav-kopplingar och även "innehållsneutrala språkstrukturer" (av kritiker ofta kallade "meningslösa stavelser"), stämmer detta till viss del, men det som ofta glöms bort i beskrivningar av metoden är det intensiva arbetet med språkförståelse, kreativitet och innehåll som alltid pågår parallellt med avkodningsträningen (som i metoden kallas *symbolfunktionsarbetet*). "Så länge som arbetet med läsinlärningen separeras från arbetet med skrivinlärning och ord och text är en axiomatisk förutsättning i läsinlärningen kommer därför Wittingmetoden att utgöra en egen kategori" (Witting, 2005, s.122). Swärd (2008) beskriver i sin avhandling metoden i dess tillämpning för nyinlärning som ett "specialpedagogiskt förebyggande arbetssätt eller som en generell metod vilken stödjer alla elevers skriftspråklighet" (Swärd, 2008, s. 31-32).

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

En förkortad definition av dyslexi: "dyslexi är en ihållande störning av kodning av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (Lundberg & Høien, 2002, s. 21).

Läs- och skrivsvårigheter har i en majoritet av fallen sin grund i svårigheter med avkodningen, något som i sin tur har sin grund i bristande fonologisk medvetenhet (Lundberg, 1995). Dyslexi, ibland också kallat specifika läs- och skrivsvårigheter, är ofta medfödd (af Trampe, 1995; Witting, 2011; SBU 2014). Inte alla läs- och skrivsvaga är dock dyslektiker, utan läs- och skrivsvårigheterna kan ha andra orsaker: olika funktionshinder eller sociala, språkliga och andra faktorer. Bristfällig

undervisning anges också som möjlig orsak till läs- och skrivsvårigheter (SPSM, 2012, 2017; Skolverket, 2016; Witting, 1985, s. 77; Fridolfsson, 2015, s. 229; Moats, 1999, s. 16).

I en rapport från EU-kommissionens expertgrupp larmas medlemsstaterna om att 20 % av 15-åringarna hade dålig läskunnighet. Den vanliga uppfattningen om att dyslexi skulle vara en obotlig funktionsnedsättning emotsades: ”Nästan var och en som kämpar med läsning och skrivning kan med rätt hjälp utveckla tillräckliga färdigheter. Endast personer med de största kognitiva svårigheterna är oförmögna att utveckla funktionell läskunnighet.” ”Diagnosen borde vara ”läsare med svårigheter” och man borde inrikta sig på att lösa problemet” (EU-kommissionen, 2012a, bilaga 1).

Att dyslexi är behandlingsbart och att många dyslektiker med rätt träning kan bli av med sin dyslexi är numera många forskare och pedagoger eniga om (Myrberg, 2007; Kere, 2016). ”Hjärnan är plastisk – den vill lära sig nya saker och den vill lära sig språk! Men det är viktigt att börja tidigt, då kan barnen nästan träna bort sin dyslexi” (Kere, 2016, s. 1).

Syfte

Syftet med föreliggande arbete är att ta reda på vad några svenska lärarutbildningar innehåller när det gäller läs- och skrivundervisning i de första skolåren inklusive förskoleklass – i vilken utsträckning aktuell forskning på området tas upp i utbildningen; ifall lärarkandidaterna får praktisk övning i att lära barn läsa och skriva; i vilken utsträckning *fonologisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem och grafem*⁷ fokuseras i utbildningarna, samt; huruvida de får kunskaper i hur man upptäcker barn i risk för läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar

- 1) Realiseras forskningens rön på lärosätena, de rön som gäller vikten av systematisk övning i fonologisk medvetenhet och sambandet mellan fonem och grafem?
- 2) Får de nya lärarna praktisk träning i läs- och skrivmetodik?
- 3) Får de nya lärarna praktiska verktyg för att tidigt kunna upptäcka barn i risk för läs- och skrivsvårigheter?

Teoretiska utgångspunkter

Arbetet har utgått från befintlig läsinlärningsteori, som The Simple View of Reading (Hoover & Gough, 1990). Ekvationen enligt denna teori lyder: läsförståelse = avkodning x språkförståelse, där man med avkodningen menar den mekaniska delen av läsningen, det vill säga att kunna omsätta

⁷ *Fonologisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem och grafem är enligt forskningen essentiella delar i barns första läs- och skrivutveckling och är än mer betydelsefullt i samband med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi (Alatalo, 2011; Vetenskapsrådet, 2015b; Myrberg, 2007).*

bokstäverna till ljud och ord, och där språkförståelse berör till exempel vokabulär, syntax och grammatik. Enligt Hoover & Gough (1990) är avkodning och språkförståelse i den första läsinlärningen oberoende av och separerbara från varandra. Korrelationen mellan avkodning och läsförståelse (= läsning) är också betydligt starkare än korrelationen mellan språkförståelse och läsförståelse. Eftersom läs- och skrivsvårigheter var mitt specialintresse från början har jag nalkats uppgiften ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Hos elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter är det oftast den fonologiska medvetenheten och kunskapen om bokstavsljuden som brister (båda en förutsättning för utvecklingen av automatiserad avkodning), varför dessa elever behöver ännu mer systematisk och strukturerad undervisning i dessa färdigheter (SBU, 2014). Läs- och skrivsvårigheter är dock inte enbart ett specialpedagogiskt problem utan det borde åligga alla pedagoger i de tidiga skolåren att bedriva undervisning som inte *skapar sådana svårigheter* (Swärd, 2008; Vetenskapsrådet, 2015b; Fridolfsson, 2015; Hellman, 2015; SPSM, 2017).

En viktig utgångspunkt för uppsatsen har varit ett kritiskt förhållningssätt och arbetet har väglett av principerna för kritisk granskning, baserade på vetenskapliga grunder. I boken *Kritiskt tänkande i teori och praktik* (Sporrong & Westin Tikkanen (red.), 2016) finns en tankemodell jag har försökt förhålla mig till, vilken tar upp begrepp som *ifrågasättande, reflektion, källkritik, uttala motstridiga röster, bedöma och analysera*. Jag har således försökt reda ut och förklara begrepp och budskap i litteratur om läs- och skrivundervisning/läs- och skrivsvårigheter och därutöver sökt information på lärarutbildningarna för att ytterligare kunna analysera, reflektera, ifrågasätta och diskutera hur det ser ut idag.

En viktig utgångspunkt i arbetet har varit Deweys pedagogiska filosofi, där *intelligent action* och *learning by doing* är viktiga koncept. Med *intelligent action* menas att teori och praktik inte står i motsatsförhållande till varandra utan att det ena förutsätter det andra. John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof och pedagog som har haft stort inflytande på utbildningsväsendet i USA, men även i Sverige (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004). Jag har således undersökt huruvida lärarutbildningarna ger studenterna möjlighet att lära sig genom att även göra och praktiskt prova de läs- och skrivundervisningsteorier som behandlats under utbildningen.

Metod

Denna studie kom att bli en kvalitativ intervjustudie, något som föll sig naturligt med det ämne jag hade valt. Jag hade inte ambitionen att producera siffror eller statistik, ej heller skapa ett allmängiltigt dokument över förhållandena på de svenska lärarutbildningarna. En sådan studie skulle ha tagit mycket mer tid och resurser i anspråk och föreliggande arbete skulle nu vara ett förhållandevis litet projekt. Därför valde jag en kvalitativ metod framför en kvantitativ. Antalet respondenter var jämförelsevis litet, vilket också utmärker en kvalitativ undersökning.

Kvalitativa intervjuer kan sägas bestå av raka frågor som får innehållsrika svar (Trost, 2005), något som väl beskriver de genomförda intervjuerna. Formen var öppen; mot slutet av intervjuperioden möjligen semistrukturerad. Med öppen intervju menas att det inte finns ett fast frågeformulär, inga ja/nej-frågor. Intervjuaren kan i en öppen intervju ställa följdfrågor och hitta nya vinklar och angreppssätt under intervjuens gång, på ett annat sätt än i en helt strukturerad intervju med ett fast frågeformulär. Jag har också haft en konstruktivistisk hållning, med vilket menas att intervjun ”kan ses

som en guidad konversation i vilken studenten eller forskaren noga lyssnar för att höra vilken mening som framträder i samtalet” (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 38).

Urval

Sex lärarutbildningar är representerade i min undersökning, och jag har intervjuat lärare/utbildare på tre av dessa, studenter på fyra och nytexaminerade lärare från två av dem. För att hålla mina informanter anonyma har jag betecknat lärarutbildningarna A-E och informanterna har jag gett namn med lärosätets beteckning som begynnelsebokstav, student Edit eller ny lärare Cissi och så vidare. Ytterligare ett lärosäte (F) omnämns kort i intervjun med ny lärare Agnes, eftersom hon gjort den första delen av sin utbildning på F och sedan avslutat den på A.

Bland de utbildare jag intervjuat återfinns bland andra en universitetslektor och studierektor för Svenskans didaktik; en programsamordnare för F-3-utbildningen, tillika docent och lektor; en lektor i svenska tillika forskningssamordnare; en ämnessamordnare och lektor; samt två adjunkter på grundlärarprogrammet. Alla undervisar och/eller är programsamordnare på F-3-programmen på sina respektive lärosäten. De undersökta lärosätena är två större och tre mellanstora lärosäten i Svealand och Södra Norrland och ett större lärosäte i Götaland.

Studenterna jag har intervjuat genomförde vid intervjutillfällena sitt sista läsår på F-3-utbildningen, utom en som nyligen gått ut sin utbildning, men inte arbetade som lärare vid intervjutillfället.

Jag har också genomfört fyra intervjuer av relativt nytexaminerade lärare, från två olika lärosäten, varav en nu undervisar i förskoleklass, två på lågstadiet och en på mellanstadiet.

De två experterna

I januari 2016 fick jag tidskriften *Dyslexi* i min hand och rekommenderades av en bekant att läsa en artikel av Christina Hellman, *Återinför läs- och skrivundervisning i lärarutbildningarna!* (Hellman, 2015). Artikeln väckte mitt intresse och min indignation för sin starka kritik av lärarutbildningarna i Sverige och jag beslöt mig där och då för att jag hade hittat mitt uppsatsämne. I sin egenskap av ordförande för Dyslexiföreningen och sin bakgrund som lektor i lingvistik vid Stockholms universitet besitter hon stor kunskap och erfarenhet på området och hon var den som jag först bestämde mig för att intervjua. Hon har i sin roll som ordförande i Svenska dyslexiföreningen ofta kontakt med utbildningsministrar och ansvariga på lärarutbildningarna för att försöka sprida kunskap om dyslexi och att förbättra undervisningen för dyslektiker.

Min andra ”expert” i sammanhanget, Tarja Alatalo, valde jag att intervjua efter att ha läst hennes avhandling *Skicklig läs- och skrivundervisning* i åk 1-3 (2011). Avhandlingen hittade jag via en av de intervjuade lärarutbildarna, som använde den som kurslitteratur på lärosäte B. Hon var vetenskaplig ledare för modul 30 i *Läsluft*, *Tidig läsundervisning*, och leder för närvarande arbetet med modul 36, *Tidig skrivundervisning*. I modulen *Tidig läsundervisning* handlar en av delarna om fonologisk medvetenhet och hur man arbetar med den.

Översikt över informanterna

Expert nr 1: Christina Hellman, tidigare prefekt vid institutionen för lingvistik (2001-2011); numera universitetslektor i lingvistik vid Stockholms universitet; ordförande i Svenska dyslexiföreningen.

Expert nr 2: Tarja Alatalo, docent i pedagogik vid Högskolan i Dalarna och författare till avhandlingen *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3* (Alatalo, 2011).

Lärosäte A: Två utbildare Anna och Aino samt en nyutexaminerad lärare Agnes F*.

Lärosäte B: Tre utbildare Barbro, Bibbi och Britt.

Lärosäte C: Två utbildare Carin och Cecilia, två studenter Catrin och Chris samt tre nya lärare Cloe, Cissi och Chris. (Studenten Chris avslutade sin utbildning medan denna uppsats skrevs, därför intervjuade jag henne även som nyutexaminerad lärare ett år senare.)

Lärosäte D: En utbildare Diana.

Lärosäte E: Två studenter Edit och Eva.

Lärosäte F: Ny lärare Agnes F.*

*Ny lärare Agnes F började sin utbildning på lärosäte F, men avslutade den på lärosäte A, därför förekommer även lärosäte F i hennes intervjuvar.

Genomförande

Mina intervjuer har i de flesta fall genomförts per telefon, där jag har spelat in samtalen och sedan transkriberat. Intervjuerna ägde rum under två år, mellan vårterminen 2016 och höstterminen 2017, eftersom det här arbetet av personliga skäl tog längre tid än det var meningen. Frågorna som ställdes var inte samma varje gång, utan utvecklades allt eftersom jag lärde mig att hålla mig inom ramarna och vara mer strukturerad i frågeställningarna. Lärarutbildarna fick jag kontakt med genom att söka på lärosätenas hemsidor, ringa och/eller skicka e-post till intressanta personer för att därefter intervjua de som accepterade förfrågan. De två studenterna på lärosäte C var mina kurskamrater på en kurs i Svenska som andraspråk, som jag tog under hösten 2016. De var sistaårsstudenter på F-3-programmet och tog nämnda kurs utöver sina andra studier. En student på lärosäte E fann jag i Facebookgruppen En läsande klass när hon sökte respondenter till sitt examensarbete om läs- och skrivundervisningsmetoder. En ny lärare och en student fick jag kontakt med genom bekanta som varit mina mentorer i Wittingföreningen. En ny lärare var förälder till min sons kamrat på förskolan, och hon rekommenderade ytterligare en ny lärare som hade tjänst på samma skola som hon.

Det har varit komplicerat att få kontakt med lämpliga informanter, eftersom få av lärarutbildarna har svarat på mina förfrågningar och ytterligare några avböjde medverkan. Ännu svårare var det att hitta informanter i kategorierna student/ny lärare, eftersom lärosätena är bundna av sekretess och inte kan lämna ut kontaktuppgifter på sina studenter och tidigare studenter. Därför blev mitt urval litet och slumpartat och i några fall har jag talat med personer som inte helt kunde svara på frågorna, eftersom de inte varit personligen insatta i undervisningen.

Reliabilitet och metoddiskussion

Jag har gjort en kvalitativ undersökning med relativt litet urval av respondenter i mina intervjuer, av skäl som beskrivs ovan. Därför går det inte att dra några långtgående slutsatser, utan till mångt och mycket redovisas respondenternas personliga åsikter. Till underbyggnad för mina frågor har jag läst en mängd litteratur i ämnet läs- och skriv inklusive läs- och skrivsvårigheter, avhandlingar, artiklar i tidskriften *Dyslexi* och på internet, samt kurslitteratur från ett par av lärosätena.

Självvranssakans tid är inne och jag tycker själv att jag borde ha strukturerat många av mina intervjuer bättre. Eftersom uppsatsen tog betydligt längre tid för mig att färdigställa än den stipulerade terminen på halvfart, har vissa av informanterna hunnit byta arbetsplats, ta examen eller pensionera sig under tiden. Ny litteratur i ämnet har också hunnit publiceras som bekräftar det jag har kommit fram till. Några av intervjuerna skedde tidigt under processen, innan syftet och forskningsfrågorna var färdigformulerade, varför jag inte ställde exakt samma frågor till alla informanter. De flesta intervjuerna blev i stället mycket intressanta och givande samtal om läs- och skrivundervisning, dyslexi och annat därtill relaterat. Jag tror att jag hade fått mer utförliga svar på frågorna, och mer användbar information, om jag hade ställt fler konkreta och avgränsade frågor. Ett par av informanterna ringde jag upp igen under arbetets gång för att komplettera med frågor som jag hade underlåtit att ställa.

Ändå tycker jag att mycket av den information jag samlat in är värdefull och belysande för ämnet. Jag hade en viss ingångsvinkel när jag började och var ganska säker på vilka svar jag skulle få. Därför var det mycket intressant (och positivt) att vissa av svaren var långt ifrån så nedslående som jag trodde de skulle vara. Jag skulle till exempel själv mycket gärna ha gått en lärarutbildning vid lärosäte B, där kurslitteraturen är omfattande och väl speglar den senaste läsforskningen, kanske i kombination med en VFU vid lärosäte E, där praktiken var tydligt fokuserad på läs- och skrivundervisning i tidiga år. Några av de andra svaren hade jag däremot väntat mig: ett par av lärarutbildarnas försvar av whole language-konceptet, andras mer resignerade insikt om att de inte har möjlighet att ge studenterna mer praktiska färdigheter i läs- och skrivundervisningshantverket. Några generaliserbara resultat kan det inte bli av en sådan relativt sett liten undersökning, men jag tror att jag har skapat en liten bild av hur olika det kan se ut på olika lärosäten.

Nota bene: Skolverket (2017) publicerade 2017-12-05 de svenska resultaten från den senaste PIRLS-undersökningen, vilka visade att Sveriges fjärdeklassare åter uppnått samma höga resultat som 2001. 2001 började resultaten i internationella undersökningar (bland andra PISA och PIRLS) sjunka men har sedan 2012 stadigt förbättrats för att nu ligga på samma nivå som 2001 (Skolverket, 2017).

Etiska reflektioner

Två av mina informanter har jag valt att nämna vid namn, nämligen de två experterna Tarja Alatalo och Christina Hellman. Båda har läst texten och godkänt att jag publicerar deras namn. Anledningen att jag vill nämna dem är att de är av stor relevans för min uppsats. Hellman skrev artikeln som initialt gav mig mitt uppsatsämne, *Återinför läs- och skrivundervisning i lärarutbildningarna!* Under mina intervjuer fick jag tips från en av lärarutbildarna om Alatalos avhandling *Skicklig läs- och*

skrivundervisning i åk 1-3, som ingick i kurslitteraturen på det lärosätet (B) och som sedan fick stort utrymme i min uppsats. Båda dessa personer var viktiga i min forskning och jag valde senare att även intervjua dem.

Alla övriga informanter har fått fingerade namn i texten och lärosätena har fått bokstäverna A-F för att ytterligare anonymisera mina informanter. Mitt syfte har inte varit att peka ut någon person eller direkt kritisera något lärosäte utan enbart att skapa en bild av hur det kan se ut och föra en diskussion om det.

Resultat – informanternas svar

Mina frågeställningar var dessa:

- Realiseras forskningens rön på lärosätena, de rön som gäller fonologisk medvetenhet, vikten av systematisk övning i sambandet mellan fonem och grafem samt tidiga insatser för barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter?
- Får studenterna praktisk övning i läs- och skrivmetodik?
- Får studenterna verktyg för att tidigt kunna upptäcka barn i risk för läs- och skrivsvårigheter?

Intervju med Christina Hellman

Intervjun blev ett långt samtal om lärarutbildningarna, läs- och skrivundervisning och läs- och skrivsvårigheter. Enligt Hellman tror många lärare att de undervisar systematiskt och strukturerat med avkodning, men i själva verket ”blandar [de] en massa olika metoder och de är inte systematiska”. Lärarna har inte heller alltid tydligt klart för sig skillnaden mellan fonem, grafem och morfem och detta försvårar ett strukturerat och systematiskt arbete med avkodningen. Hellman handleder ofta studenters uppsatser och upplever att en del lärarstudenter väljer ämnet läs- och skrivsvårigheter/dyslexi på grund av att de inte fått nödvändiga kunskaper i utbildningen. De resonerar som att det är den enda möjligheten de har att få reda på mer. Många studenter får sin enda färdighetsträning ute på VFU och då är det slumpen som avgör ifall de hamnar hos en handledare som håller på med det just då. Hon nämner ett exempel om en student som varit ute på en VFU där läraren lärde ut bokstäverna efter formlikhet.

Enligt Hellmans erfarenhet går det väldigt trögt att få in ny forskning på utbildningarna och på många lärosäten finns sedan gammalt ett ideologiskt motstånd mot att jobba med bokstäver och ljud. Whole language-ideologin lever fortfarande kvar på många håll. I sin egenskap av Dyslexiföreningens ordförande uppvaktar hon ofta lärosätena och informerar om att detta med grunderna för avkodning och fonem-grafem är något som behöver tränas praktiskt och inte bara studeras teoretiskt.

Intervju med Tarja Alatalo

Alatalo är kritisk till att Läslyftet i hög grad ensidigt fokuserar läsförståelse, textbehandling och det sociokulturella perspektivet, med tanke på all forskning som visar att den fonologiska medvetenheten och avkodningsförmågan behöver befästas för att eleven ska ha möjlighet att utveckla läsförståelse. ”Tjugonio moduler hittills och elevens fonologiska utveckling och avkodningsförmågan nämns knappast!” säger hon.

Vad är det viktigaste för skicklig läs- och skrivundervisning?

Det viktiga är att läraren har goda kunskaper om hur förmågor och färdigheter utvecklas, både teoretiska och praktiska, för att kunna undervisa och identifiera alla barns förmågor. Alatalo anser att det kan finnas brist på likvärdighet i förskoleklass eftersom förskollärarna ofta inte har någon utbildning på området utan gör lite ”som man alltid har gjort”. Hon berättar om ett forskningsprojekt hon nyligen publicerat som handlar om läs- och skriv i förskolan: *Kalle, du kan ju läsa!* (Alatalo, 2017.) Alatalo tycker inte att det generellt sett blivit bättre på lärarutbildningarna sedan hon skrev sin avhandling (2011). Det beror på vilka professorer och forskare som finns på lärosätena. Hon anser att ”literacy-fältet” har blivit så stort att det inte är säkert att lärarstudenterna får lära sig tillräckligt om fonologisk medvetenhet och avkodning. ”Jag är glad att vi fått möjlighet att skapa Läslyftsmodulen *Tidig läsundervisning* eftersom den ger en god fortbildningsmöjlighet för lärare i förskoleklass-årskurs tre. Den tidiga läsundervisningen har faktiskt betydelse för alla elevers kunskapsinhämtande under skolåren”.

Övriga informanternas svar

Här redovisar jag de övriga informanternas svar, en fråga i taget.

1: Realiseras forskningens rön på lärarutbildningarna, den forskning som gäller fonologisk medvetenhet, vikten av systematisk och strukturerad undervisning om fonem och grafem, samt tidiga insatser för barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter?

Lärosäte A

Läroretbildare Anna anser att studenterna får ganska lite undervisning om läs- och skriv, eftersom svenskursen delas med litteraturvetenskap och flerspråkighet mm, och de lärarna är inte alls kunniga i läs- och skrivundervisning och -utveckling.

Aino anser att det är större fokus på teori än på praktik i utbildningen. I litteraturlistan för lärosäte A ingår både forskningsrapporter och läs- och skrivmetodlitteratur som innehåller de senaste rönen. Kunskapsöversikten (Vetenskapsrådet, 2015) ingår inte inför vårterminen 2018.

Ny lärare Agnes F, som studerat på lärosäte A och F: Kursen på lärosäte F var mycket generell och teoretisk. På lärosäte A var det mycket ”fascination kring utbildningskoncept” som Kiwiböckerna⁹ och Läsfixarna¹⁰. Studenterna fick själva leta kopplingar till forskningen.

Lärosäte B

Läroretbildare Barbro undervisar på kursen Barns språkliga utveckling, där de går igenom alla språkljudsnivåer. Mycket teori, bland annat Eriksen-Hagtvat, där den fonologiska medvetenheten är ett av fyra nyckelområden.

⁹ Kiwimetoden är ett whole language-influerat arbetssätt för läs- och skrivundervisning, utvecklat på Nya Zeeland. I Kunskapsöversikten (Vetenskapsrådet, 2015b) redovisas stark kritik mot den Nya Zeeländska pedagogiken, eftersom den inte ger ”explicit och systematisk undervisning om fonologisk medvetenhet och avkodning” (Vetenskapsrådet, 2015b, s. 102), vilket i förlängningen skapar en stor klyfta mellan goda och sämre läsare, något som också har skett på Nya Zeeland

¹⁰ Läsfixarna är ett verktyg för undervisning i läsförståelsestrategier.

Läroartbildare Bibbi undervisar i Läs- och skrivutveckling och berättar att kursen innehåller väldigt mycket teori, däribland två avhandlingar (Vuorenpää: Litteracitet genom interaktion, 2016; Alatalo: Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3, 2011) och olika material om den första läs- och skrivinläringen.

Läroartbildare Britt undervisar i kursen Skriftspråksutveckling, där de bland annat går igenom olika teorier om läs- och skrivutveckling. Kursen innehåller föreläsningar om genrepedagogik, det ”dialogiska och flerstämmiga klassrummet”, ”att erövra litteracitet och utveckla sitt skriftspråk”, ”språkstörning vid läsning och skrivning”, ”läsförståelse, läsmetoder och bedömning”. Studenterna gör även en fältstudie med inriktning på litteracitet. (Informationen kommer från studiematerialen för kursen.) Intervjun var mycket kort, eftersom informanten var på resande fot och hänvisade till studiematerialen.

Lärosäte C

Läroartbildare Carin undervisar i delkurs 2 som är en 5hp-kurs om skönlitterär läsning, så den första läs- och skrivinläringen anser hon sig inte insatt i. Däremot är hon kursledare för svenska och hon anser att det heterogena klassrummet och svaga och starka läsare är något man tar hänsyn till i alla kurser, individuella förmågor men även mångfaldsaspekten, sociala resurser och vad det kan få för betydelse för läsande.

Läroartbildare Cecilia har arbetat både i den gamla och den nya läroartbildningen och anser att utbildningen blivit mer forskningsbaserad efter 2011 och att läsforskningen är väl förankrad på utbildningen. De trycker mycket på hur viktig den fonologiska medvetenheten är för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Däremot anser hon att Fridolfsson (*Grunderna i läs- och skrivinläring*, 2008, reviderad 2015) lägger för stort fokus på försenad läs- och skriv och glömmer bort att de flesta lär sig läsa ändå. Hon anser också att whole language-begreppet är mer balanserat nu och mera trycker på att man ska ta vara på barns erfarenheter samtidigt som man har tydligheten med fonologisk medvetenhet och allt detta, det finns ingen motsägelse i detta. De som gick den tidigare läroartbildningen fick däremot stora kunskapsluckor när det gäller dessa aspekter (fonologisk medvetenhet o s v).

Student Catrin: Minns ingen teori (termin 7), ”eftersom det var flera år sedan” de läste det (termin 1 eller 2), bara att de läste om syntetisk och analytisk metod.

Student/ny lärare Chris minns inte heller mycket av läs- och skrivutvecklingskursen som låg tidigt i utbildningen, bara att det pratades om avkodning och att man kan börja från bokstav till ord eller bryta ner en hel text till ord osv. Chris tycker inte att hon fick lära sig hur viktigt det är att börja med det fonologiska i tidig ålder, utan att hon snarare har lärt sig det ”av sunt förnuft”. Hon arbetar mycket med Bornholm i förskoleklassen där hon jobbar nu. Hon har fått höra av skolledningen att det är väldigt viktigt det här med fonemen, eftersom barnen på den skolan inte kan läsa så bra. Skolan ligger i ett område med många barn med utländsk bakgrund.

Ny lärare Cissi gick den ”gamla utbildningen” och tycker att det var mycket fokus på helhet i stället för delar, att barnen läser både logografiskt men också ortografiskt och att de sedan knäcker koden längs vägen. Man skulle bort från ”old school”, den traditionella läs- och skrivundervisningen med en bokstav i taget. Mycket fokus låg på det sociokulturella perspektivet och forskningen därom. Man läste om Bornholmsmodellen¹¹, men fokus låg annars väldigt mycket på att man skulle ”upp, se

¹¹ Bornholmsmodellen är ett arbetsmaterial för förskola och förskoleklass som används för att systematiskt träna barnens fonologiska medvetenhet och på så vis förbereda dem inför läs- och skrivinläringen (Hansson, 2012).

helheten i stället för alla delar”. Cissi har fått lära sig att läs- och skrivsvårigheter ofta kan bero på kort arbetsminne, att när orden blir längre kan det vara svårt att klippa isär och ljuda ihop, att man måste läsa ett ord ungefär 50.000 gånger för att kunna fota av det och läsa det rent ortografiskt.

Ny lärare Cloe påbörjade sin utbildning som en av de första i den nya lärarutbildningen (2011). Hennes erfarenhet är att det var väldigt mycket fokus på läs- och skriv i hennes utbildning. De gick igenom mycket med syntetisk och analytisk metod och pratade om olika exempel på metoder. Forskningen nämner hon inget om, mest olika exempel på metoder, men fonem och grafem var något som hon upplevde att det talades förhållandevis mycket om.

Lärosäte D

Läroretbildare Diana håller i kurserna om läs- och skriv och anser att mina frågor är fokuserade på läs- och skrivproblem och hänvisar därför till den lärare som undervisar i specialpedagogik. Hon undervisar om fonem-grafem, och går igenom ”den ena teorin efter den andra”. Allt som handlar om försenad läs- och skrivinlärning lämnar hon dock över till specialpedagogiken. På min fråga om den aktuella forskningen svarar hon att det är en väldigt lång process att byta kurslitteratur, så det släpar efter lite. Hon håller inte med om att lärarutbildningarna behöver revideras, eftersom hon anser att det redan gjordes i samband med Utbildningsdepartementets påbud vårterminen 2005 om att kursplanerna skulle skrivas om inför det kommande läsåret. Då infördes mer läs- och skrivinlärning i kursplanerna och numera ingår 30 hp obligatoriskt. På lärosäte D heter kurserna Grundläggande läs- och skrivutveckling 1 och 2 och Barn- och ungdomslitteratur.

Lärosäte E

Student Edit (som går sista terminen på lärarutbildningen) börjar med att påpeka att kursen i svenska låg under det första året i utbildningen, så att mycket har fallit ur minnet. Hon tycker ändå att hela utbildningen har genomsyrats av massor med teori i alla ämnen men väldigt lite metodik.

Student Eva har svenska som specialintresse och har därför läst mycket själv, vid sidan av utbildningen. Hon önskar att det varit mer teori om olika metoder i utbildningen.

Lärosäte F

Ny lärare Agnes F: På lärosäte F var kursen mer inriktad på litteratur och kopplingen mellan metodik och forskning var otydlig.

2: Får studenterna praktisk övning i läs- och skrivmetodik?

Lärosäte A

Aino beklagar att studenterna inte hinner gå in på någon metod tillräckligt mycket för att studenterna ska känna sig väl förberedda. Hur mycket praktiska inslag som hinns med i kurserna beror på vilken lärare man får, så det kan se lite olika ut eftersom det ofta är flera parallella grupper på utbildningen. Man räknar med att studenterna får sin praktiska träning under VFU-perioderna och då avgör slumpen om de får handledare som håller på med läs- och skriv just då. Aino jämför med Finland, där man av tradition inte är lika rädda för mer exklusiv undervisning och där man ”drillar barnen” och övar avstavning, avkodning och ljud. Hon anser att man där har en övertygelse om att ”klarar man inte det här med att avkoda och få flyt i sin läsning, då kan man inte riktigt jobba med det här med läsförståelse heller”. Hon tillägger att man givetvis kan prata mycket om läsförståelse innan barnen

kan läsa också, med berättade texter och så vidare. Hon försöker samtala med studenterna om denna balans, men har förståelse för att de upplever att de inte får tillräckligt mycket praktisk träning.

Ny lärare Agnes F säger att på lärosäte A läste man om olika typer av metoder, syntetisk och analytisk, men man gick inte in närmare på någon av dem. De enda metoder eller modeller man fick veta något mer om var Kiwimetoden¹² och Läsfixarna¹³. VFU-perioderna var inte kopplade till ämneskurserna alls, utan där använde man en professionsutvecklingsmatrix. Agnes säger att de flesta av hennes kurskamrater upplevde att de inte fick tillräckligt med kött på benen för att undervisa i svenska och då i synnerhet i läs- och skrivinläring. ”Det var mycket frustration kring det.” Agnes fördjupade sig i läs- och skrivdidaktik på egen hand och kände sig av den anledningen väl förberedd när hon fick sin första årskurs 1. Hon arbetar nu med nyinläring enligt Wittingmetoden i årskurs 1 på en skola där en stor del av barnen har svenska som andraspråk.

Lärosäte B

Läroartbildare Barbro undervisar i Barns språkliga utveckling och där läser de mycket teori, men tränar inte studenterna didaktiskt att göra någonting specifikt, utan förutsätter att de ska kunna skapa arbetssätt utifrån de teoretiska kunskaperna de får i de olika delkurserna. En av VFU-perioderna heter Språkutvecklande arbete och är inriktad på muntligt språk, högläsning och berättande, inte läs- och skrivinläring. Barbro anser att det är en förutsättning att studenterna har en egen språklig medvetenhet, annars kan de inte bli lärare. De studerar bland annat Eriksen-Hagtvat som skrivit om fyra nyckelområden, där ett av områdena är det fonologiska. Hon hänvisar vidare till läroartbildare Bibbi.

Läroartbildare Bibbi undervisar i läs- och skrivutveckling och är även ansvarig för VFU och studenternas självständiga arbete. Bibbi redogör för två avhandlingar och några olika material som studenterna får läsa om den första läs- och skrivinläringen. De får också läsa in sig på två olika material (Rydaholmsmodellen och ASL, Att skriva sig till läsning) som de även testar på varandra. De får analysera en vers av Lennart Hellsing och dela upp orden i stavelser/fonem/grafem och de studerar Bornholmsmodellen. De gör även ett grupparbete där de ska jobba med fonologisk medvetenhet med hjälp av musik. De studerar läsworkshops med Lucy Calkins, tittar lite på John Guthries koncept, CORY-konceptet, de pratar om läskriget och studerar olika sätt att se på skrivande: utifrån ett behaviouristiskt, kognitivistiskt och sociokulturellt synsätt. De läser också Caroline Libergs bok, ”den med analytisk och syntetisk”. Väldigt mycket teori, sammanfattningsvis, men också en del praktiska övningar med fonologisk medvetenhet som tema.

Lärosäte C

Läroartbildare Cecilia är av uppfattningen att den nya läroartbildningen (efter 2011) blivit mycket bättre. Under en period dessförinnan (från LPO94) var det stort fokus på det sociokulturella perspektivet och Cecilia tycker att studenterna fick alldeles för lite träning i läs- och skrivundervisning tidigare. Numera anser hon att de får en god grund att stå på. Vad gäller fonologisk medvetenhet anser hon att det skulle bli ”själsdödande” om alla skulle jobba med det, eftersom många elever redan kan läsa i förskoleklass och dessa måste få komma vidare. Hon menar att *whole language* även inbegriper

¹² Kiwimetoden är ett *whole language*-influerat arbetssätt för läs- och skrivundervisning, utvecklat på Nya Zeeland. Där finns ett motstånd mot explicit och systematisk undervisning om fonologisk medvetenhet och avkodning, vilket har skapat en stor klyfta mellan svaga och goda läsare på Nya Zeeland (Vetenskapsrådet, 2015b, s. 102).

¹³ Läsfixarna är ett verktyg för undervisning i läsförståelsestrategier.

det fonologiska, även om man går från ”andra hållet”, från barnens intressen och vokabulär och bryter ner orden till bokstäver och ljud. Hon undervisar bland annat om ”storbok” och ”stjärnsvenska”. Hon anser att Wittingmetoden hör hemma i specialundervisningen och de nämner inte den metoden i svenskundervisningen. (Den står däremot omnämnd i Fridolfsson, 2015, en bok som tidigare var med i kurslitteraturen, men nu är borttagen.)

Cecilia är lite kritisk mot akademiseringen på utbildning, med många lärare som har disputerat men som egentligen inte arbetat ute i skolan. Adjunkter som hon själv, icke disputerad och med lång erfarenhet från skolan, är ett ”utdöende släkte”. I stället tar man in adjungerade adjunkter, som jobbar i skolan och på universitetet samtidigt, och tanken är visserligen god, menar hon, men för att det ska fungera måste teori och praktik ha möjlighet att träffas och diskutera innehållet från båda håll.

Student Catrin minns inte mycket av läs- och skrivkursen. De har nästan inte fått någon praktisk övning alls, och hennes första VFU, som var inriktad på läs- och skriv, var förlagd till sista veckan för jullovet och innehöll i stort sett ”bara julpysssel”. Hon känner sig livrädd inför att träffa elever om ett drygt halvår.

Student Chris (intervju HT16) läste termin 7 vid första intervjun och minns att de under termin 4 hade en kurs i Svenska med läs- och skrivinläring. Då studerades ett material som heter Spökägget, som föreläsaren hade varit med om att utforma, och det var mycket givande. Chris kommer nog själv att använda det när hon börjar undervisa. Hon hade velat testa mer av metoder, för ”det är ju en sak att sitta och läsa om hur man lär barnen läsa, men det är en annan sak att vara i klassrummet”. Hon minns inte så mycket av svenskursen, men ”ganska mycket kött på benen efter att ha varit ute på praktik har man väl”, men i augusti ”står man där och har inte fått veta hur man startar upp en klass”.

Ny lärare Chris (intervju HT17), arbetar nu i förskoleklass. Även nu i efterhand anser hon att det var väldigt lite praktisk träning under utbildningen och att det var helt beroende av var man hamnade på sin VFU. Om man inte hamnar i förskoleklass får man ju inte öva på det. Har man praktik i en tvåa eller trea blir det ju inte mycket sådant.

Ny lärare Cissi gick som tidigare nämnts den ”gamla” utbildningen och är behörig från förskoleklass till årskurs 6. I hennes utbildning gick mycket ut på att man skulle bort från det här med att sitta med ett ljud i taget och mer jobba med helheten, att jobba med storbok till exempel och ge barnen datorer och skrivkompisar redan från början. Så mycket praktisk träning i läs- och skrivundervisning fick man inte, men de fick tips och råd om hur man ska hjälpa barnen över den stora tröskeln över till mellanstadiet, då många barn inte längre klarar av läsbördan.

Ny lärare Cloe minns att de fick gå in lite extra på LTG-metoden, Läsning på talets grund, eftersom deras lärare arbetat mycket med den. Den fick de också prova på praktiskt, läraren skrev på tavlan och de fick ljuda; hon högläste och de fick fylla i. Spökägget var ett material de också fick prova. De ”snuddade” också vid Bornholmsmodellen och ASL, Att skriva sig till läsning. De arbetade också med Skolverkets bedömningsstöd *Nya språket lyfter*. Hon tycker att det var mycket fokus på läs- och skriv i hennes utbildning och hon kände sig väl förberedd för att arbeta med elever. Nu när hon arbetat nästan ett läsår, känner hon ändå att vissa äldre kolleger, som gick lärarutbildningen för länge sedan (alltså före LPO94) hade fått ännu mer fokus på själva hantverket, hur man gör, medan det Cloes egen utbildning hade mer fokus på att ”det ska vara så roligt, och man ska planera så spännande lektioner, och man ska väcka läs- och skrivglädjen och sen har det kanske blivit mindre fokus på just HUR man ska lära dem läsa och skriva”. I sitt nuvarande arbete arbetar de enligt en äldre kollegas modell med en bokstav per vecka i ettan. ”Och sen hade mina ettor jobbat jättemycket med Bornholmsmodellen

också, så jag hade jättemånga som kunde läsa, några som läste fint flytande och så ...” När de lär sig bokstäver jobbar Cloe och hennes kollega även mycket med ljuden när de lär barnen bokstäver.

Lärosäte D

Läroret Diana berättar att den praktiska träning studenterna får är den de får på sin VFU och hon har inte möjlighet att styra över vad de lokala lärarna gör. Studenterna får utgå ifrån läromedlen som används under VFU-perioden och undersöker därifrån vilka teorier de grundar sig på. Hon arbetar även mycket med att ”sudda ut” lärarstudenternas bilder av hur de själva lärde sig läsa och i stället utgå ifrån barnens intressen och behov. 6- och 7-åringar, vad gör de när de lär sig? Barnen lär sig utifrån begynnelsebokstaven i sina namn eller föräldrars namn eller en önskelista eller någonting annat. Studenterna måste lära sig att undersöka barnens förkunskaper.

Diana anser att Wittingmetoden inte är lämpad för helklassundervisning utan det är specialpedagogisk undervisning som startades i särskolan av Maja Witting.

Lärosäte E

Student Edit: De fick lära sig om den fonologiska cirkeln och läsa på om olika läsinlärningsmetoder. En huvudbok under kursen var Teori i lärande praktik, som de kallade Drakboken, och den tyckte Edit var mycket bra. Edit har fått höra av en mester om Wittingmetoden och att den ska vara perfekt för nyinläring och även kan förebygga läs- och skrivsvårigheter. Edit kommer att skriva sitt självständiga arbete under termin 8 om läsinlärningsmetoder och särskilt om Wittingmetoden, eftersom den väckt hennes nyfikenhet. Edit säger att hon och hennes studiekamrater har saknat praktiska inslag genom hela utbildningen. En av hennes VFU-perioder var förlagd till förskoleklass och då hade hon fått i uppgift att göra fallbeskrivningar med inriktning på läs- och skriv. På den skolan, och i hela den kommunen, fanns ett påbud att alla skulle jobba med Bornholmsmodellen, så det fick hon prova på. Nästa VFU var förlagd i samma klass, som då gick i årskurs 1, vilket var mycket intressant, eftersom hon då fick följa hur de fångat upp elever med läs- och skrivsvårigheter som då fick extra hjälp av speciallärare. Edit känner stor oro inför att börja som lärare i en första klass, eftersom hon känner att utbildningen inte räckte till på läs- och skrivområdet.

Student Eva minns inte mycket av svenskursen, eftersom den låg under första terminen i utbildningen. Hon minns att man gick igenom flera olika metoder, Witting, LTG, Kiwi (”alltså whole language”) och Tragetons metod Att skriva sig till läsning.

Det var inga praktiska inslag alls, förutom på VFU, då hon hade förmånen att hamna i en förskoleklass där de använde Att skriva sig till läsning. Där använde barnen skrivplattor och skrev bokstäverna på den. Sedan fick de öva på att skriva bokstavsformen i sand eller genom att måla. Evas VFU-handledare sa att eleverna då lär sig att skriva automatiskt. Eva önskar att det varit mer praktiska inslag, men anser sig ändå väl förberedd eftersom hon har ett stort eget intresse av läs- och skrivinläring och därför har läst mycket litteratur vid sidan av utbildningen. Hon kommer att skriva sitt examensarbete och jämför där de fyra metoder som nämns i Drakboken: Wittingmetoden, Kiwi, Läsning på talets grund och Att skriva sig till läsning.

Lärosäte F

Ny lärare Agnes F rapporterar om den del av hennes studietid som gjordes på lärosäte F. Det var i början på hennes utbildning och då gick hon F-6, alltså i det gamla systemet. Hon berättar att där var VFU:n kopplad till ämneskurserna och man fick uppgifter med utgångspunkt i dem. En period var det läs- och skrivinläring och en annan gång SO-ämnen. I övrigt var svenskurserna väldigt inriktade på litteratur och man fick tips om var man kunde leta om man ville veta mer. Inga praktiska inslag.

3: Får studenterna verktyg för att tidigt kunna upptäcka läs- och skrivsvårigheter?

Lärosäte A

Läroretbildare Aino berättar att studenterna får läsa om flera olika metoder, som Witting, LTG, whole language, Bornholm. Vad gäller Wittingmetoden säger de att det är en specialpedagogisk metod som ofta används av speciallärare. De rekommenderar ingen att gå ut och använda den innan de kan mer. Aino anser att läroretbildningen i Finland är bättre, eftersom man där inte räds att traggla ljud, bokstäver och stavelser. Aino konstaterar att det också är ett problem att många läroretstudenter har egen obehandlad dyslexi eller av annan anledning har bristande kunskaper i svenska språket och således kommer att möta stora svårigheter i att jobba med läs- och skrivundervisning. Aino nämner En läsande klass och anser att sådana modeller, marknadsförda av ett förlag, utan vetenskaplig förståelse för vad läsning innebär, lätt blir ytliga och kanske inte upptäcker de verkliga problemen med läsförståelse.

Ny läroret Agnes F tycker inte att hon fick tillräckliga verktyg för att upptäcka läs- och skrivsvårigheter i utbildningen. Hon har däremot fördjupat sig i ämnet på egen hand och arbetar nu med nyinläring enligt Wittingmetoden i årskurs 1. Undervisning sker i grupp, men eleverna bestämmer själva när det är dags att gå vidare till nästa ljud/bokstav. Hon säger sig inte ha användning för nästan någonting från svenskkurserna i utbildningen. Däremot använder hon sig av till exempel begreppsutveckling, som togs upp i SO- och mattekurserna.

Lärosäte B

Läroretbildare Bibbi: Studenterna får läsa om hur man ser och förstår läs- och skrivsvårigheter utifrån en kognitivistisk, en behavioristisk och utifrån en sociokulturell syn.

Läroretbildare Britt hänvisar till studiematerialen för sin kurs, Skriftspråksutveckling, där jag finner en föreläsning om språkstörning vid läsning och skrivning. I övrigt inget om läs- och skrivsvårigheter.

Lärosäte C

Läroretbildare Carin anser att det här med svårigheter vävs in i och genomsyrar hela svenskkursen, det här med en heterogen elevgrupp, även i hennes kurs som handlar om skönlitterär läsning.

Läroretbildare Cecilia tycker att studenterna blir väl utbildade idag. Med all den teoretiska kunskap de får har de möjlighet att förstå hur avgörande fonemen och grafemen är för läs- och skrivutvecklingen och hur stor orsak det är när det gäller dyslexi att man inte har en fonologisk medvetenhet. De nämner Bornholmsmodellen, men det viktigaste är att man känner sina elever och kan ta till sådana övningar om man märker att någon inte riktigt hänger med. Alla behöver inte lika mycket, och många barn lär sig ju läsa Cecilia har även undervisat blivande förskolelärare och tar de upp hur viktigt det är ”att man dokumenterar och analyserar barnen så att man har koll på vilka barn man har i klassen och var de står när det gäller fonologisk medvetenhet och utgå från där ...” Själva har hon i sin undervisning refererat mycket till Mats Myrbergs skrift *Dyslexi – en kunskapsöversikt* (Myrberg, 2007), om fonologisk medvetenhet och att det är orsaken till dyslexi och försenad läs- och skriv. Studenterna läser även specialpedagogik (5 hp i termin 7, min anmärkning) och många upplever att det är för lite. Cecilia anser att det skulle behövas ett uppföljande seminarium till det. Hon har även träffat många studenter med egen dyslexi: ”det är till jättevanligt med såna här dyslexiintyg som man ska ta hänsyn till under utbildningen”. Eftersom antagningspoängen är låga blir det ett väldigt stort spann bland studenterna,

där några är oerhört motiverade och andra inte alls klarar av utbildningen. Många studenter har också svenska som andraspråk och även där kan skillnaderna vara stora, säger Cecilia. Mot bakgrund av detta anser hon att det skulle behövas ”något slags prepkurs” för lärarstudenter med bristande kunskap i svenska.

Student Catrin hade ännu inte läst specialpedagogikkursen när intervjun genomfördes och minns inte så mycket av svenskkurserna. Hon ansåg sig vid den tidpunkten inte alls förberedd för att möta barn i början av deras läs- och skrivinläring. Det var ”flera år sedan” de hade svenskkurserna och hon mindes inte mycket av dem.

Student/ny lärare Chris tyckte inte att de pratat om läs- och skrivsvårigheter i svenskkurserna innan termin 7. När jag intervjuade henne ett år senare var hon mycket nöjd med specialpedagogikkursen som låg under senare delen av termin 7. Kursen var på 5 poäng och delades mellan matte- respektive läs- och skrivsvårigheter. Där hade de fått mycket matnyttigt, tycker Chris, som punktlister med saker att hålla koll på och väldigt mycket ”case”, hur man skulle jobba om man fick en elev som var på det här sättet osv. De fick även förslag på stöd och anpassningar, ”för det är ju olika saker”. Det handlade mycket om anpassningar och hjälpmedel. Hon kommer inte ihåg några verktyg för att komma tillrätta med läs- och skrivsvårigheter, ”men jag kan tänka mig att vi fick det, för vi fick väldigt mycket så här mycket exempel och hjälp och tips under specialpedagogiken, tycker jag!” Catrin berättar att specialpedagogikkursen från och med läsåret 17/18 skulle förlängas från 5 hp till 7,5 hp och läggas tidigare i utbildningen för att man ska kunna använda den på alla sina praktikperioder. Catrin berättar även att hon har ett särskilt intresse för specialpedagogik eftersom hon jobbat i särskola tidigare och planerar att fortsätta läsa till speciallärare senare.

Ny lärare Cissi har fått tips om konkreta appar där man kan jobba med fonologisk medvetenhet och ”självklart liksom i förskoleklass, borgholmslekarna och allt sånt”. Fokus låg snarare på hur man kommer över tröskeln till mellanstadiet. Studenterna fick, som illustration på vilka svårigheter som kan uppkomma på mellanstadiet, prova på att läsa långa, okända ord och ”klippa isär” och ljuda ihop dem till en helhet.

Ny lärare Cloes utbildning innehöll nästan ingenting om försenad läs- och skriv i svenskkurserna, bara en enda föreläsning, däremot upplevde hon att det talades mycket om fonem-grafem. De fick inga konkreta verktyg för att upptäcka barn i risk för läs- och skrivsvårigheter annat än några exempel där studenterna skulle bedöma elevtexter. En 5 hp-kurs i specialpedagogik ingick, men det handlade mest om neuropsykiatriska diagnoser och särskilda behov av annan art än läs- och skrivproblematik.

Lärosäte D

Läroret utbildare Diana anser att allt som har med försenad läs- och skrivinläring att göra hör till specialpedagogiken, så det tar hon inte upp i sina kurser. Hon anser att Wittingmetoden inte hör hemma i helklass utan är specialpedagogisk undervisning som Maja Witting startade i särskolan. Den har enligt henne spritt sig i små kluster i landet, bland annat ett i norra Uppland och ett utanför Göteborg. Däremot kan det passa för ominläring. ”Men då är det inte min avdelning!” Hon hänvisar vidare till en kollega som håller i specialpedagogikkursen på lärosäte D (som jag dock inte lyckats få kontakt med).

Lärosäte E

Student Eva tycker att de har fått läsa mycket om läs- och skrivsvårigheter och har även fördjupat sig i det på egen hand eftersom hon har det som specialintresse. Vad gäller verktyg tycker hon att det är ”väldigt vinklat också från vad man är intresserad av och engagerad för, liksom”. De läste Karin

Taubes bok *Läsinlärning och självförtroende* (2013) Eva sammanfattar den med att läs- och skrivinlärningssvårigheter ofta handlar om (eller skapar?) bristande motivation och självförtroende samt onda cirklar. Men mer specifika svårigheter som dyslexi och sådant tycker Eva inte att de fått lära sig så mycket om i utbildningen.

Sammanfattning av resultat

Några fokuspunkter:

- **Aktuell forskning** studeras i mycket olika grad på de olika lärosätena. Alla lärarutbildarna tycker att de fokuserar mycket på det teoretiska och på lärosäte C är det stort fokus både på ny forskning och på olika metoder. En lärarutbildare (Diana) tycker att det tar för lång tid att byta kurslitteratur, så den aktuella forskningen kommer inte in tillräckligt snabbt i utbildningen.
- Nästan alla studenter och nyutbildade lärare upplevde att de under sin utbildning fått för lite **praktisk träning** på ”hur man gör” när man lär barn läsa och skriva. Bara en ansåg att hon fått tillräcklig kunskap under utbildningen för att börja arbeta (Cloe). En (Agnes F) hade fördjupat sig mycket i läs- och skrivdidaktik på egen hand och kände sig väl förberedd när hon fick sin första årskurs 1. Studenterna Catrin och Edit var mycket oroliga inför att komma ut och jobba, mycket för att utbildningen varit för inriktad på teori och att man inte fått tillräcklig stark koppling mellan teori och praktik. Edit och Eva skrev båda examensarbeten om olika läs- och skrivundervisningsmetoder, eftersom de båda upplevde att det varit för lite av detta under utbildningen.
- Vad gäller **läs- och skrivsvårigheter** anser två av utbildarna (Cecilia och Diana) att det hör specialpedagogiken till och hänvisar dit, även om de också undervisar om fonem-grafem och fonologisk medvetenhet. Ingen av studenterna upplever att de fick några verktyg för att upptäcka elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter, förutom att någon fick arbeta lite med olika ”case” i bedömningdelen i svenskämnet. Specialpedagogikkursen på ett lärosäte var helt inriktad på olika NPF-diagnoser och tog inte upp något alls om läs- och skrivsvårigheter.
- Två av lärarutbildarna (Aino och Cecilia) anser att det är ett bekymmer att många studenter har egna läs- och skrivsvårigheter, till och med dyslexi, på lärarprogrammet. Bristande kunskaper i svenska språket kan skapa problem för framgångsrik läs- och skrivundervisning och många studenter har inte de kunskaper som krävs, på grund av dyslexi eller att de till exempel har ett annat modersmål än svenska.

Analys och diskussion

Syftet med min uppsats har skiftat lite under arbetets gång och till slut landat i den här intervjuundersökningen, där jag ställt frågor om läs- och skrivundervisning, läs- och skrivsvårigheter och de forskningsrön som gäller fonologisk medvetenhet och bokstav-ljudkopplingar. Jag ville veta vad dagens lärarstudenter får lära sig om ämnet och ifall de får verktyg för att tidigt upptäcka barn som riskerar att drabbas av läs- och skrivsvårigheter.

Internationell läsforskning av idag rapporterar samstämmiga rön om vilka faktorer i undervisningen som ger bäst resultat när det gäller barns läs- och skrivinlärning: väl utbildade lärare som tränar barnen

i fonologisk medvetenhet, helst redan i förskolan, och därefter undervisar systematiskt och strukturerat om kopplingen mellan fonem och grafem samt avkodning. Tidig upptäckt av barn i risk för läs- och skrivsvårigheter är av största vikt, eftersom tidiga insatser bevisats långt mer effektiva än senare insatser. I *Kunskapsöversikt om läs- och skrivinlärning för yngre elever* (Vetenskapsrådet, 2015b) står att "Lärares utbildning och yrkesskicklighet står i centrum och därmed lärarutbildningarnas ansvar att erbjuda de blivande lärarna adekvata kunskaper" (s. 6).

I början av barnets läs- och skrivinlärning är det viktigt att öva upp fonologisk medvetenhet och avkodning tills den blir automatisk (Witting, 1985 och 2009; Fridolfsson, 2015). Alatalo (2011) sammanfattar forskning som gör gällande att de barn som har svårigheter med läsningen i årskurs 3 ofta har det genom hela skoltiden. Det är därför av stor vikt att läs- och skrivsvaga elever upptäcks och fångas upp tidigare än så. Lärarna behöver få verktyg för att känna igen varningstecknen för läs- och skrivsvårigheter redan i förskoleklass. Det finns två faktorer som redan i förskoleklass tydligt förutspår hur elevens läsutveckling kommer att fortskrida: fonemisk¹⁴ medvetenhet och bokstavskänedom. (Alatalo, 2011, s. 41) Dessa förmågor går att träna upp. Detta sker bäst genom strukturerad och systematisk undervisning (SBU, 2014; Vetenskapsrådet, 2015; Kere, 2016; Witting,), något som alla F-3-lärare bör få möjlighet att lära sig om de inte redan behärskar det (Alatalo, 2011; Hellman, 2015).

Denna uppsats redovisar de intervjuer jag har gjort med några lärarutbildare, några studenter och några nyutexaminerade lärare på fem svenska lärosäten. Eftersom antalet respondenter var litet är det inte möjligt att dra några långtgående slutsatser av resultatet, förutom insikten att det ser mycket olika ut på olika lärosäten. Två av lärarutbildarna ansåg försenad läs- och skriv vara ett rent specialpedagogiskt problem och lämnade över detta till den obligatoriska kursen i specialpedagogik. De var även mycket tydliga med sin inriktning på läsförståelsestrategier och det sociokulturella perspektivet, eftersom många barn redan kan läsa när de kommer till skolan och kanske inte behöver lika explicit och systematisk träning på det fonologiska.

Enligt EU-s expertgrupp (EU-kommissionen, 2012b) hade 20 % av 15-åringarna (i EU) problem med läsning och skrivning 2012 och även i Sverige hade läsförmågan sjunkit markant. Min undersökning fokuserar på innehållet av läs- och skrivundervisning på lärarutbildningarna, då forskarna är eniga om att många lärare saknar tillräcklig kunskap på området (Alatalo, 2011; Hellman, 2015). Forskning är bra, men den gör bara nytta om de yrkesverksamma tar del av den och omsätter den till praktik. Den amerikanska läsforskaren LC Moats (1999) konstaterar att inom medicinen tas nya forskningsrön omedelbart upp i praktiken och procedurer och metoder ändras, medan det inom utbildningsväsendet tar längre tid att omsätta forskningsrön i praktiken. Det är upp till skolvärlden att marknadsföra dessa nya metoder i skolan. "Young lives depend on it" (Moats, 1999, s. 5).

Av lärarutbildarna jag har intervjuat svarade endast en att studenterna praktiskt får prova på någon metod (lärosäte B), och där fick de prova på flera olika och öva på varandra. De andra är mycket inriktade på teoretisk undervisning och flera hänvisar till VFU-perioderna, då studenterna får undersöka lite om hur deras handledare arbetar med läs- och skrivundervisning. VFU-perioderna kan emellertid ligga under olika tider under läsåret och det beror mycket på slumpen om studenterna hamnar hos en VFU-handledare som jobbar med den första läs- och skrivinlärningen just den perioden hen har en student hos sig. Endast på ett lärosäte (E) verkar studenterna ha haft VFU som upplevdes

¹⁴ Fonemisk medvetenhet är en del av den fonologiska medvetenheten och handlar om att mer specifikt kunna urskilja och särskilja ljuden i ett ord, oftast bokstavsljuden. Fonologisk medvetenhet innebär att vara medveten om språkets ljudsida, att kunna höra och manipulera ljud, exempelvis i språklekar och rim.

som lärorik på läs- och skrivområdet. Sett ur *learning by doing*-perspektivet väcks här en stark misstanke om att praktik har fått stå tillbaka för all teori, efter att lärarutbildningarna reformerades 2011.

I avsnittet *Hur lär man barn att läsa?* på Skolverkets hemsida (under rubriken Skolutveckling) står det att ”Den internationellt kände läs- och bedömningsforskaren John Hattie från Nya Zeeland menar att en lärare som använder sig av metoder som går under samlingsnamnet ”whole language” i sin nybörjarundervisning måste vara minst tio gånger så skicklig som en lärare som använder sig av phonics (ljudmetoden)”, något som indikerar att phonics är mer effektivt och lättanvänt. Hattie förespråkar en balanserad läsundervisning där ett visst mått av phonics måste ingå. Därefter går man (i Skolverkets text) vidare till att konstatera att ”kodknäckarfasen är kort” och att man därför bör lägga mer fokus på det som kommer efter, det vill säga läsförståelsen (Skolverket, 2016a). Detta går stick i stäv med tidigare nämnda forskning (Vetenskapsrådet, 2015b) som påvisar hur viktigt det är att automatisera fonem-grafemkopplingarna och avkodningen för att utbilda goda läsare.

”Kodknäckarfasen är kort”, ja, det stämmer hos många barn, men det är av allra största vikt att lärarna tar vara på insikten att den är *olika* lång (eller kort) hos varje barn och alltså satsar alla tänkbara resurser på att hjälpa varje barn igenom denna kodknäckarfasa tills de har en automatiserad avkodning. För att en automatiserad avkodning ska ske måste varje fonem (ljud) med tillhörande grafem (symbol/bokstav) vara automatiserad hos barnet. Detta skapar också självförtroende hos barnet/läsaren att ta sig an vilken text som helst, även om hen inte har betydelsen av varje ord klart för sig.

Avkodningen (till skillnad från förståelsen) kan automatiseras och överinläras, medan förståelsesidan utvecklas genom hela livet (Witting, 1985; Vetenskapsrådet, 2015b). ”Läsare som i huvudsak använder sig av yttre ledtrådar vid läsning läser som svaga läsare gör. De kan inte använda ledtrådar i form av bokstäver och ljud och gissar därför utifrån kontexten” (Vetenskapsrådet, 2015b, s. 102). Först när avkodningen är automatiserad har (visuell) läsförståelseträning någon effekt. I annat fall går alltför stor del av hjärnans processningskapacitet åt till själva avkodningen och läsförståelsen blir lidande. Under tiden som den explicita fonem-grafem- och avkodningsträningen pågår kan i stället arbeta med textförståelse via berättade och interaktiva texter på betydligt högre nivå än barnet själv uppnått i sin egen avkodning/läsning. Därför är läsförståelse ingenting som står i ett motsatsförhållande till avkodningsträningen. Alla barn kan arbeta med förståelsesidan av språket, oavsett om de kan avkoda eller ej. Wittingmetoden (Witting, 1985 etc.) är ett exempel på en metod som arbetar parallellt, men separerat, med avkodningsträning och språkförståelse, vilket har visat sig vara mycket framgångsrikt (Hjälme, 2016).

Skolverkets stora satsning Läslyftet har funnits i flera år, och under hösten 2017 publicerades modul nr 30, *Tidig läsundervisning* (Skolverket, 2017). Först nu nämns fonologisk medvetenhet och ordavkodning. Christina Hellman och Tarja Alatalo är båda, utifrån sin breda kunskap och erfarenhet om lästeorier och läs- och skrivundervisning, starkt kritiska till Läslyftets övervägande fokus på läsförståelsen och det sociokulturella perspektivet. Båda anser att det finns mycket bra material i Läslyftet, men att den verkliga orsaken till att många barn inte utvecklar en god läsförståelse är att de inte har en automatiserad ordavkodning. Om det är möjligt att förebygga läs- och skrivsvårigheter med systematisk undervisning, som så många forskare hävdar, varför i all världen satsar man inte alla tänkbara resurser på att utbilda lärarna på det området först?

[F]lera studier har visat att fonologiska övningar i förskolan under lång tid och genomförda på ett systematiskt sätt ger alla barn ett mjukare möte med skriftspråket. Men framför allt får barn i riskzonen en möjlighet att nå en i det närmast normal nivå i sin första läsinlärning (Myrberg, 2007, s. 97).

Bara en av de intervjuade studenterna ansåg att de hade fått tillräckligt mycket praktisk träning när det gäller läs- och skrivundervisning (Cloe). Övriga kände sig mer eller mindre oroliga inför att börja arbeta i klass, eftersom de inte upplevde sig tillräckligt förberedda inför den första läs- och skrivundervisningen. Detta bekräftar av Hellman (2015) och Alatalo (2011) som båda anser att lärarutbildningarna bör satsa mer på läs- och skrivundervisning. Hellman (2015) hävdar att vi i Sverige borde ta efter de finska lärarutbildningarna, som ger en mer gedigen grund i läs- och skrivundervisningen, något som även tas upp av en av de intervjuade lärarutbildarna: Aino. På lärosäte B får studenterna praktiskt prova flera olika metoder och på lärosäte C får de träna på en metod. Övriga har nästan uteslutande teoretisk kunskap om olika metoder.

I mina intervjuer har även framkommit att försenad läs- och skriv, läs- och skrivsvårigheter och dyslexi har fått väldigt lite utrymme i svenskundervisningen i de lärarutbildningar jag undersökt. En lärarutbildare berättar visserligen att hon trycker mycket på hur viktigt det är att träna den fonologiska medvetenheten för att förebygga läs- och skrivsvårigheter, men studenterna får inte praktisk kunskap om hur man genomför sådan träning och ingen av studenterna eller de nyutbildade lärarna på det lärosätet (C) har heller tagit till sig den teoretiska kunskapen. En annan utbildare anser att försenad läs- och skriv helt hör till specialpedagogikens område, och tar inte upp det i svenskursen. Detta tyder på att forskningen inte har fått tillräckligt starkt fäste i dessa lärarutbildningar; att de inte med tillräcklig emfas betonar forskningen som hävdar att (i stort sett) alla barn kan lära sig läsa med flyt om de får rätt hjälp (EU-kommissionen, 2012b). Om man hävdar att försenad läs- och skriv är ett specialpedagogiskt problem tror jag att man ger upp för lätt. De flesta barn kan lära sig läsa om de får rätt hjälp i klassrummet. Alla lärare har dock inte rätt utbildning eller kunskap för att undervisa systematiskt och strukturerat om fonem-grafem-kopplingar (Alatalo, 2011; Hellman, 2015; Fridolfsson, 2015; Skolverket, 2016). Slutsatsen blir då att alla lärare från förskoleklass till årskurs 3 måste få möjlighet att lära sig verktyg som fungerar. Undervisningen ska enligt skollagen vara inkluderande *men också individualiserad*. De barn som behöver träna avkodning mer intensivt och under längre tid måste beredas möjlighet att göra det, i klassrummet i mesta möjliga mån, men givetvis även individuellt, om behov finns, då med en speciallärare eller annan lärare som har särskilda kunskaper om avkodningsträning.

Har vi med vårt (på senare år) massiva fokus på läsförståelsestrategier även fångat upp elever med avkodningsproblem, eller har vi ”bara” fångat upp alla de andra, som på grund av bristfällig pedagogik hade fått sämre och sämre resultat i den svenska skolan? Ann-Katrin Swärd (2008) skriver att Pia Enochsson, generaldirektör för Myndigheten för skolutveckling 2004-2008, har ”förvånat sig över att lärarna vid en del skolor som hon har besökt är nöjda om 60-70 procent av eleverna når målen. Redan från början har den där rådande kulturen definierat 30-40 procent av eleverna som icke kompetenta” (Swärd, 2008, s. 13). Swärds avhandling skrevs för tio år sedan, men är det egentligen någon skillnad idag?

Läsförståelsestrategier och det sociokulturella perspektivet på lärande är på modet i det svenska utbildningsväsendet. I medierna publiceras nu snudd på dagligen nya artiklar om hur svenska skolbarn åter höjer sina resultat i läsförståelse, efter den dramatiska nedgången mellan 2002 och 2010. Då och då höjs en och annan förtvivlad röst i medierna från forskare och pedagoger som oroar sig för de barn som inte kan ta del av (den visuella) läsförståelsesträningen – de som har läs- och skrivsvårigheter (25 %) eller dyslexi (5-8 %). Det är mycket positivt att andelen barn som får bättre och bättre resultat i skolan ökar, men vi kan ännu bättre. Dyslektiska barn har också rätt att lära sig läsa.

Fortsatt forskning

Mediebruset idag visar att den svenska skolvärlden och utbildningsväsendet ägnar mycket tid och fokus åt läsförståelsestrategier och det sociokulturella perspektivet på lärande. Svenska skolbarns studieresultat är också på väg upp igen, troligen tack vare detta intensiva arbete, och kanske återtar Sverige sin höga position i PISA-undersökningen 2018. Ska vi då sluta skämmas över tidigare dåliga resultat och slå oss för bröstet över de nya fina resultaten? Visst ska vi glädjas över att det åter går bättre, men vi får inte glömma bort att *alla* barn har rätt att lära sig läsa, även de som har läs- och skrivsvårigheter.

Faktum kvarstår att omkring 25 % av befolkningen lider av läs- och skrivsvårigheter och att många av dessa inte får effektiv hjälp att övervinna sina svårigheter. Många av de forskare jag hänvisar till här är eniga om vilka åtgärder som behövs för att identifiera barn i behov av särskilt stöd med avseende på fonologisk medvetenhet, avkodningsträning och lästräning. Alatalo (2011); Hellman (2015); SPSM (2017); SBU (2014); Vetenskapsrådet (2015) talar om tidiga insatser för elever i behov av särskild läs- och skrivträning och de förespråkar systematisk och strukturerad undervisning om fonem och grafem. Vad behövs för att alla lärare verksamma i de tidiga årskurserna verkligen ska ta till sig detta och inte nöja sig med 60-70 % godkända elever (Svärd, 2009)?

Ytterligare forskning som fokuserar tidiga insatser för elever i risk för läs- och skrivsvårigheter vore önskvärt. Läslyftets nya modul *Tidig läsundervisning* (Skolverket, 2017b) är ett stort steg på vägen, men det behövs fler experter. Läslyftet bygger mycket på kollegialt lärande och risken är stor att det på många skolor saknas tillräckligt kunniga lärare för att alla ska få adekvat handledning (Hellman, 2015).

Hur många barn gör uppror i klassrummet därför att deras lärare inte fått rätt verktyg att identifiera deras (icke så uppenbara) läs- och skrivsvårigheter och därför inte kunnat sätta in rätt stöd?

Beror skillnaden i effektivitet mellan tidigt insatt stöd kontra åtgärder när misslyckandet är ett faktum, på den förlust av självförtroende och motivation som orsakats under de allra första skolåren?

Om jag själv var den som skulle bedriva fortsatt forskning skulle jag vilja gå ut i F-3-skolor och undersöka när och hur de identifierar elever i behov av särskilt stöd och vilka åtgärder som sedan vidtas. Jag vill undersöka hur mycket fokus som läggs på explicit och systematisk träning i fonologisk medvetenhet och fonem-grafemkopplingar för att *övervinna läs- och skrivsvårigheter* och hur mycket som läggs på digitala hjälpmedel och strategier för att *kamouflera läs- och skrivsvårigheter*.

Referenser

Af Trampe, P. (1995). Läs- och skrivsvårigheter ur lingvistisk synvinkel. I A Jacobson & Lundberg, *Läsutveckling och dyslexi* (s. 62-80). Stockholm: Liber utbildning AB.

Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Alatalo, T. (2017). Kalle, du kan ju läsa! *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, 2017, s.1-18. (Hämtad 2017-11-05, från <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.479>)

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3*. (Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.) Göteborg universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25658>

EU-kommissionen (2012a). *Expertgruppen larmar medlemsstaterna om åtgärder mot läskunnighetskrisen*. (Hämtad 2017-11-08 från http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-940_sv.htm)

EU-kommissionen (2012b). *EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report: ACT NOW, September 2012* (Hämtad 20171112 från http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/literacy_en.pdf)

Fridolfsson, I. (2008, 2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska*. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16622/5/gupea_2077_16622_5.pdf

Hansson, J. (2012) *Ingvar Lundberg in memoriam*. www.sbi.kb.se/sv/Aktuellt/Nyheter/Ingvar-Lundberg-in-memoriam/

Hartman, S. & Lundgren, U. P. & Hartman, R. M (1980, 1991, 1998, 2004). Inledning. I Dewey, J: *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hellman, C. (2015). *Återinför läs- och skrivinlärning i lärarutbildningarna!* Dyslexi Nr 4 – 2015, s 13-15.

Hjälme, A. (2016). *Wittingmetodens erfarenhetskunskap relaterad till Vetenskapsrådets kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning*. Tillgänglig: www.wittingforeningen.se

Hoover, W.P. & Gough, P.P. (1990). *The Simple View of Reading*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 2: 127-160,1990. © 1990 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Ken Goodman (2017, 8 juli). I *Wikipedia*. Hämtad 20171030 från https://en.wikipedia.org/wiki/Ken_Goodman

Kere, J. (2016). *Går det att träna bort dyslexi?* Hämtad 20171030 från <http://www.hjarnfonden.se/gar-det-att-trana-bort-dyslexi/>

Lundberg, I. (1995). *Vad är dyslexi?* I A Jacobson & Lundberg, *Läsutveckling och dyslexi (s 36)*. Stockholm: Liber utbildning AB.

Lundberg, I. och Høien, T. (2002). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Moats, L. C. (1998). *Teaching Decoding*. American Federation of Teachers, Spring/Summer 1998. Tillgänglig: <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/moats.pdf>

Moats, L. C. (1999). *Teaching Reading Is Rocket Science*. American Federation of Teachers, Item No. 39-0372. Reprinted March 2004. Tillgänglig: www.aft.org

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/dyslexi-en-kunskapsoversikt/>

Nationalencyklopedin, *global läsmetod*. Hämtad 20171031 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/global-lasmetod>

- Nationalencyklopedin (u.å.) *Läsning*. Hämtad 20171030 från/Tillgänglig:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/lasning>
- Pettersson, S. (2004). *Kom loss i läs- och skrivutvecklingen* Horred: Serholt Läromedel AB.
- SBU (Statens beredning för medicinsk utvärdering) (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar* (Hämtad 2017-10-05, från www.sbu.se/225)
- Skolverket (2017). *Tidig läsundervisning*. Läslyftet. (Hämtad 2018-01-29 från Lärportalen/Skolverket.se.)
- Skolverket (2016a). *Hur lär man barn att läsa?* <https://skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-barn-att-lasa-1.157439> (Hämtad 2018-01-31, från <https://skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-barn-att-lasa-1.157439>)
- Skolverket (2016b). *Varför blir svenska elever allt sämre på läsförståelse?* (Hämtad 2017-05-20, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/varfor-blir-svenska-elever-allt-samre-pa-lasforstaelse-1.157445>)
- Skolverket (u.å.). *Statistik och utvärdering*. (Hämtad 2017-09-13, från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>)
- Sporrong, E. & Westin Tikkanen, K. (red.) (2016). *Kritiskt tänkande - i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) (2017). *Full fart på årets dysleximässa*. (Hämtad 2017-11-17 från <https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/nyheter/nyheter/full-fart-pa-arlig-dysleximassa>)
- SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) (2012). *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi* (Hämtad 20171031 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi>)
- SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) (2015). *Strukturerad fonem-grafemkoppling*. (Hämtad 20171030 från <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/lasa-och-skriva/strukturerad-fonem-grafemkoppling/>)
- Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering*. (Doktorsavhandling i specialpedagogik, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.) Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199641/FULLTEXT01.pdf>
- Trost, J. (1993, 2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet 2015a (2015). *Forskning och skola i samverkan – kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*, (Vetenskapsrådet 2015a)
- Vetenskapsrådet 2015b (2015). Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Delrapport från Skolforsk-projektet, Vetenskapsrådet 2015b.
- Wikipedia *Ken Goodman*. Hämtad 20171031 från https://en.wikipedia.org/wiki/Ken_Goodman#Theory
- Witting, M. (2011). *Före läs- och skrivinlärningen*. Vallentuna: Förlaget Verti AB,
- Witting, M. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Maja Witting och Ekelunds Förlag AB.

Witting, M. (2009). *Wittingmetodens terminologi*. Vallentuna: Verti AB.

Witting, M. (2013) *Vem är Maja Witting?* Hämtad 20171030 från
<http://wittingforeningen.se/zwitting/wp-content/uploads/2013/11/Vem-är-Maja-Witting.pdf>

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se