



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete

Lärares och lärarstudenters läs- och skrivutvecklingskompetens

En studie av ämneskunskaper och ämnesdidaktisk kompetens



Författare: Jenny Alvarez

Handledare: Maria Lindgren

Examinator: Sofia Ask

Termin: VT19

Ämne: Svenska, avancerad nivå

Abstract

Studien syftar till att undersöka såväl ämneskunskaper som ämnesdidaktisk kompetens hos 1–3 lärare som undervisar eller ska undervisa om läs- och skrivutveckling i svenskämnet, samt att studera om kunskapsläget har förändrats under de senaste tio åren. Med stöd av ett tidigare använt kunskapstest (Alatalo 2011) har en kunskapsmätning genomförts med 6 informanter, varav 3 verksamma 1–3-lärare och 3 lärarstudenter under sin sista termin på lärarutbildningen. Kunskapstestet har använts för att mäta informanternas kunskaper om fonem, morfem och stavning samt deras kompetens att undervisa om detta med utgångspunkten att lärarens kunskaper och kompetenser har betydelse för elevers lärande (Schulman 1976). Studien visar att de verksamma lärarna har goda ämneskunskaper om fonem, morfem och stavning medan lärarstudenterna har betydligt sämre kunskaper inom dessa ämnesområden. Liknande skillnader syns i den ämnesdidaktiska kompetensen. Enligt studien har de verksamma lärarna god kompetens att undervisa om fonem, morfem och stavning medan lärarstudenterna har sämre. En jämförelse med resultatet i Alatalo (2011) visar att de verksamma lärarna i min studie har bättre resultat på kunskapstestet än lågstadielärarna i Alatalos studie tio år tidigare. Omvänt har lärarstudenterna i min studie sämre resultat på kunskapstestet än de nyexaminerade i Alatalos studie.

Nyckelord

Läs- och skrivutveckling, ämneskunskaper, ämnesdidaktisk kompetens, språk, språkssystem

Keywords

Reading and writing development, content knowledge, pedagogical content knowledge language, language systems

English Title

Teachers' reading and writing skills – a study regarding 1–3 teachers' subject knowledge and subject didactic competence

Tack

Jag vill framföra ett varmt tack till informanterna som tog sig tid att genomföra kunskapstestet som i sin tur gav studien ett resultat och inblick i kunskapsläget gällande läs- och skrivutveckling. Även ett stort tack till Maria Lindgren som har väglett mig under studiens gång.

Innehållsförteckning

Abstract	1
1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
2 Bakgrund	2
3 Tidigare forskning	3
4 Teori	6
5 Metod och material	8
5.1 Kunskapstest	8
5.2 Informanter.....	8
5.3 Analysmetod	9
5.4 Forskningsetik	10
6 Resultat	10
6.1 Ämneskunskaper	10
6.2 Ämnesdidaktisk kompetens.....	14
6.3 Summering av resultat.....	23
7 Slutsats och diskussion	24
7.1 Resultat av studien	24
7.2 Metod och materialkritik.....	26
7.3 Fortsatt forskning	26
Referenser	28
Bilaga 1 Kunskapstest (Alatalo 2009).....	29

1 Inledning

Tidigare forskning (Cunningham, 2004, Alatalo, 2011) har visat att det finns en koppling mellan lärares kunskaper om språk, språkssystem och elevernas skriv-och läskunskaper. Detta förklaras av att dessa lärare känner till elevernas olika faser under sin läs- och skrivutveckling. Den första fasen brukar beskrivas som fonologisk medvetenhet, och därefter följer den andra fasen gällande utveckling av morfologisk medvetenhet. När eleverna kommit igenom dessa faser kan de påbörja en fas som riktar sig mer mot hela texter och förståelse för vad texterna vill förmedla genom att utveckla syntaktisk och pragmatisk medvetenhet.

För att stärka den tidiga läs- och skrivundervisningen har riksdag och regering satsat stora resurser på lärarnas kompetens som setts som mycket angelägen för att eleverna i förskoleklass och årskurs 1–3 ska få bästa möjliga läs- och skrivundervisning. Lärarutbildningen har gjorts om så att det numera finns en särskild inriktning mot F–3 i grundlärarutbildningen. Det har även gjorts särskilda satsningar på att utbilda specialpedagoger och speciallärare och särskilda läs- och skrivutvecklare i kommunerna. Dessutom har Skolverket gjort en stor satsning på kollegialt lärande genom det så kallade *Läsluftet*. Frågan är om dessa satsningar har resulterat i att såväl nya F–3-lärare som verksamma lärare i F–3 har starkare kompetens att undervisa om läsning och skrivande i dag än vad de hade innan dessa satsningar gjordes.

Med utgångspunkt från ett kunskapstest som genomfördes av 269 verksamma lågstadielärare under 2008 och 2009 (Alatalo 2011) ska denna studie undersöka kunskapsnivån 2019 hos lärare som undervisar och lärarstudenter som ska undervisa om läsning och skrivande i årskurs 1–3.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka såväl ämneskunskaper som ämnesdidaktisk kompetens hos studenter som snart avslutar sin F–3 grundlärarutbildning och 1–3-lärare som undervisar i svenskämnet. Dessutom kommer studien undersöka om kunskapsläget har förändrats sedan satsningarna på stärkt lärarkompetens genomfördes. Studien ska besvara följande frågeställningar:

1. Vilken specifik ämneskunskap om fonem, morfem och stavning har lärare och lärarstudenter som undervisar eller ska undervisa elever i svenska i årskurs 1–3?
2. Vilken specifik ämnesdidaktisk kompetens har lärare och lärarstudenter för undervisning som ska stärka fonologisk och morfologisk medvetenhet för elever i årskurs 1–3?
3. Har lärarnas kunskapsläge vad gäller ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens ändrats under de senaste 10 åren och i så fall på vilket sätt och inom vilka områden?

Den här studien begränsar sig således till lärares och studenter kunskaper om fonem, morfem och stavning samt kompetens att undervisa om detta. Den avgränsas således till dessa kunskapsområden utan att beakta till exempel syntax, genrer och pragmatik i läs- och skrivlärandet.

2 Bakgrund

En viktig satsning för att stärka läs- och skrivlärares kompetens var inrättandet av en särskild inriktning av grundläroutbildningen mot förskoleklassen och årskurserna 1–3. Denna föreslogs i propositionen om förnyad läroutbildning (SOU 2008:109) för att ge undervisande lärare bättre kompetens att undervisa elever som ska lära sig läsa och skriva, och den trädde i kraft 2010. Vårterminen 2008 fick Göteborgs universitet ett uppdrag att vara en pilotskola för en ny specialläroutbildning som fokuserade fördjupning av speciallärares kunskaper inom läs- och skrivutveckling och matematikutveckling för att ge dem kunskap i att finna och lösa problem på individnivå hos samtliga elever. Genom mötet mellan undervisning och proximal utvecklingszon hos elever ska specialläraren stimulera till utveckling och fortsatt lärande. Proximal utvecklingszon är den zon där eleven har möjlighet till hög

utveckling. Zonen ska vara utmanande samtidigt som eleven känner att det finns stöttning vid behov (Tjebbes & Wing, 2008).

Skolverket tillsammans med Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling gav 2019 stöd för att utbilda kommunala läs- och skrivutvecklare. Dessa hade till uppgift att arbeta effektivt med läs- och skrivutveckling med fokus på hållbar och långsiktig läs- och skrivutveckling i form av systematiskt kvalitetsarbete.

Läsllyftet var en av de satsningar som regeringen startade för att utveckla elevers språk och kunskaper i olika situationer. Läsllyftet genomfördes som kollegialt lärande på olika skolor, vilket innebär att man lär i grupp under ledning av en handledare. Det finns olika moduler (områden) som handledaren ansvarar för att gå igenom med gruppen. Modulerna innehåller undervisningsfilmer, aktuell forskning, diskussionsfrågor och undervisningsaktiviteter som lärarna kan välja att pröva i den egna undervisningen. Inför starten går man bland annat igenom vilka mål som ska prioriteras, hur elevernas läsförståelse och skrivförmåga är i nuläget och hur det bör vara liksom hur läsllyftet ska följas upp (Skolverket, 2019). I Sverige har sålunda stora satsningar gjorts för att öka elevers möjlighet till måluppfyllelse och stötta lärare i deras roll som ansvariga för elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Insatserna har varit många, men en analys av effekterna insatserna har inte helt genomförts ännu.

3 Tidigare forskning

I det här kapitlet redogör jag för tidigare forskning om tidigrelärares kompetens att undervisa elever i tidig läs- och skrivutveckling. Inledningsvis tar jag upp några studier som visar vilken betydelse undervisande lärare har för elevernas lärande. Därefter presenterar jag forskning om lärarnas ämneskunskaper om fonologi, morfologi och grammatik samt deras ämnesdidaktiska kompetens som stöd för läs- och skrivundervisningen.

John Hattie genomförde en metastudie som syftade till att klargöra vilka faktorer som påverkar elevers resultat (Hattie, 2009). Studien lyfte många faktorer som påverkar elevers resultat, så som lokalen eller elevgruppens storlek. Dock var det läraren som hade den största påverkan vad de kommer till elevernas resultat. Läraren blir därför den mest avgörande faktorn för elevers resultat. Detta gäller även för

elevernas läs- och skrivutveckling, eftersom det är läraren som bestämmer hur upplägget av lektionerna kommer att se ut (2009). Läraren har en viktig roll i elevers lärande och rollen kräver en rad egenskaper, erfarenheter och kunskaper som läraren behöver ha för att undervisa på ett skickligt sätt. Gällande svenskundervisning och generellt all ämnesundervisning är lärarens egna kunskaper i ämnet väsentligt för framgångsrik undervisning (2009). Andra faktorer som exempelvis socioekonomisk bakgrund påverkar också elevers lärande, men Hatties forskningsgenomgång visar att lärare som uppfyller sin roll i hög grad kan motverka negativa konsekvenser som andra faktorer har på elevers kunskapsutveckling (2009).

Cunningham (2004) genomförde en studie i USA och konstaterade att lärare i förskoleklass till årkurs 3 inte hade tillräckliga ämneskunskaper för sin undervisning. Bland annat visade studien att lärarna var osäkra om vad fonem var (Cunningham, 2004). Liknande resultat redovisas av Alatalo (2011), nämligen att lärare som undervisar om tidig läs- och skrivutveckling är osäkra på vad fonologisk och fonematisk medvetenhet är. Resultatet visar också att begreppen ofta förväxlas och att drygt hälften av informanterna inte kunde förklara begreppen korrekt. Vidare argumenterar Alatalo (2011) för att kunskap om begreppens innebörd är en förutsättning för att kunna föra en systematisk och strukturerad läs- och skrivpedagogik. Dessutom behövs kunskapen för att kunna förebygga läs- och skrivsvårigheter hos elever. I en fråga i kunskapstestet (Alatalo, 2011) ska deltagarna svara på hur många fonem som finns i 15 ord i talat språk (Alatalo skriver ”talat” i kunskapstestet, och eftersom detta är en upprepning av hennes studie kommer jag formulera mig exakt som Alatalo gjort i sin studie). Resultatet på frågan visar att en stor del av verksamma lärare inte har tillräcklig fonemkunskap. De som hade högst poäng på frågan hade inte fullpoäng, utan bara 80 % rätt av frågan (alltså 8 av 10 poäng).

Vidare argumenterar Alatalo för att det finns en koppling mellan lärares brist på kunskap om fonem, fonologi och deras oförmåga att identifiera elevers fonematiska svårigheter. I forskningen som lyfts i studien framgår det även vilken kunskap lärare har om vokaler och konsonanter. Resultatet visar att lärare hade svårt att förstå skillnader mellan mjuka och hårda vokaler. Dessutom visar resultatet att lärarna upplever att kunskaper om mjuka och hårda vokaler inte är till någon direkt

nytta i undervisningen, vilket kan förklara varför kunskapen inte heller är aktiv hos testdeltagarna (Alatalo, 2011).

Alatalo (2011) har även undersökt lärares kunskaper om morfologi i sitt kunskapstest. Uppgiften som deltagarna skulle svara på gällde grundord, och de skulle motivera nyttan av att känna till grundordet i ord som exempelvis (att) *läsa*. Resultat visade att alla deltagarna låg under hälften av den totala poängen, vilket innebar att det råder tveksamhet om vad grundord innebär och även osäkerhet om nyttan av att känna till vad grundord är. Alatalo (2011) förklarar att när man känner till vilka grundord som ett sammansatt ord är uppdelat i blir det lättare att förstå ordet. För att vidare testa lärarkunskaper gällande morfologi skulle lärarna i kunskapstestet ta upp ett exempel när elever har nytta av att veta att ett ord är sammansatt. Högst resultat för uppgiften hade lågstadielärare med drygt 50 procent korrekta svar och lägst har nyexaminerade med 27 procent korrekta svar. Deltagarna verkade inte ha förstått vad grundord innebar och vilken betydelse det har för stavningen. Resultatet visar att de morfologiska kunskaperna var låga, och detta kan tyda på att morfologi inte är en aktiv kunskap hos lärarna.

Vidare visar resultatet att lärares uppfattningar om vilken funktion grammatiken har i undervisningssituationer varierar. Medan vissa lärare säger sig ha stor nytta av grammatikkunskaper använder andra inte grammatiken alls i sin undervisning. Det är dock inte enbart användningen av grammatik som varierar utan även hur lärare tolkar vad grammatik står för. Strzelecka & Boström (2014) visar att lärare ofta har problem att omsätta grammatiken i klassrummet, vilket de resonerar om som ett problem för lärarna att uppfylla sin lärarprofession (2014).

Alatalo (2011) har även studerat lärares ämnesdidaktiska kompetens och utgått från att metaspråkliga lekar och systematisk undervisning stimulerar elevers förståelse för att skriftspråket baseras på talspråket. Hennes forskning visar att lärare för de yngre åldrarna arbetade systematiskt med de olika språkdelarna, men saknade en viss förståelse för varför de gjorde det eller vilken inverkan det hade på elevernas läs- och skrivutveckling. Alatalo (2011) visar också att lärares metoder för att stötta elevers läs- och skrivutveckling inte anpassas särskilt väl efter enskilda elevers behov utan ofta väljs efter andra premisser, till exempel tenderar lärare att stötta elever som inte kommit igång med sitt läsande och skrivande med uppmaningen att läsa enskilt. Alatalo (2011) resonerar om att enskild läsning visserligen kan möta elevens behov

till viss del, men hon efterlyser lärares granskning av orsakerna till problematiken, exempelvis svårigheter i den fonologiska medvetenheten.

Alatalo (2011) påtalar att det finns brister i lärarprofessionen vad gäller gemensam kunskapssyn och yrkesspråk. Hon resonerar om att detta kan vara orsak till att det förekommer konservativa lärare som inte är fokuserade på kollegialt arbete och lärande. Dessutom beskriver både Eriksson (2009) och Bronäs (2006) att lärare utan längre yrkeserfarenhet kan efterlikna de lärare som observerats under praktik utan att kunna bedöma undervisningsteknikens kvalitet.

Sammanfattningsvis visar den redovisade forskningen om tidigarelärares kompetens att undervisa elever i tidig läs- och skrivutveckling att undervisande läs- och skrivlärare ofta har både bristande ämneskunskaper om fonetik, morfologi och grammatik, och svag ämnesdidaktisk kompetens. Forskningen visar också att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för elevers lärande som till och med kan överbrygga socioekonomiska faktorer. Den forskning som redovisas ovan genomfördes före de senaste årens satsningar på att öka lärares kompetens att stärka elevernas läs- och skrivförmåga (se kapitel 2). Det är därför angeläget att undersöka rådande kunskapsläge för lärare och studenter som kommer i kontakt med läs- och skrivutveckling.

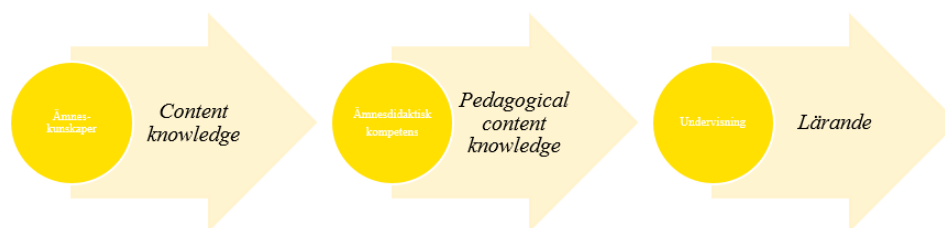
4 Teori

Till grund för den här studien ligger Vygotskijs socialkonstruktivistiska syn att lärande stimuleras av att elever med olika nivåer av kompetens nyttjar någon annans kompetens för sitt lärande (se Säljö 2014:120–123). Denna guidning består av stöttning utifrån var eleven befinner sig kunskapsmässigt och leder till lärande om stöttningen träffar i elevens proximala utvecklingszon (Säljö 2014:102). Lärare som kan identifiera elevens kompetens och anpassa undervisningen till rätt kunskapsläge är således avgörande för att stimulera elevernas utveckling och fortsatta lärande.

Liknande tankar finns i Lee S. Shulmans (1986) teori om lärares kunskaper och hur dessa leder till effektivt lärande och hans begrepp för olika delar av lärares didaktiska och pedagogiska kompetens. Denna studie utgår från de två delar som ingår i hans ursprungliga modell, nämligen *content knowledge* och *pedagogical*

content knowledge. Modellen har senare kompletterats med fler delar som studien dock inte utnyttjar. *Content knowledge* förklaras som ämneskunskaper och *pedagogical content knowledge* som lärares pedagogiska kompetens, vilken jag beskriver som ämnesdidaktisk kompetens i den här studien.

Shulman (1986) menar att lärare måste vara väl insatta i ämnet som de ska undervisa om, alltså *content knowledge*, för att ha kompetens att undervisa i ämnet, *pedagogical content knowledge*. Hur väl undervisningen fungerar är således beroende både av lärarens ämneskunskaper och kompetens att undervisa i det specifika ämnet. Kvalitén på *pedagogical content knowledge* beror således på hur goda ämneskunskaper läraren har i ämnet, och kvalitén på elevernas lärande beror i sin tur på kvalitén på *pedagogical content knowledge*. Se figur 1.



Figur 1. Schulmans modell om lärares kunskaper och förmågor (min bearbetning).

Schulmans modell belyser lärares kunskaper i relation till framgångsrik undervisning, vilket också gäller denna studie som undersöker lärares ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kompetens för undervisning i läs- och skrivutveckling. Den teoretiska utgångspunkten för denna studie är således att lärare som har såväl god ämneskunskap som god ämnesdidaktisk kompetens har goda förutsättningar att undervisa så att eleverna når målen, vilket i detta fall betyder att de lär sig läsa och skriva. Att studera lågstadielärares ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kompetens blir därför ett indirekt sätt att i liten utsträckning undersöka vilken grad lärare kan främja sina elevers läs- och skrivutveckling i årskurs 1–3.

5 Metod och material

I detta kapitel redovisas det kunskapstest som använts för att samla in material till studien. Vidare presenteras de informanter som besvarat kunskapstestet, och slutligen beskrivs analysmetoden.

5.1 Kunskapstest

Data till studien samlas in genom att lärare och lärarstudenter besvarar samma kunskapstest som Alatalo (2011) använde i sin studie för att testa lärares kompetens att undervisa om grundläggande läsande och skrivande. Testet kan liknas vid ett slags frågeformulär, vilket Denscombe (2016) förklarar måste ha innehållet likadant presenterat för alla informanter. Eftersom alla informanter får samma frågor kan data hanteras konsekvent igenom processen. Genom att använda Alatalos kunskapstest blir studien en replik på den studie hon gjorde om lärarkunskaper gällande läs-och skrivutveckling inom ramen för sin avhandling (2011).

Kunskapstestet som testdeltagarna genomför består av 17 frågor där 6 frågor är kryssfrågor och 11 frågor ska motiveras med förklaring. Den första uppgiften i kunskapstestet räknas inte in i resultatet. Uppgiften handlade om att identifiera hur många stavelser det fanns i 15 ord. Alatalo (2011) förklarar att redan vid utformningen av kunskapstestet att den första uppgiften var tänkt som en inkörspport och som hjälp till deltagarna att komma in i testet. De följande sex uppgifterna undersöker lärarnas ämneskunskaper om fonem, morfem och stavning, och de nio uppgifterna därefter undersöker lärarnas ämnesdidaktiska kompetens i relation till läs- och skrivutveckling. Ämnesfrågorna handlar således om informanternas kunskap om fonem, morfem och stavning, och i denna del av testet finns ingen fråga om grammatik. De ämnesdidaktiska frågorna handlar om hur lärarna ser på undervisning som ska stödja elevernas möjlighet att utveckla såväl läsflyt och läsförståelse som skrivande.

5.2 Informanter

Kunskapstestet har besvarats under våren 2019 av tre verksamma lärare på tre olika skolor och tre lärarstudenter som går sista terminen i grundlärarprogrammet med inriktning mot förskoleklass till årskurs 3. Som bakgrundsfrågor till kunskapstestet

har informanterna besvarat tre frågor om vilken lärarutbildning de har, hur länge de har undervisat elever i skolår 1–3 och om de har någon annan utbildning. De tre verksamma lärarna har olika utbildningar och erfarenheter, men alla undervisar i F–3 på olika skolor på olika orter med elever med olika ekonomiska och kulturella bakgrunder. De har varit verksamma som lärare i 14, 24 respektive 30 år. Två av dessa har lärarutbildning mot lågstadiet varav en också har fortbildning för att undervisa elever med språkstörning. En har lärarutbildning mot F–6 och dessutom förskolläraryt utbildning. Lärarstudenterna studerar på samma lärosäte och uppger att de inte har någon tidigare examen eller utbildning. Det är viktigt att poängtera att det är väntat att de verksamma lärarna (bland annat lågstadielärarna) har en fördel i testet, eftersom de har de längre yrkeserfarenhet och därmed fått längre träning. Didaktisk kompetens redovisas i denna studie som något som måste få ta tid och nyexaminerade lärare samt lärarstudenter har självklart inte fått samma tid till detta. Även om en del praktik är inräknad i utbildningen och viss vikarierande kan skett, går inte mäta med att själv få möta en klass och ta det fulla ansvaret för undervisningen.

För att erhålla ett säkrare resultat hade jag vidtalat fler informanter; 20 verksamma lärare och 10 lärarstudenter hade lovat att göra kunskapstestet. Efter flertalet påminnelser lyckades jag dock endast få in 3 besvarade test från vardera gruppen varför resultatet av studien grundar sig endast på svar från 6 informanter.

5.3 Analysmetod

Resultatet som erhålls via kunskapstestet analyseras både kvantitativt och kvalitativt. De frågor som kan ha rätta eller felaktiga svar bedöms och jämförs kvantitativt med Alatalos resultat. Övriga frågor analyseras kvalitativt med stöd av Alatalos bedömning som omräknar kvaliteterna till poäng. Därefter kommer även detta resultat att jämföras med Alatalos resultat (2011).

De frågor som testar ämneskunskaper om fonem, morfem och stavning (fråga 2–7) utgår från att det finns ett korrekt svar. Det korrekta svaret är grundat på tidigare forskning kopplat till frågan, till exempel om frågan berör fonem/språkljud är svaret på frågan grundat på valid tidigare forskning. Uppgifter 7–9 och 12–16 som testar ämnesdidaktisk kompetens består av olika alternativa svar och bedöms efter det svar som Alatalo (2011) använder som korrekt i sitt test medan uppgift 10–11 efterfrågar informanternas åsikter och inte kan bedömas som korrekta eller inkorrekta svar.

Övriga uppgifter om ämnesdidaktisk kompetens bedöms beroende på hur väl de besvarar uppgiften. Det korrekta svaret redovisar Alatalo (2011) genom en mening med specifik information. Om informanten besvarar uppgiften med delar av den väsentliga informationen enligt Alatalo (2011) kan det ge informanten halva poängen istället för hela.

5.4 Forskningsetik

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) fyra forskningsetiska principer. Informationskravet uppfylls genom att varje kunskapstest som delats ut har ett A4 papper häftet på framsidan där syftet med kunskapstestet framgår. Deltagarna i studien informeras också om att det är frivilligt att delta, varför samtyckekravet uppfylls. Vidare informeras informanterna om att uppgifterna är anonyma och kommer att hanteras som etiskt känsliga uppgifter. Ifyllda kunskapstest samlas in så att varken jag eller någon annan kan se vem som lämnar in de ifyllda formulären. Slutligen informeras informanterna om att kunskapstestet endast kommer att användas i samband med studien.

6 Resultat

I kapitlet redovisas resultatet av det kunskapstest som tre verksamma lärare och tre snart klara lärarstudenten gjort under våren 2019, i ett led att undersöka deras kompetens att undervisa i läsande och skrivande årskurs i 1–3. I avsnitt 6.1 presenteras hur informanterna besvarat de sju frågor som gäller deras ämneskunskaper om fonem, grafem samt stavning. I avsnitt 6.2 presenteras hur informanterna besvarat de nio frågorna om ämnesdidaktisk kompetens. I dessa avsnitt redovisas även en jämförelse med det kunskapstest som genomfördes 2008 och 2009 av Alatalo (2011).

6.1 Ämneskunskaper

Bedömningen av svaren på frågorna om språk och språkssystem visar stora kunskapsskillnader mellan verksamma lärare och lärarstudenter. Medan de verksamma lärarna har goda resultat på denna del av testet har lärarstudenterna svårigheter med att besvara flera frågor. Detta gäller dock inte frågan om konsonanter

och vokaler (fråga 4). De verksamma lärarna har besvarat samtliga frågor medan det finns visst internt bortfall i svaren från lärarstudenterna. Nedan när frågornas resultat presenteras kommer även de aktuella bortfallet av svar på frågor att uppmärksammas när det aktuellt.

Frågan om hur många fonem/språkljud som finns i 15 ord (fråga 2) kunde ge maximalt 7,5 poäng, och deltagarna fick 0,5 poäng för varje rätt svar. Frågan besvarades av fem av informanterna. Orden som bedömdes bestod av tre till åtta fonem, exempelvis *ring* (3 fonem), *skratt* (5 fonem) och *lekkamrat* (8 fonem). De fem informanterna som besvarat denna fråga kunde alla ange att ”ring” bestod av 3 fonem medan de 8 fonemen i ”lekkamrat” endast urskildes av två informanter. Resultatet på frågan varierade mellan 3,5–7,5 poäng. De verksamma lärarna erhöll i snitt 7 poäng på frågan medan lärarstudenterna hade ett snitt på 4 poäng. I Alatalos studie (2011) hade de verksamma lågstadielärarna i snitt 5,7 poäng på frågan om hur många fonem/språkljud som finns i olika ord medan de nyexaminerade hade 5,3 poäng i snitt (fråga 2). Se tabell 1.

Tabell 1. Antal poäng på frågan om antal fonem/språkljud

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ Nyexaminerade lärare
Min studie	7,0 p	4,0 p
Alatalos studie	5,7 p	5,3 p

I min studie hade de verksamma lärarna således bättre resultat än lågstadielärarna i Alatalos studie. Lärarstudenterna i min studie hade däremot betydligt sämre resultat än de nyexaminerade i Alatalos studie.

Frågan om fonologisk och fonematisk medvetenhet uppmanade informanterna att förklara begreppens betydelse (fråga 3). Maxpoängen på frågan var 2 poäng, och varje begrepp gav 1 poäng. För 2 poäng skulle det framgå att fonologisk medvetenhet är detsamma som att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad och att fonematisk medvetenhet behandlar identifikation av bokstavsljud i ett ord. Lärarstudenterna blandade ihop begreppen, men enligt Alatalos (2011) poängsystem gav svaren poäng även om begreppen blandades ihop eftersom de visar att de förstått att det handlar om språkljud. De verksamma lärarna fick en genomsnittspoäng på 2,0

poäng, medan lärarstudenterna fick ett genomsnitt på 1,0 poäng. Forskningsresultat som Alatalo (2011) redovisar visar att lågstadielärare genomsnitt fick 1,2 poäng på medan de nyexaminerade hade ett något högre snitt på 1,3 poäng. Se tabell 2.

Tabell 2. Antal poäng för frågan gällande fonologisk och fonematisk medvetenhet.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstunder/ Nyexaminerade lärare
Min studie	2,0 p	1,0 p
Alatalos studie	1,2 p	1,3 p

Min studie visar att verksamma lärare har bättre resultat än lågstadielärare i Alatalos studie, medan lärarstudenterna dock hade sämre resultat än nyexaminerade i studien.

I en uppgift om konsonanter och vokaler uppmanades informanterna att kryssa för om 11 faktauppgifter stämmer för ”konsonanter, vokaler, bägge eller är det falskt eller ej tillämpligt” (fråga 4, Alatalo 2011). Samtliga informanter fick poäng på påstående nr 4: *Dessa är de flesta bokstäver i alfabetet som endast gällde konsonanter.* Det var däremot ingen informant som fick poäng för påstående nr 1: *Minsta betydelsebärande enheten i ord, där svaret skulle vara att påståendet var falskt eller ej lämpligt.* Informanterna fick 1 poäng per rätt kryssat påstående och kunde maximalt erhålla 11 poäng på uppgiften. I min studie hade de verksamma lärarna 7,5 poäng i genomsnitt medan lärarstudenterna hade 6,0 poäng. I Alatalos (2011) studie hade lågstadielärarna något lägre genomsnitt medan de nyexaminerade klarade uppgiften bättre än lärarstudenterna i min studie. Se tabell 3.

Tabell 3. Frågan gällande konsonanter och vokaler

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstunder/ Nyexaminerade lärare
Min studie	7,5 p	6,0 p
Alatalos studie	7,4 p	7,2 p

I min studie hade verksamma lärare i genomsnitt 7,5 poäng, vilket liknar de resultat som Alatalo (2011) visar för lågstadielärare (7,4 poäng). Lärarstudenterna har dock sämre resultat än de nyexaminerades resultat som Alatalo redovisar.

Frågorna om vilka de mjuka respektive hårda vokaler är bedömdes tillsammans enligt Alatalos (2011) anvisningar (fråga 5 och 6). Korrekt svar gällande mjuka vokaler var: e, i, y, ä, ö. Korrekt svar för de hårda vokaler var: a, o, u, å. De informanter som svarar korrekt på frågan gällande mjuka vokaler svarade även korrekt på frågan gällande hårda vokaler. Maximalt kunde bägge frågorna ge 2 poäng. De verksamma lärarna i min studie klarade att besvara frågorna korrekt och fick alla 2 poäng medan lärarstudenterna endast nådde ett snitt på 0,5 poäng. I Alatalos (2011) studie har lågstadielärarna sämre resultat än de verksamma lärare som besvarat min studie, men de nyexaminerade har samma genomsnitt på 0,5 poäng som mina lärarstudenter. Se tabell 4.

Tabell 4. Antal poäng för frågan gällande mjuka och hårda vokaler

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ Nyexaminerade lärare
Min studie	2,0 p	0,5 p
Alatalos studie	1,5 p	0,5 p

Min studie visar att lärarstudenterna får samma genomsnittresultat som Alatalos nyexaminerade lärare. De verksamma lärarna i min studie har bättre resultat än lågstadielärarna från Alatalos studie.

Uppgiften om nyttan av att känna till mjuka och hårda vokaler (fråga 7) skulle besvaras så att det framgick att hårda och mjuka vokaler har olika regler; mjuka vokaler har som regel att ljudet före uttalas mjukt medan hårda vokaler har regeln att ljudet före uttalas hårt. Uppgiften kunde ge 2 poäng maximalt. De tre verksamma lärarna klarade uppgiften och fick maximala poängen 2,0 i snitt medan lärarstudenterna klarade uppgiften sämre och fick ett snitt på 0,5 poäng. I Alatalo (2011) kunde lågstadielärarna motivera nyttan av att eleven har kunskap om vad hård och mjuk vokal är bättre än de nyexaminerade. Lågstadielärarna hade i genomsnitt 1,5 poäng, och de nyexaminerade hade 1 poäng. Se tabell 5.

Tabell 5: Antal poäng för motivering för nyttan av hårda och mjuka vokaler.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
--	--------------------------------------	----------------------------------

Min studie	2,0 p	1,0 p
Alatalos studie	1,5 p	1,0 p

Min studie visar att verksamma lärare har högre genomsnittsresultat än lågstadielärarna i Alatalos (2011) studie. Lärarstudenterna i min studie har samma genomsnittsresultat som nyexaminerade i Alatalos studie

På uppgiften att kortfattat återge den generella regeln för dubbelteckning (fråga 8) förklarar Alatalo (2011) att det fullständiga korrekta svaret är att betonad kort vokal följs av minst två konsonanter. Uppgiften kunde ge 3 poäng, och alla tre verksamma lärare fick maxpoängen. En av de tre lärarstudenterna svarade ”vet ej”, vilket sänkte genomsnittet för den gruppen till 1 poäng. Resultatet i Alatalos (2011) studie är sämre än resultatet i min studie gällande aktuell fråga. Lågstadielärarna har i genomsnitt 1,2 poäng, och de nyexaminerade 0,8 poäng. Se tabell 6.

Tabell 6: Antal poäng för generella regeln för dubbelteckning.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	3,0 p	1,0 p
Alatalos studie	1,2 p	0,8 p

Sammanfattningsvis visar kunskapstestet att ämneskunskaper är högre för verksamma lärare än för lärarstudenterna. I min studie har de verksamma lärarna totalt 23,5 poäng och lärarstudenterna 13,5 poäng på frågorna om fonem, morfem och stavning. I Alatalos studie (2011) tio år tidigare erhöll lågstadielärarna 18,5 poäng för dessa frågor och hade således ett sämre resultat. De nyexaminerade lärarna i Alatalos studie (2011) hade 16,1 poäng och hade därmed ett bättre resultat än lärarstudenterna i min studie.

6.2 Ämnesdidaktisk kompetens

Bedömningen av svaren på frågorna om den ämnesdidaktiska kompetensen visar att de verksamma lärarna har god kompetens medan lärarstudenterna har vissa problem med att besvara flera av frågorna. Det finns rimliga skäl till att lärare som har yrkeserfarenhet presterar bättre, eftersom kompetens är något som utvecklas och en

progression sker. Dock lyfts resultatet ändå så att Alatalos (2011) resultat kan jämföras med mina. Alla informanterna har besvarat samtliga frågor, men lärarstudenterna har inte besvarat alla frågorna komplett. För varje fråga jämförs resultatet från denna studie med Alatalo (2011) så att verksamma lärare ställs mot lågstadielärare och lärarstudenter ställs mot nyexaminerade lärare.

Vilka sex bokstäver informanterna ansåg vara lämpliga att börja med i ett tidigt skede i läsundervisningen och hur de motiverade sina svar (fråga 9) kunde ge totalt 4 poäng varav motiveringarna kunde ge 3 poäng. De verksamma lärarnas motiveringar var tydligt formulerade med exempel. Den vanligaste motiveringen var att bokstäverna var enkla att uttala och fanns i vanliga ord med få bokstäver. En informant angav bokstäverna *o, m, a, s, l* och *r* med motiveringen att bokstäverna var ”lätta att ’hålla ut’ – ljuda länge, kan bilda enkla ord”, vilket stämmer överens med det svar som bestämts som korrekt svar (ger maxpoäng). De verksamma lärarna hade 3,0 poäng i snitt, och lärarstudenterna hade 1,0 poäng i snitt. I Alatalo (2011) hade lågstadielärarna det högsta resultatet gällande vilka sex bokstäver som är lämpliga att börja med i, 3,0 poäng, och lägst genomsnittsresultat hade de nyexaminerade lärarna med ett snitt på 2,0 poäng. Se tabell 7.

Tabell 7: Antal poäng gällande val av bokstäver i tidigt skede i läsundervisning

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	3,0 p	1,0 p
Alatalos studie	3,0 p	2,0 p

I min studie har således de verksamma lärarna lägre resultat än lågstadielärarna i Alatalos (2011) studie, och lärarstudenterna har också lägre resultat än de nyexaminerade lärarna.

Uppgiften gällande lärares val av metoder för utveckling av elevers läsflyt poängsattes inte (uppgift 10) eftersom Alatalo (2011) argumenterade för att svaren varierade i så hög grad att poängsättning inte var möjligt. Däremot kunde det konstateras ett par likheter i svaren, till exempel: *Eleven läser samma text flera gånger, att de skriver sig till läsning (skapar egna texter) och läsning för andra (vuxna och barn)*. Verksamma lärare och lärarstudenter har likande svar. Resultatet

visar att både de verksamma lärarna och lärarstudenterna i hög grad anser att elever utvecklar sin läsning genom mer läsning. Några informanter svarade också att eleverna kunde öka sitt läsflyt genom att skriva egna texter (skriva sig till läsning), och några svarade högläsning för andra. Eftersom Alatalo (2011) inte bedömde uppgiften med poäng jämför jag de tre vanligaste svaren från min studie med de tre vanligaste svaren i Alatalos studie. I Alatalos studie var att läsa ofta det vanligaste svaret från lågstadielärarna. En tredjedel av dem svarade att anpassa svårighetsgrad i texterna. Nedan visas de vanligaste svaren för alla informanterna tillsammans, de är alltså inte längre kategoriserade som lärarstudenter och verksamma lärare (se tabell 8).

Tabell 8: Likheter och olikheter i svaren gällande läsflyt

Alatalos studie	Min studie
Läsa ofta	Läsa samma text flera gånger
Anpassad svårighetsgrad i text	Skriva sig till läsning
Läsning av intressant text för eleven	Högläsning

Svaren från min studie och Alatalos skiljer sig en del. I Alatalos studie är det vanligaste svaret att läsa ofta medan det vanligaste i min studie är att läsa samma text. Att anpassa svårighetsgraden förs fram i Alatalos studie men är inget som lyfts i min studie. Där svarar flera i stället med metoden att skriva sig till läsning som ett sätt att öka läsflytet. Många av lärarna som deltog i Alatalos (2011) studie svarade *att läsning av text som är intressant för eleven* skulle kunna vara en metod för att främja läsflyt. Min studie hade högläsning som metod för att utveckla läsflyt som tredje alternativ.

Uppgiften gällande elever med låga resultat i ett läsförståelseprov (uppgift 11) poängsattes inte heller av samma anledningar som Alatalo (2011) redogjorde för under föregående uppgift. De verksamma lärarnas svar bygger på att eleverna har *bristande avkodning* medan lärarstudenterna svarar att eleven kan ha någon form av *språkstörning* eller att eleven är flerspråkig. Alatalo redovisar att majoriteten av svaren i hennes studie handlar om *bristfällig avkodningsförmåga, läs- och skrivsvårigheter, bristande koncentrationsförmåga, bristfälliga språkkunskaper* och

bristande läsflyt. Resultaten nedan visar de vanligaste svaren från alla informanter, oavsett tidigare kategorisering (se tabell 9).

Tabell 9: Svar om orsaker till låga resultat i läsförståelseprov

Alatalos studie	Min studie
bristfällig avkodningsförmåga	bristande avkodning
läs- och skrivsvårigheter	språksvårigheter
bristfälliga språkkunskaper	
bristande koncentrationsförmåga	
bristande läsflyt	

Svaren i de två studierna liknar varandra. I båda studierna tar informanterna upp bristande avkodningsförmåga som en vanlig orsak till låga resultat i läsförståelseprov. I Alatalos studie nämns bristande koncentrationsförmåga, vilket inte finns bland svaren i min studie. De övriga svaren i Alatalos studie motsvarar det generella svaret språksvårigheter i min studie.

Vidare ska informanterna ge exempel på nyttan av att känna till ett grundord (uppgift 12). Maximalt kan uppgiften ge 1 poäng, och då ska svaret innehålla information som redovisar att förståelse för vad grundord är högt väsentligt för stavning och att det viktigt att känna till när orden böjs och när de sätts samman till sammansatta ord. En verksam lärare har svarat att *när man ska stava ordet, utgå från grundordet, skapar förståelse för ordet*. Detta svar ger 1 poäng. En lärarstudent uppger att hon inte förstår uppgiften, vilket kan tyda på att informanten inte vet vad grundord betyder. De verksamma lärarna har i genomsnitt 0,7 poäng på uppgiften, och lärarstudenterna har 0,5 poäng. I Alatalo (2011) hade lågstadielärarna i genomsnitt 0,47 poäng och nyexaminerade ett genomsnitt på 0,29 poäng. Se tabell 10.

Tabell 10: Antal poäng på frågan om nyttan av kunskap om grundord

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	0,7 p	0,5 p

Alatalos studie	0,47 p	0,29 p
-----------------	--------	--------

I min studie har de verksamma lärarna bättre resultat än lågstadielärarna i Alatalos (2011) studie, och lärarstudenterna har bättre resultat än de nyexaminerade i Alatalos studie.

I uppgiften om sammansatta ord uppmanas informanterna att ge exempel på nyttan av att eleven vet att ett ord är sammansatt (uppgift 13). Maximalt kan informanterna få 1 poäng, och då måste svaret innehålla förklaringar om att ordsammansättningar till grundorden skapar förståelse för det sammansatta ordet och förklarar hur det stavas. En verksam lärare svarar *att två ord som sätts samman kan få en ny betydelse* och ger även exempel på sammansatta ord (*noggrann, hittills*), vilket gav 1 poäng. Det är endast en lärarstudent som får poäng på uppgiften. De verksamma lärarna fick i genomsnitt 0,7 poäng, och lärarstudenterna fick 0,33. I Alatalo (2011) hade lågstadielärarna i genomsnitt 0,5 poäng medan de nyexaminerade hade ett genomsnitt på 0,27 poäng. Se tabell 11.

Tabell 11: Antal poäng på uppgiften om nyttan av kunskap om ord är sammansatta

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	0,70 p	0,33 p
Alatalos studie	0,50 p	0,27 p

Min studie visar att de verksamma lärarna och lärarstudenterna har bättre genomsnittresultat än lågstadielärarna och de nyexaminerade i Alatalos studie.

I uppgiften som kräver analys av 20 felstavade ord fick informanterna välja mellan två alternativ till sin analys (uppgift14):

- 1) Svårigheter med att identifiera språkljud och/eller svårigheter med enkel, grundläggande koppling av ljud/bokstav (fonem/grafem)
- 2) Svårigheter med andra stavningsegenskaper till exempel stavningskonventioner

Informanterna kunde även välja att kryssa i att de var osäkra i sitt svar. Uppgiften kan maximalt ge 10 poäng med 0,5 poäng för analys av varje stavfel. Alla informanter svarar att ordet ”hura (hyra)” beror på alternativ 1, vilket är ett korrekt svar. Flera

informeranter uppger felaktigt att eleverna har svårt att identifiera språkljudet i ”hafsvik (havsvik)”, men rätt svar är att det är svårigheter med stavningskonventionerna. De verksamma lärarna hade i genomsnitt 7,0 poäng och lärarstudenterna 6,5 poäng på uppgiften. I Alatalos studie (2011) är resultaten liknande; lågstadielärarna hade 7,3 poäng i genomsnitt, och de nyexaminerade hade i genomsnitt 7,1 poäng. Se tabell 12.

Tabell 12: Antal poäng för analys av elevers stavfel.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	7,0 p	6,5 p
Alatalos studie	7,3 p	7,1 p

I min studie har således både de verksamma lärarna och lärarstudenterna något sämre resultat än vad lågstadielärarna och de nyexaminerade hade i Alatalos studie.

Uppgiften om vissa stavningssätt (uppgift 15) delades in i 4 delar där informanterna uppmanades att besvara följande frågor:

- a) På vilka sätt kan ng-ljudet stavas i svenska ord?
- b) Hur kan man förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev?
- c) Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven X?
- d) Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven C

För att få 1 poäng på första frågan krävs att informanterna svarar: -ng, -n, -g. De verksamma lärarna har i genomsnitt 0,7 poäng och lärarstudenterna har 0,5 poäng. I Alatalos (2011) studie hade lågstadielärarna bäst genomsnittresultat med 0,86 poäng och de nyexaminerade hade ett genomsnitt på 0,2 poäng. Se tabell 13.

Tabell 13: Antal poäng för uppgiften om stavning av ng-ljudet.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	0,7 p	0,5 p
Alatalos studie	0,86 p	0,2 p

I min studie har de verksamma lärarna sämre resultat än lågstadielärarna i Alatalos studie, men lärarstudenterna har bättre resultat jämfört med de nyexaminerade.

På den andra frågan om hur man kan förklara de olika stavningssätten skulle det framgå av svaren att ng-ljudet stavas med *g* före *n*, med *n* före *k* och vid övriga tillfällen med *ng* för att ge 2 poäng. De verksamma lärarna erhöll 1,0 poäng i snitt medan lärarstudenterna erhöll 0,5 poäng. I Alatalos (2011) studie hade lågstadielärarna det högsta snittet på 1,7 poäng medan de nyexaminerade hade ett snitt på 0,5 poäng. Se tabell 14.

Tabell 14: Antal poäng för hur ng-ljudets stavningssätt kan förklaras

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	1,0 p	0,5 p
Alatalos studie	1,7 p	0,5 p

Jämförelsen mellan studierna visar att lärarstudenterna i min studie och de nyexaminerade i Alatalos (2011) studie har samma genomsnittliga poäng, men de verksamma lärarna i min studie har betydligt lägre resultat än lågstadielärarna i Alatalos studie.

På den tredje uppgiften var det korrekta svaret att stavelsen med bokstaven *x* kan förekomma när det låter /*ks*/ i ett grundord (maxpoäng 2). En del informanter svarade med exempel på ord som stavas med *x*, men endast ett fåtal var inne på själva förklaringen varför det gjorde det. Ett exempel från en verksam lärare var att bokstäver kan uttalas som andra ljud, *x* som /*ks*/. Detta svar gav 2 poäng. Alatalos (2011) studie visar att lågstadielärarna snittar på 0,8 poäng. Nyexaminerade har i genomsnitt 0,3 poäng (se tabell 15).

Tabell 15: Antal poäng för hur man förklarar stavning med bokstaven *x*.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	1,5 p	0,5 p
Alatalos studie	0,8 p	0,3 p

De verksamma lärarna i min studie har bättre genomsnittliga resultat jämfört med lågstadielärarna i Alatalos (2011) studie. Även lärarstudenterna har bättre resultat på uppgiften jämfört med de nyexaminerade i Alatalos studie.

Den fjärde frågan om hur man kan förklara hur bokstaven *c* stavas krävde ett svar där det framgick att bokstaven *c* uttalas som *s* framför mjuk vokal och som *k* framför hård vokal. Rätt svar gav 2 poäng. De verksamma lärarna i min studie klarade uppgiften mycket bra och fick ett snitt på 2 poäng. Lärarstudenterna fick 0 poäng. I Alatalos (2011) studie hade lågstadielärarna ett snitt 1,5 poäng, och de nyexaminerade hade ett snitt på 0,4 poäng. Se tabell 16.

Tabell 16: Antal poäng för hur man förklarar stavning med bokstaven *c*.

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	2,0 p	0,0 p
Alatalos studie	1,5 p	0,4 p

Ingen av lärarstudenterna i min studie fick poäng på den här uppgiften, och de nyexaminerade i Alatalos studie fick inte heller några höga poäng. De verksamma lärarna hade däremot full poäng på uppgiften och presterar därmed bättre än lågstadielärarna i Alatalos studie.

Uppgiften som handlar om ordpar uppmanar informanterna att redogöra för varför de fyra ordparen *kast-vasst*, *raket-racket*, *sant-sann* och *gått-gott* stavas olika (uppgift 16). För ordparet *kast-vasst* var korrekt svar att det stavas olika eftersom *kast* kommer från grundordet *kasta* och *vasst* kommer från grundordet *vass*, och svaret kunde även innehålla regeln för dubbelteckning. För ordparet *raket-racket* var korrekt svar att i *raket* är vokalen i den betonade stavelsen lång och följs därför av en konsonant, medan i *racket* är den betonade vokalen kort och följs därmed av två konsonanter. Nästa ordpar var *sant-sann*, där korrekt svar för ordet *sant* var att bokstaven *n* aldrig dubbeltecknas om den kommer före *d* eller *t*, och korrekt svar för *sann* var att betonad kort vokal följs av två konsonanter. Sista ordparet var *gått – gott*, och korrekt svar på denna deluppgift var att *gått* kommer från grundordet *gå* och att *gott* kommer från grundordet *god*. De verksamma lärarna har i genomsnitt 6,5 poäng på dessa fyra delsvår, och lärarstudenterna har 0,16 poäng. I Alatalo (2011) hade

lågstadielärarna ett genomsnitt på 4,3 poäng, och de nyexaminerade lärarna hade 2,2 poäng.

Tabell 17: Antal poäng för förklaring av stavning av ordpar

	Verksamma lärare/ Lågstadielärare	Lärarstudenter/ nyexaminerade
Min studie	6,5 p	0,16 p
Alatalos studie	4,3 p	2,2 p

De verksamma lärarna i min studie har bättre resultat än lågstadielärarna i Alatalos studie, men de nyexaminerade i den studien hade bättre resultat än lärarstudenterna i min studie.

Sista uppgiften är en attitydmätning av nyttan av lärares läs- och skrivundervisning i olika sammanhang, och informanterna ska då skriva vad de menar finns för fördelar med t.ex. att veta nyttan av mjuka och hårda vokaler (uppgift 17). I alla svar utom tre anger informanterna att det är till mycket stor nytta att ha kunskaper om följande: stavelser i talat språk, språkljud i talat språk, fonematisk medvetenhet, fonologisk medvetenhet, vad elevens stavfel kan orsakas av och generella stavningsregler. Tre svar avviker från dessa svar: två lärarstudenter uppger att det är till ganska stor nytta att ha kunskaper om mjuka och hårda vokaler, och en verksam lärare anser att kunskaper om stavelser i talat språk är till ganska stor nytta. Alatalo (2011) presenterar inte svaren på denna sista uppgift i kunskapstestet utan använder mätningen för att se korrelation med övriga uppgifter i testet. Någon jämförelse mellan svaren om nyttan av läs- och skrivundervisningen kan därför inte göras mellan min studie och Alatalos.

Sammanfattningsvis antyder kunskapstestet att de verksamma lärarna har högre ämnesdidaktisk kompetens än lärarstudenterna. Detta är något väntat resultat eftersom de har yrkeserfarenhet och ämnesdidaktisk kompetens utvecklas genom bland annat erfarenheter. De verksamma lärarna har bättre resultat i alla uppgifter jämfört med lärarstudenterna. De verksamma lärarna har också bättre resultat än lågstadielärarna hade när Alatalo (2011) gjorde sin studie. Totalt har de verksamma lärarna 23,1 poäng i snitt på frågorna medan lågstadielärarna hade 21,06 poäng. Det omvända gäller för jämförelsen mellan lärarstudenterna i min studie och de

nyexaminerade i Alatalos. Totalt har lärarstudenterna 9,99 poäng i snitt medan de nyexaminerade hade 13,26 poäng. Några frågor poängsattes varken i Alatalos studie eller min, och därför kan ingen kvantitativ jämförelse göras av svaren på dem. Svaren visar dock att informanterna i båda studierna har liknande sätt att se på hur eleverna ska öka sitt läsflyt och orsaker till svag läsförståelse. De anser att eleverna ökar sitt läsflyt genom läsning – i Alatalos studie specificerades detta som att eleverna skulle läsa ofta medan mina informanter beskrev det som att eleverna skulle läsa samma text flera gånger. Vanligaste förklaringen till varför elever har låga resultat i läsförståelseprov var för informanterna i båda studierna bristande avkodning och läs- och skrivsvårigheter respektive språksvårigheter.

6.3 Summering av resultat

I det här avsnittet besvaras de tre forskningsfrågorna och resultatet av studien sammanfattas kortfattat.

Den första forskningsfrågan om vilken specifik ämneskunskap om fonem, morfem och stavning lärare och lärarstudenter som undervisar eller ska undervisa elever i svenska i årskurs 1–3 har resulterat i olika svar för de två grupperna av informanter. De verksamma lärarna har goda kunskaper om fonem, morfem och stavning, vilket visar sig genom att de har höga poäng på kunskapstestets första del. De erhöll 23,5 poäng av 27,5 möjliga. Detsamma gäller dock inte för lärarstudenterna som endast erhöll 13,5 poäng.

Även den andra frågan om vilken specifik ämnesdidaktisk kompetens lärare och lärarstudenter har för undervisning som ska stärka fonologisk och morfologisk medvetenhet för elever i årskurs 1–3 har olika svar för de två grupperna. De verksamma bedöms ha god kompetens genom sina goda resultat på kunskapstestets andra del. De erhöll 23,1 poäng av 29 möjliga medan lärarstudenterna erhöll 9,99 poäng.

Den tredje frågan om lärarnas kunskapsläge vad gäller ämneskunskap och ämnesdidaktisk kompetens har ändrats under de senaste 10 åren och i så fall på vilket sätt och inom vilka områden måste också den besvaras olika för de två grupperna av informanter. Studien visar att kunskapsläget för verksamma lärare har stigit under perioden, vilket gäller såväl för ämneskunskaper om fonem, morfem och stavning som för ämnesdidaktisk kompetens för undervisning om läsande och skrivande i

årskurs 1–3. En jämförelse mellan kunskapsläget för lärarstudenter 2019 och nyexaminerade lärare 2008–2009 visar det omvända, nämligen att dagens lärarstudenter är sämre rustade med kunskaper om fonem, morfem och stavning liksom med kompetens att undervisa om läsande och skrivande i årskurs 1–3 än vad de nyexaminerade var drygt 10 år tidigare.

Sammanfattningsvis antyder studien att verksamma lärare som undervisar om den tidiga läs- och skrivutvecklingen är bättre rustade i dag än för drygt 10 år sedan i sina roller som kompetenta aktörer som kan guida eleverna och ge dem stöttning anpassad efter deras behov och förkunskaper. Det omvända gäller lärarstudenter som studien visar vara sämre rustade för läs- och skrivundervisningen än nyexaminerade var 10 år tidigare.

7 Slutsats och diskussion

I det första avsnittet (7.1) sammanfattas och diskuteras resultatet, och vissa slutsatser dras av såväl kunskapsläget under 2019 som av jämförelsen mellan min och Alatalos studie (2011). I avsnittet därefter (7.2) kritiserar och kommenteras metod och material. Kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning (7.3).

7.1 Resultat av studien

Tidigare forskning har visat att läs- och skrivlärare inte har tillräckliga ämneskunskaper (Cunningham 2004, Alatalo 2011, Strzelecka & Boström 2014 och svag ämnesdidaktisk kompetens (Alatalo 2011)), men de verksamma lärarna i min studie uppvisar goda kunskaper såväl om fonem, morfem och stavning som om sätten att undervisa om detta. De kan till exempel urskilja hur många fonem/språkljud som finns i utvalda ord, redogöra för begreppen fonologisk och fonematisk medvetenhet samt redovisa vad som gäller för vokaler och konsonanter. De uppvisar även en god förståelse för varför undervisningen bör ske på ett specifikt sätt – de har alltså god didaktisk kompetens.

En jämförelse med resultaten i Alatalos studie (2011) visar att både ämneskunskaper om fonem, morfem och stavning samt ämnesdidaktisk kompetens ökat under de senaste åren för verksamma lärare när detta ställs mot lågstadielärares resultat på samma kunskapstest 2008–2009. Detta kan uttolkas som att införandet av

kommunala läs- och skrivutvecklare samt satsningen på Läslyftsmoduler (t.ex. kollegialt lärande) har gett resultat. På grund av det är få informanter i min studie blir dock denna tolkning osäker. De tre verksamma lärarna har alla genomgått kompletterande utbildningar och har lång erfarenhet som lärare. De är också de enda som genomfört testet av de 20 som tillfrågats. Detta betyder att det inte är säkert att informanterna kan ses som representativa för verksamma lärare i årskurs 1–3.

Med stöd av Schulmans modell (1986) om lärares kunskaper och förmågor kan man dra slutsatsen att de verksamma lärarnas ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kompetens är tillräckligt god för elevernas läs- och skrivlärande. Schulman (1986) menar att för att undervisningen ska leda till ett lärande hos eleven måste läraren ha tillräckliga ämneskunskaper och ha god ämnesdidaktisk kompetens. Av modellen kan det antas att elever som håller på att utveckla sitt tidiga läsande och skrivande numera bör kunna göra det mer framgångsrikt tillsammans med sina lärare än vad elever kunde för drygt 10 år sedan. Detta innebär att man även kan anta att de åtgärder som genomförts för att stärka verksamma lärares kompetens har gett effekt.

Resultatet av lärarstudenternas kunskapstest i min studie visar att såväl den del som undersöker deras ämneskunskaper som den del som undersöker deras ämnesdidaktiska kompetens pekar på att lärarstudenterna inte är särskilt väl förberedda för sina uppgifter att stötta elevers tidiga läs- och skrivutveckling. Lärarstudenterna har således betydligt sämre resultat än de verksamma lärarna i studien. De har också märkbart sämre resultat än de nyexaminerade drygt 10 år tidigare (se Alatalo 2011). Enligt Schulmans modell (1986) finns ett samband mellan ämneskunskaper, ämnesdidaktisk kompetens och elevers lärande, vilket innebär att lärare behöver ha ämneskunskaper för att utveckla ämnesdidaktisk kompetens som i sin tur gynnar elevers lärande. När nya lärare inte har tillräcklig ämneskunskap, i det här fallet kunskap om fonem, morfem och stavning, har de sålunda svårt att utveckla ämnesdidaktisk kompetens som gör att de kan identifiera sina elevers kompetens och anpassa undervisningen till deras kunskapsläge. Jag kan därför dra en andra slutsats av studien, nämligen att nya lärare behöver såväl starkare teoretisk grund som praktisk erfarenhet från sin lärarutbildning än vad de uppvisar i studien om de ska kunna stötta elever i deras proximala utvecklingszon.

7.2 Metod och materialkritik

Metoden som ligger till grund i denna studie är ett kunskapstest som är framtaget av Alatalo (2011). Metoden för att mäta ämneskunskaper och didaktisk kompetens kompletteras i Alatalos (2011) studie med bland annat intervjuer. Detta ger Alatalos (2011) studie mer validitet. Min studie använder alltså en del av Alatalos (2011) metod för att testa ämneskunskaper och didaktisk kompetens, men inte hela metoden. Eftersom informanterna i min studie endast består av tre verksamma lärare och tre lärarstudenter kan studiens reliabilitet ifrågasättas eftersom jag inte kan vara säker på att de är representativa för sina respektive kategorier.

En av informanterna var kritisk till att göra kunskapstestet. Den informanten liksom flera andra pedagoger förklarade att de inte ville delta på grund av att de inte ville bli bedömda. De uppfattade således inte att de var tillräckligt anonyma i studien, vilket de skulle kunna känna sig om kunskapstestet genomförts digitalt. Kunskapstestet skulle lämnas in till en objektiv utvald plats i skolan, men jag fick en del i handen ändå. Detta minskar kunskapstestens anonymitet och kan vara en orsak till varför en del lärare valde att inte delta.

Den här studiens resultat kan ses som en antydning om att lärarutbildningen kan behöva reformeras. Är det att ämnena som undervisas på universitet inte är nog detaljrika och förberedande eller ligger det i hur man undervisar om det? Studenterna och de nyexaminerade träder in i läraryrket med svaga kunskaper, vilket inte är bekvämt för dem eller för arbetet där man får sin tjänst. Precis som Hattie (2009) har förklarat så är läraren den största faktorn i att elever når sina kunskapsmål i skolan. Läraren måste därför ha en form av expertkunskap i sitt ämne (till anpassad nivå) och ha goda didaktiska kompetenser. Hur lärare lyckas att möta den enskilda individen som befinner sig mitt i en grupp med olika behov av stöd och stöttning är en avgörande fråga. Ämneskunskaperna och den didaktiska kompetensen måste vara stabila och breda för att kunna hjälpa lärarna i de pedagogiska utmaningar som de ställs inför.

7.3 Fortsatt forskning

Eftersom informanterna är få i den här studien och dessutom befaras inte vara särskilt representativa föreslås en studie med samma kunskapstest men med ett större antal informanter. En sådan studie skulle följa upp resultatet av min studie och kunna ge ett säkrare svar på frågan om kunskapsläget ändrats efter det att Skolverket satsat på

Läslyftet och kommunala läs- och skrivutvecklare samt att grundlärarutbildningen för undervisning i förskoleklass och årskurs 1–3 specialiserats mot dessa åldersgrupper.

Referenser

- Alatalo, T. (2011) *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborgs universitet
- Bronäs, A. (2006) Mötesplats eller tomrum – funderingar kring en akademisk professionsutbildning. *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Nordstedts
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich K. E & Stanovich, P. J. (2004). Dicyplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*. 54(1):139–167.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, A. (2009) *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Hattie, J. A.C. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Skolverket, 2019. *Få stöd att arbeta aktivt med språk-, läs- och skrivutveckling*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/fa-stod-att-arbeta-aktivt-med-sprak--las--och-skrivutveckling>
[Hämtad: 2019-05-25]
- Skolverket, 2013. PISA 2012. *15 åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3126> [Hämtad: 2019-11-06]
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4–14.
- Strzelecka & Boström (2014) *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska*. Utbildningsvetenskapliga studier 2014:2
- Tjebbes & Wing. 2008. *Tankar kring en ny speciallärarutbildning*.
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/5894/Tankar%20kring%20en%20ny%20speciall%E4rarutbildning.pdf;jsessionid=90CAEA3C45FF18BEAE7B0B152509D428?sequence=1>

Bilaga 1 Kunskapstest (Alatalo 2009)

1. Hur många stavelser har följande ord i talat språk?

<i>Kryssa i hur många stavelser som finns i följande ord.</i>	1	2	3	4	5	6	7
vaniljstång							
eloge							
resestipendium							
station							
asienkarta							
vardagsrum							
eventuellt							
lektion							
skjuts							
glasögon							
vinterjacka							
garage							
annars							
version							
skruv							

Kommentarer: _____

2. Hur många fonem/språkljud finns i följande ord i talat språk? Räkna varje ljud även om det är samma som återkommer.

<i>Kryssa i hur många fonem/språkljud som finns i följande ord i talat språk.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
kaka									
lekkamrat									
patient									
schema									
skratt									
sjögång									
passion									
tjut									
skicka									
aladåb									
rita									
solljus									
läxa									
ring									
kuvert									

Kommentarer:

3. Vilken innebörd har begreppen? Välj rätt förklaring vid 1-7 till de två begreppen till vänster. Observera att varje begrepp har endast ett rätt svar. Skriv numret efter begreppet.

- Fonologisk medvetenhet ___ 1) Att känna igen skrivna ord snabbt och medvetet.
- Fonemisk medvetenhet ___ 2) Att kunna skriva och känna igen flertalet bokstäver.
- 3) Att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad.
- 4) Att barnet kan lyssna till högläsning utan att det till exempel finns så många bilder i boken.
- 5) Att till exempel kunna identifiera (bokstavs)ljud i ett ord.
- 6) Att känna till hur man använder språket för att kommunicera med andra på bästa sätt.
- 7) Att till exempel känna igen vanligt förekommande logotyper i omgivningen.

Kommentarer: _____

4. Konsonanter och vokaler

<i>Nedan finns ett antal påståenden. Kryssa i om påståendet gäller för konsonanter, vokaler, bägge eller är det falskt eller ej tillämpligt? Du kan också kryssa i om du inte vet/är osäker på det svar du angett.</i>	Gäller endast konsonanter	Gäller endast vokaler	Gäller både konsonanter och vokaler	Falskt påstående/ Ej tillämpligt	Vet ej	Är osäker på det svar som jag angett
1. Minsta betydelsebärande enheten i ord.						
2. En grupp av språkljud som formas när luftströmmen i luftvägarna är helt eller delvis blockerad.						
3. En grupp av språkljud som formas när luftströmmen i luftvägarna är helt fri.						
4. Dessa är de flesta bokstäverna i alfabetet.						
5. Kan ensamt bilda ett ord.						
6. Munnen är öppen och inget hindrar luften från att komma ut.						
7. Alla bokstäver där bokstavsnamnet och bokstavsljudet är lika.						
8. Alla bokstavsljud kan hållas ut länge.						
9. Bokstavsnamnet utgörs av minst två språkljud.						
10. Bokstavsnamnet utgörs av ett språkljud.						
11. Låter, och bildas alltid på samma sätt i talat språk.						

Kommentarer: _____

5. Vilka är de mjuka vokaler?

_____ 6.

Vilka är de hårda vokaler?

7. Varför kallas de så? Ange i vilka sammanhang man kan ha nytta av att känna till mjuka och hårda vokaler.

8. Återge kortfattat den generella regeln för dubbelteckning:

9 a) Vilka sex bokstäver anser du är lämpliga att börja med i ett tidigt skede av läsundervisningen?

_____ b)

Motivera ditt svar:

10. Att utveckla elevens läsflyt

Hur skulle du göra för att hjälpa elever att träna upp läsflytet? Det kan vara olika för olika elever. Ge några exempel.

11. Läsförståelseprov

I en klass gör eleverna ett läsförståelseprov där man kan få max 25 poäng. Medelpoängen i klassen är 15. Fyra elever får bara 3 poäng. Uppge fyra olika, en för varje elev, möjliga anledningar till att dessa har så få poäng.

12. Grundord/ uppslagsord

Ett grundord kan vara till exempel (att) låsa, (ett) äpple, (en) cykel. Ge exempel på nyttan av att känna till grundord.

13. Sammansatta ord

Ge exempel på när en elev kan ha nytta av att veta att ett ord är sammansatt (förutom för att undvika särskrivning).

14. Vad har eleven för svårigheter? Nedan följer en lista av felstavade ord. Det ord som avses står inom parentes. Vad är den troliga orsaken till felstavningarna? Utgå från att eleverna har svenska som modersmål. Kryssa i det mest troliga alternativet. Kryssa i om du är osäker på det svar du uppgett.

Valt ord (det avsedda ordet står inom parentes)	Svårigheter med att identifiera språkljud och/eller svårigheter med enkel, grundläggande koppling av ljud/bokstav (fonem/grafem).	Svårigheter med andra stavningsegenskaper, till exempel stavningskonventioner.	Jag är osäker på det svar jag uppgett.
läga (läka)			
snapt (snabbt)			
trökt (trögt)			
hura (hyra)			
hafsvik (havsvik)			
sirkus (cirkus)			
låda (låta)			
statsgräns (stadsgräns)			
sjafför (chaufför)			
badag (baddag)			
sbis (spis)			
lissta (lista)			
såva (sova)			
pil (bil)			
suta (tjuta)			
lira (lyra)			
kåmer (kommer)			
sbåra (spåra)			
pänna (penna)			
glastrut (glasstrut)			

Kommentarer: _____

15 a) På vilka sätt kan ng-ljudet stavas i svenska ord? _____ b)

Hur kan man förklara de olika stavningssätten med ng-ljudet för en elev?

c) Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven X?

d) Hur kan man förklara när man ska stava med bokstaven C?

16. Ordpar Ordparen nedan stavas olika. Förklara kort vad det beror på

kast _____ vet ej
 vasst _____ vet ej

raket _____ vet ej
 racket _____ vet ej

sant _____ vet ej

sann _____ vet ej

gått _____ vet ej

gott _____ vet ej

17. Är det till direkt nytta för lärares läs- och skrivundervisning?

Hur stor direkt nytta har lärare i sin läs- och skrivundervisning av att känna till ...	Mycket liten nytta	Ganska liten nytta	Ganska stor nytta	Mycket stor nytta	Vet ej/Har inte tänkt på det
... stavelser i talat språk.					
... språkljud i talat språk.					
... fonemisk medvetenhet					
... fonologisk medvetenhet.					
... mjuka och hårda vokaler.					
... vad elevers stavfel kan orsakas av.					
... generella stavningsregler.					

Kommentarer: _____

Tack för att du ställde upp och besvarade alla frågor! Om det är ytterligare något du vill kommentera eller nämna, gör det gärna nedan.