



Examensarbete, Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i
förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3
15 hp, avancerad nivå
VT 2019

Vad påverkar en lärares val av metod för arbetet med elevernas läsinlärning?

Martha Johansson och Sara Starheim

Författare/Author

Martha Johansson och Sara Starheim

Titel/Title

Vad påverkar en lärares val av metod för arbetet med elevernas läsinläring?

Handledare/Supervisor

Jonas Asklund

Examinator/Examiner

Helén Persson

Sammanfattning/Abstract

Syftet med vårt arbete är att synliggöra de val en lärare ställs inför när det handlar om hur de vill arbeta med elevers läsinläring. Vi vill med detta arbete fokusera på lärarnas egen uppfattning om varför de väljer som de gör. Vi vill undersöka om lärarna anser sig ha den kompetens som krävs och känner sig bekanta med den forskning som bedrivits i detta ämnet. Det har gjorts en del forskning om betydelsen av kompetens och utbildning för lärarnas arbete i detta sammanhang och det presenterar vi i detta arbete. När det handlar om yttre faktorer som kan påverka så som ekonomiska resursers betydelse är forskningen betydligt mer begränsad. I vår empiriska studie har vi valt att följa ett fenomenologiskt förhållningssätt då vi vill undersöka lärarnas egna åsikter. Som metod har vi valt semistrukturerade intervjuer som vi sedan analyserar och diskuterar i vår studie.

I studien har det framkommit att många lärare upplever att de har ganska goda möjligheter att välja läsinlärningsmetod men att de ändå behöver ha ekonomin i åtanke. Det har även visat sig att de flesta lärare väljer metod efter beprövad erfarenhet och i samarbete med kollegor. Deras val styrs inte i så stor del av vad forskning säger. Vi har även kommit fram till att lärarna i vår studie anser sig ha goda kunskaper om läsinläring men att man aldrig kan bli fullärd.

Ämnesord/Keywords

Läsinläring, sociokulturellt perspektiv, kognitivt perspektiv, kompetensutveckling,

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställning	7
2. Studiens teoretiska utgångspunkt	8
2.1 Sociokulturellt perspektiv och Vygotskij	8
2.2 Det kognitiva perspektivet och Piagets utvecklingsteorier	9
3. Forskningsbakgrund kring lärares förutsättningar för att bedriva god läsinlärning	11
3.1 Möjlighet till kompetensutveckling	13
3.2 Yttre faktorer som påverkar lärares undervisning	16
4. Metod och Material	17
4.1 Metodologi	17
4.2 Urval och avgränsningar	18
4.3 Metod och bearbetning	19
4.4 Etiska överväganden	20
5. Resultat och Analys	21
5.1 Vem bestämmer valet av metod och vad grundar dessa val som lärarna gör	22
5.2 Kompetens i form av egenvald inläst forskning	25
5.3 Möjligheter till deltagande i kompetensutveckling	26
6. Diskussion och slutsats	29
6.1 Resultatdiskussion med anknytning till forskningsbakgrunden	29
6.2 Slutsats	35
6.3 Metoddiskussion och studiens giltighet	37
6.4 Studiens påverkan på vår lärarprofession	38
7. Referenser	39
Bilagor	42
Bilaga 1	42
Bilaga 2	43

Förord

Förutsättningarna för detta arbete är att vi har satt oss in i var forskningen står när det gäller läsinlärning, men vi kommer även använda oss av den kunskap vi fått ta del av under vår tid på lärarutbildningen på Högskolan Kristianstad samt vår verksamhetsförlagda utbildning på fältet. Vi har valt att skriva detta arbete tillsammans och därför har vi i vår arbetsfördelning prioriterat att den skriftliga delen i arbetet skulle utföras gemensamt. Vi har var för sig läst forskning som vi har användning av i vårt arbete. Därefter har vi sedan diskuterat vad vi vill ta med och fördjupa oss i.

Avslutningsvis vill vi här passa på att tacka alla lärarna som har valt att delta i vår studie, utan er hade vår studie inte varit möjlig att genomföra. Vi vill även tacka vår handledare Jonas Asklund för det stöd och engagemang som vi fått under arbetets gång.

Vi önskar här med en berikande och lärorik läsning.

Kristianstad, maj 2019.

1. Inledning

För elever i de tidigare åldrarna är det huvudsakliga arbetet med läs- och skrivundervisning oerhört viktigt, det är grunden till språket i både tal och skrift. Språket är en nödvändig och betydelsefull del för allt lärande i skolan, att ha en god läsförmåga är ett viktigt verktyg att kunna använda (Alatalo, 2011). Även i skrivningar från Skolverket (2018) framhävs att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (Skolverket, 2018, s. 257). I samma dokument understryks vikten att läraren fångar elevernas intresse för att lära sig läsa och skriva. Det är viktigt för att eleverna ska utveckla sina förmågor att kunna uttrycka sina åsikter och känslor på olika sätt och genom olika redskap (Skolverket, 2018). Lärarna har därför ett stort ansvar i att kunna anpassa sin undervisning och välja metoder som fungerar för varje elev.

Vi har därför valt att fokusera vårt arbete på vad lärarna berättar om sitt arbete med elevernas läsinläring, ett arbete som kan bedrivas på olika sätt. Under vår tid på högskolan och lärarutbildningen har vi satt oss in i olika metoder för läsinläring. Vi har även under våra VFU-perioder kommit i kontakt med några av dessa metoder och önskar veta mer, till exempel vad som ligger till grund för lärarnas val av metod. Väljer lärarna metod utifrån specifika skäl som till exempel nya forskningsrön som man har förskaffat sig genom fortbildning eller är det på grund av ett invariant arbetssätt som lärarna är vana vid att arbeta efter? Är lärarnas val av metod baserat på lärarnas personliga bedömning om eventuella fördelar och nackdelar eller är det kanske förvalt av respektive skolor av till exempel ekonomiska skäl. Kan det handla om en satsning som kommunen valt att göra till exempel inköp av ett visst läromedel som gör att lärarna blir styrda till att använda sig av det? I skollagen fastställs att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollagen 2010:800). Det gör att man kan ställa sig följande frågor: Väljer lärarna efter relevant forskning eller är det på grund av lärarens beprövade erfarenhet som metoden väljs? Är lärarna idag insatta i forskning kring läsinlärningsmetoder och påverkar detta deras val?

Med hänsyn till dessa frågor har vi valt att dela in vår forskningsöversikt i två delar nämligen *Möjlighet till kompetensutveckling* samt *Yttre faktorer som påverkar lärares*

undervisning. Mot bakgrund av den forskning som vi satt oss in i kan lärarnas berättelser troligtvis placeras i dessa två kategorier. Forskningen visade tydligt att möjlighet till kompetensutveckling är en nödvändig del för att kunna bedriva en god läsinlärning. Detta kommer vi att förtydliga i kapitel 3, vår forskningsbakgrund.

För att eleverna ska få en god start på sin läsinlärning krävs det både engagemang och skicklighet hos läraren för att kunna tillgodose detta. Läraren bör ha goda kompetenser inom läsinlärning, dels inom teoretisk forskning, dels praktiskt i klassrummet. Snow m.fl. (1998) uppmanar därför att nyexaminerade lärare har tillgång till teoretisk forskning samt ett mentorskap från en betydlig erfaren lärare (Snow m.fl., 1998). Om lärarna blir erbjudna att ta del av relevant forskning kring de olika metoder som finns stöttar detta lärarna i deras val av lämplig metod. Om inte, är det lätt att lärarna tillämpar metod efter beprövad erfarenhet utan reflektion med risken att lärarna använder sig av metoder som inte tillgodoser alla elevers lärande (Fridolfsson, 2015). Vår egen erfarenhet under vår tid på fältet i olika skolor tyder på att elever som inte lär sig läsa med hjälp av den metod som lärare vid rutin ofta använder sig av, istället blir överlämnade till specialpedagoger/speciallärare som då anpassar undervisningen utifrån elevens behov. Forskning visar att så mycket som 71% av grundskolelärarna anser att det är specialläraren/specialpedagogen som ska ansvara för de specifika insatser som behövs när inte den ordinarie undervisningen fungerar. Många lärare anser att de ej har den kunskap som krävs för att hjälpa de elever med svårigheter gällande läs- och skrivinlärning. De lärare som anser att de kan ta hand om detta själva i klassrummet har ofta en specialiserad grundutbildning (Alatalo, 2011). Vi vill undersöka om lärarna har goda kunskaper om forskning kring läsinlärning för att eleverna ska bli tillgodosedda av undervisningen och då bli inkluderade istället för exkluderade. Skolverkets skrivningar (2018) betonar att undervisningen ska formas efter varje elevs behov och förutsättningar. Undervisningen ska ha utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter, språk, kunskap och bakgrund för att främja deras kunskapsutveckling och fortsatta lärande (Skolverket, 2018). Vi vill därför ta reda på om lärarna är insatta i och använder sig av nyare forskning om läsinlärningsmetoder.

Vi har utgått från ett sociokulturellt perspektiv när det handlar om frågor som rör läsinlärning och hur barn lär sig läsa, eftersom vi anser att detta passar in då det är tal om

intellektuella redskap och hur dessa används. Vi lägger fokus på det gemensamma lärandet som på olika sätt framhävs i sociokulturella lärandeteorier. Den teoretiker vi har luta oss mot är Lev Vygotskij. Vi har även utgått från det Piaget skriver om barns lärande samt det kognitiva perspektivet eftersom Alatalo (2014) i sin debattartikel påpekar att det finns skillnader i hur lärare ser på lärande beroende på om de är nyutbildade eller om de jobbat som lärare en längre tid. De äldre lärarna visar en tydligare dragning mot Piaget och det kognitiva perspektivet medan de nyutbildade lärarna är mer influerade av Vygotskij och det sociokulturella perspektivet (Alatalo, 2014).

1.1 Syfte och frågeställning

Vårt syfte med detta arbete är att synliggöra de val som lärare ställs inför när det gäller planeringen av arbetet med elevernas läsinlärning samt undersöka hur de motiverar valen de gör i arbetet. Vi vill även undersöka om läraren själv anser att han eller hon har den kompetens som krävs vid läsinlärning, samt om lärarna får resurser som till exempel fortbildning eller material. Med denna studie vill vi ge lärarna en chans att uttrycka sina åsikter samt resonera och reflektera om dessa utmaningar. Då den tidigare forskning som vi hittat är några år gammal vill vi undersöka om vi i vår studie ser spår av den forskning som är gjord eller om läget har förändrats under åren som gått. Något som vi även vill tillföra med denna studie är att synliggöra om lärarnas val är baserade på forskning eftersom vi inte hittat någon direkt tidigare forskning som är utförd kring detta.

När det gäller läsinlärning är det viktigt att läraren tar ansvar och möter elevernas olika behov och därefter anpassar läsinlärningen. Det är ett faktum att varje elev måste vara läskunnig för att klara av skolan samt att kunna leva i samhället (Skolverket, 2018). Därför vill vi bidra med en fördjupad förståelse som visar lärarnas egna uppfattningar angående kunskap och beprövad forskning i ämnet läsinlärning samt hur detta påverkar deras val, alltså den vetenskapliga grunden som det skrivs om i Skollagen och som vi tidigare nämnde. Utifrån vårt syfte har vi sedan kommit fram till vår frågeställning som är:

- Hur resonerar lärare om sina möjligheter att välja läsinlärningsmetod och hur mycket påverkas deras val av kunskaper om ny forskning och av beprövad erfarenhet?

2. Studiens teoretiska utgångspunkt

I detta kapitel, som vi kallar teoretisk utgångspunkt, har vi valt att presentera två perspektiv på lärande som har influerat sättet att se och tänka på lärande i den svenska forskningen under en lång tid. Det handlar om det sociokulturella perspektivet och Lev Vygotskij samt det kognitiva perspektivet och Jean Piaget. Vi har lutat oss mot hur Säljö valt att beskriva dessa två teoretiska perspektiv. Vi har valt att skildra dessa perspektiv eftersom vi i vår översikt kommer stödja oss på vad Alatalo (2011) kommer fram till i sin avhandling angående hur nya respektive mer erfarna lärare tänker kring lärande (Alatalo, 2011). Detta diskuteras vidare i Alatalos (2014) debattartikel där hon anser att den tidigare kunskapssynen på barns lärande har varit mer influerad av det kognitiva perspektivet och Piagets utvecklingspsykologi men att nyare rön tyder på att dagens skola och läroplaner mer hänvisar till Vygotskij och det sociokulturella perspektivet. Här ser man då skillnader i hur lärare tänker och arbetar utifrån om de är yngre eller äldre. Hon menar att det är en viss fördel för undervisningen om man kombinerar dessa perspektiv (Alatalo, 2014).

2.1 Sociokulturellt perspektiv och Vygotskij

Det sociokulturella inflytandet i skolan förstärktes under 1980- och 1990-talet. Säljö (2014a) förklarar detta genom att peka på en allt mer globaliserad skola och ett globaliserat samhälle och att mångfald är utgångspunkt inom det sociokulturella perspektivet. Lärandet är inte något som överförs mellan människor utan är något man aktivt deltar i. Den mångfald man ser i samhället och skolan gör att det sociokulturella perspektivet är ett naturligt förhållningssätt inom dagen skola (Säljö, 2014a).

En viktig företrädare för det sociokulturella perspektivet är Lev Vygotskij (1896–1934). Hans arbeten angående lärande, språk och utveckling är det som det sociokulturella perspektivet bottnar i (Säljö, 2014a). Enligt Säljö (2014b) ansåg Vygotskij att språket är ett redskap och att det är genom kommunikation och samspel med andra människor som detta redskap kan användas. Redskapet språk, som han även kallar för det intellektuella

eller det mentala, är till stöd för att uttrycka oss och den språkliga föreställningen hjälper till att organisera vår omvärld (Säljö, 2014b).

Vygotskij (2001) hävdar att språkets huvudsakliga uppgift är att fungera kommunikativt, det används framför allt till att skapa social samvaro människor emellan samt för att skapa förståelse. Han nämner också att språket och tänkandet går ihop och formar ett beteende som är typiskt för människan (Vygotskij, 2001). Människan är under ständig utveckling, det är människan naturliga tillstånd att lära och utvecklas under hela sitt liv. Det är därför inte bara i barnåren lärandet sker, utan det är livslångt. Inom det sociokulturella perspektivet används ordet *appropriering* som uttryck för att förstå lärande. *Appropriering* betyder att människan lär sig att använda redskapen som till exempel språket och förstår hur redskapen fungerar i världen (Säljö, 2014a).

Den närmaste proximala utvecklingszonen är en välkänd föreställning i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2014a) menar Vygotskij att det är lättare att lära sig ny kunskap som ligger nära den kunskap man redan besitter och att lärande sker i olika steg (Säljö, 2014a). Säljö (2014a) nämner som ett exempel att om man lär sig att addera ensiffriga tal så kan denna kunskap hjälpa till när man sedan ska lära sig att addera tvåsiffriga tal. Man har alltså ny kunskap åtkomlig (Säljö, 2014a). Något som är viktigt för lärandet inom den proximala utvecklingszonen är så kallad *stöttning*, det innebär att man under lärandets gång får stöd av en mer kunnig person. Denna person kan vara en lärare eller klasskamrat som redan har den kunskap som ska läras in. Denna stöttning skall vara mer betydande i början och utvecklas utefter att kunskapen inhämtas. Ett annat ord för stöttning är *scaffoldning* och det förekommer ofta i pedagogiska situationer (Säljö, 2014a, 2014b).

2.2 Det kognitiva perspektivet och Piagets utvecklingsteorier

Inom det kognitiva perspektivet ser man på lärandeteorier och människors sätt att lära som att människor tar in, bearbetar och förenar information. När man talar om lärande inom det kognitiva perspektivet menar man ofta ett kunskapsinhämtande som sedan

processas av den enskilda människans tänkande. Den kognitiva processen och mentala aktiviteter så som tänkande ses som övergripande kunskaper. Endast när man förstår detta kan något övergå i fysisk handlande (Säljö, 2014a). Säljö (2014a) påpekar att lärare och skolan inte tagit till sig så mycket av det kognitiva perspektivets teorier, då de inte har visat sig så mycket i läroplaner och liknande, utan det är den utvecklingspsykologi som Piaget utvecklat som dominerar (Säljö, 2014a).

Jean Piagets (1896–1980) teoretiska perspektiv inom utvecklingspsykologin har fått en stor betydelse för utbildning och skola i och med den syn på barns kognitiva utveckling som han förespråkar. Enligt Säljö (2014a) var Piaget starkt influerad av biologi och logik, detta kom att utmärka hans försök att förklara barns utveckling. Piaget var intresserad av intelligensen och tänkandets uppbyggnad. Han betonade hur utvecklingsprocessen hos barnet styrde lärandet, och utveckling betraktade han som en grundläggande process som alla går igenom och som inte kan påskyndas. Han trodde inte på att lärarstyrda processer och organiserad gruppdynamik påverkade elevers utveckling (Säljö, 2014a). Enligt Säljö (2014a) ansåg Piaget att lärarstyrda lektioner och undervisningstillfällen var något som hämmade barns tänkande och han menade att det var mer självstyrda aktiviteter som bör förespråkas eftersom barn själva lär sig genom att upptäcka. Piaget var även kritiskt mot att vuxna skulle styra barns lärande och aktiviteter. Piagets tankar var att barn skulle få arbeta i frihet med att förstå hur världen fungerar och han ansåg att den kunskap som de får till sig genom dessa aktiviteter behöver de själv organisera för att förstå fullt ut (Säljö, 2014a). Utefter detta menar Säljö (2014a) att många lärare och vuxna tolkade Piagets teorier på följande sätt:

Barn ska arbeta i frihet, upptäcka hur världens fungerar genom sina aktiviteter och genom att organisera sin egen kunskap. Ingrepp från vuxna, och också undervisning, riskerar att störa den naturliga utvecklingsgången [...]. Applicerat på skolan kom detta slags uttalande att förmedla en bild av att läraren ska hålla sig i bakgrunden och vara ett i huvudsak passivt stöd för individens aktiviteter. Detta budskap kom också att anammas av många pedagoger och man kan hävda att det ledde till ett slags professionell passivitet från lärares sida (Säljö, 2014a, s.283-284).

Piaget delade upp utvecklingen hos barn i olika stadier utefter ålder. Det första stadiet är *det sensomotoriska stadiet* som inträffar när barn är i 0–2 års ålder. Här är fokus på att utveckla och behärska sin kropp samt att göra intellektuella upptäckter om hur omvärlden fungerar. Det andra stadiet kallas för *de konkreta operationernas stadium* och det befinner sig barnen i åldern 2–12 år gamla. Här utvecklar barn förmågan att förstå hur världen utvecklas samt att kunna tänka abstrakt om sig själv. I detta stadium blir man även mer benägen att förstå skillnaden mellan hur något ser ut att vara och hur det sedan är i verkligheten (Säljö, 2014a). Säljö (2014a) beskriver det som en av de viktigaste utvecklingsbanorna hos människor (Säljö, 2014a). *Det formella operationernas stadium* är det sista stadium man är i och kommer befinna sig i även under sitt vuxna liv. Man når detta stadiet vid 12 års ålder. Förmågan att kunna tänka symboliskt och abstrakt anses nu vara fullt utvecklat. Man har förmågan att förstå hur saker och ting fungerar (Säljö, 2014a).

De två lärandeteorier som vi sammanfattat ovan representerar två ganska olika synsätt på hur elever lär sig och utvecklas. Inom det sociokulturella perspektivet är det i gemenskapen och av varandra man lär sig, något som det kognitiva perspektivet anser ej vara relevant. Det är i första hand barnets egen mognadsutveckling som styr lärandet.

3. Forskningsbakgrund kring lärares förutsättningar för att bedriva god läsinlärning

I detta avsnitt kommer vi att behandla tidigare forskning om läsinlärning när det handlar om lärarens kompetens och fortbildning och med det menar vi den kunskap läraren får med sig från sin utbildning samt fortbildning av olika slag som både kan vara styrd av skolan eller vara resultatet av egna initiativ. Vi kommer även belysa yttre faktorer som påverkar en lärares undervisning. Dessa faktorer kan vara resurser som till exempel specialpedagog/speciallärare eller brist på resurser, tillgång till relevant material eller ekonomiska aspekter som skolan behöver förhålla sig till. Här kommer en beskrivning av

de forskare som vi stödjer oss på samt vilken metod och material de har använt sig av. Vi har valt att presentera forskarna i den ordning som de kommer under respektive kapitel, 3.1 *Möjlighet till kompetensutveckling* och 3.2 *Yttre faktorer som påverkar lärares undervisning*. Vi valde att göra en presentation av forskarna som inledning för vi anser att man tydligare kan fokusera på deras resultat på detta sätt. Forskarnas resultat presenteras under kapitel 3.1 och 3.2.

I kapitel 3.1, *Möjlighet till kompetensutveckling*, presenterar vi bland annat Alatalos (2011) avhandling som vi i hög grad bygger vår studie på. I denna avhandling har Alatalo studerat möjligheterna och hindren i lärares arbete med läs- och skrivinlärning tillsammans med eleverna. Hon har i denna studie intervjuat 8 lärare för årskurs 1 och 2 och genomfört en enkätstudie där 249 grundskolelärare deltog, och sammanställt den information hon fått fram och jämfört den med tidigare forskning som gjorts på området. Vi använder oss också till viss del av vad Snow m.fl. (1998) kommit fram till i deras amerikanska rapport angående goda förutsättningar för barns läsinlärning. Deras rapport är baserad på insamlad tidigare forskning som de sedan sammanställt till en rapport. Ytterligare en forskare som vi till stor del använt oss av är Tjernberg (2013) där fokus läggs på att analysera faktorer för en framgångsrik läs- och skrivundervisning. I denna avhandling diskuteras även förutsättningarna för didaktiska färdigheter som fokuserar på elevernas utveckling av sina läs- och skrivförmågor. Hon har utfört en praxisorienterad studie där klassrumsobservationer och samtal med lärare angående läsprocesser och pedagogiska metoder har legat till grund (Tjernberg, 2013). Andra forskare som vi har använt oss av och presenterar i detta kapitel är till exempel den amerikanska forskaren Moats (2009) som i sin studie har använt sig av ett frågeformulär som har skickats ut till 139 verksamma grundskolelärare. På grundval av detta har Moats kunnat uppskatta hur pass stor kunskap lärarna har inom det engelska språket både vad gäller struktur och innehåll. Vi har även använt oss av Frank (2009) som i sin avhandling undersöker förutsättningar i den svenska skolan och i klassrummet som är relevanta för elevers läskunskaper. Vi har tagit med ytterst lite av denna forskare då denna avhandling endast berörde en liten del av vår studie. Smylies (1988) amerikanska studie som handlar om att ta reda på förändringen i amerikanska lärares arbete som en följd av fortbildning, har vi även valt att använda oss av. Denna studie är baserad på ett försök där olika lärare frivilligt gick med i ett fortbildningsprogram med syfte att öka individuella lärares kunskaper. Studien utfördes genom observationer av lärare före och efter fortbildningen och den data

som uppsamlades är ifrån Vanderbilt University. När vi tittade på Alatalo (2011) avhandling jämförde vi denna med Robertson Hörberg (1997) när det gäller frågan huruvida lärare i skolan tar del av relevant forskning. Den senares avhandling syftar till att undersöka hur forskning och annan kunskap tas till användning i skolan. Denna studie baseras på djupintervjuer och enkäter där fem skolor har varit delaktiga (Robertsson Hörberg, 1997).

I kapitel 3.2, *Yttre faktorer som påverkar lärares undervisning*, kommer vi återigen tillbaka till Alatalo (2011) och Tjernberg (2013) som vi presenterade tidigare. Under detta kapitel tillkommer ytterligare forskning från Gustavsson och Myrberg (2002) i form av deras forskningsöversikt som Skolverket publicerat. Denna översikt knyter samman forskning kring samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat (Gustavsson och Myrbergs, 2002). Vi är dock medvetna om att detta endast är en forskningsöversikt, men valde att ta med den på grund av att vi inte funnit någon direkt forskning kring detta.

Nedan presenterar vi vad vi kommit fram till enligt de två kategorier vi valt att ringa in. Vi är medvetna om att dessa två kategorier ibland flyter in i och är påverkade av varandra. Vi har även med frågan om vem som bestämmer val av läsinlärningsmetod, om det är skolan/kommunen eller om det är lärare själv som får göra detta val i vår frågeställning. I våra undersökningar av tidigare forskning har vi inte hittat någon relevant forskning kring vem det är som bestämmer, om det är läraren själv eller om det är skolan/kommunen som bestämmer. Endast Tjernberg (2013) nämner att vissa lärare i hennes avhandling antyder att det kan förekomma att skolan bestämmer val av metod.

3.1 Möjlighet till kompetensutveckling

När det gäller lärarens kompetens och fortbildning tar Alatalo (2011) upp i sin avhandling att flera lärare menar att deras grundutbildning inte givit dem tillräckliga kunskaper när det gäller elevers läsutveckling. Hon understryker även att lärarna anser att de har svårt att identifiera elevernas svårigheter och eventuella hinder när det handlar om läsutveckling. Eftersom lärarna har bristfälliga kunskaper har de även svårt att professionellt ge stöd till elever med svårigheter (Alatalo, 2011). Alatalo (2011) skriver även om specialundervisning och om elever som behöver specifika insatser. I hennes

studie anser så mycket som 71 % av grundskollärare att de överlämnar de specifika insatserna till speciallärare/-pedagog. Hon skriver även att det inte är ovanligt att lärare utan specialiserad utbildning samt nybörjare eller nyexaminerade lärare överlämnar de specifika insatserna till speciallärare/-pedagog. Detta på grund av bristfälliga kunskaper angående hur dessa specifika insatser bör hanteras. Alatalo (2011) påpekar även att dessa specifika insatser som överlämnas till speciallärare/-pedagog vanligtvis handlar om 20 minuters specialundervisning två till tre gånger i veckan (Alatalo, 2011). Många av lärarna i Alatalos studie anser att deras utbildning var för teoretisk och att de inte fick den praktiska kunskap som behövdes. Lärarna menar att denna kunskap fick man först genom kollegialt samarbete (Alatalo, 2011).

Vi kan även se att Snow m.fl. (1998) påvisar detta när de skriver om att det är viktigt att en lärare har tillräckligt goda kunskaper angående läsning när det handlar om att lära elever läsa. Därför hävdar Snow m.fl. (1998) att kunskaperna bör vara både praktiska och teoretiska. Författarna till studien understryker även att nyutbildade lärare bör ha tillgång till en mentor i början av sitt arbete kring läsinlärning. Det är viktigt att kunna få stöd och lärdom av någon som är mer erfaren inom området. De menar att denna kunskap som lärare behöver är inte något man blir färdig med utan är något som ständigt utvecklas under lärarens arbetsliv (Snow m.fl., 1998). Även Tjernberg (2013) skriver något liknande, när hon hävdar att lärarens kunskaper och erfarenheter är en interaktiv process i samspel med den professionella omgivningen (Tjernberg, 2013). Hon understryker även mentorns betydelse i sin avhandling där lärarna som har varit delaktiga i studien påpekar att det hade varit bra för nyexaminerade lärare att få lov att stödja sig på ett mentorskap från en mer erfaren kollega. Lärarna menar att detta kan ses som en faktor till ökad kunskap (Tjernberg, 2013).

I en annan studie visar Moats (2009) att det är viktigt att en lärare har goda kunskaper om hur språket är uppbyggt och om läsutveckling samt har pedagogiska insikter om arbetet med läsinlärning, för att kunna tillgodose elever med olika behov bättre. Hon menar även att lärare bör ha en bredare kunskapsbas när det gäller språkets uppbyggnad och läsinlärning (Moats, 2009). Liknande resultat har även Frank (2009) presenterat. Analyserna i hennes avhandling visade att den undervisande lärarens kompetens är av stor betydelse när man tittar på framgångsfaktorer för läsprestationerna i en klass (Frank, 2009).

När det gäller att öka kompetensen hos lärarna talar Alatalo (2011) om fortbildning och nämner i det sammanhanget två former. Den ena är en obligatorisk fortbildning som antingen kommunen eller skolan kräver, den andra är en frivillig fortbildning som lärarna själva väljer utefter intresse. Alatalo (2011) skriver i sin studie att den vanligaste typen av fortbildning är den obligatoriska och att då hela arbetslag utbildas i en viss typ av material. I Alatalos (2011) studie har det dock visat sig att generell fortbildning som lärare själv sökt sig till är den som ger bäst resultat när det handlar om att förbättra sina kunskaper. Hon menar att detta kan ha att göra med att lärarna själva har valt denna fortbildning på grund av att de har ett intresse för det som behandlas (Alatalo, 2011). Vikten av att lärare själva får välja fortbildning lyfts också fram i äldre forskning. Smylie (1988) nämner också detta när det handlar om fortbildning. Han menar att det är en fördel om läraren själv anser sig ha nytta av den kunskap som utbildningen ger. Han nämner även att det är av stor vikt om läraren är intresserad av stoffet som fortbildningen erbjuder (Smylie, 1988).

En annan typ av fortbildning som nämns i Tjernbergs (2013) avhandling handlar om den fortbildning som sker mellan kollegor under det pedagogiska samtalet. Om dessa pedagogiska samtal genomförs strukturerat erbjuds möjligheter för lärare att lära av varandras erfarenheter, kunskaper och handlingar (Tjernberg, 2013). En ytterligare faktor som bidrar till ökad kompetens hos lärare när det gäller läs- och skrivutveckling, är enligt Alatalo (2011) att lärare tar del av relevant forskningslitteratur. Större delen av de intervjuade lågstadielärarna i hennes studie anser att de tar del av aktuell forskning om läs- och skrivutveckling. Alatalo (2011) jämför den höga andelen lärare som svarat så med Robertson Hörbergs (1997) resultat (Alatalo, 2011). Robertson Hörbergs (1997) resultat visar att lärare anser att den forskning som bedrivs är bra men inte kommer lärarna till del utan att forskarna mest forskar för egen räkning. Hon tar även upp tidsaspekten, eller avsaknaden av tid i sin avhandling som en förklaring till varför lärarna inte läser forskning (Robertson Hörberg, 1997).

När det handlar om kompetensen hos lärare skriver Tjernberg (2013) om hur samtliga lärare i hennes studie har påpekat att det gäller att möta elevers olika förutsättningar och behov. Det är även viktigt för dem att kunna erbjuda olika former av undervisning för att just kunna möta elevernas olikheter. De påpekar även att det behövs en balans mellan

olika undervisningsmetoder, det är alltså bra att blanda och ta godbitarna från de olika undervisningsformerna (Tjernberg, 2013).

3.2 Yttre faktorer som påverkar lärares undervisning

En yttre faktor som påverkar den undervisning som lärarna bedriver kan vara brist på resurser. Dessa resurser kan till exempel handla om brist på tid, pengar, personal eller samarbete inom arbetslag. På grund av att klasserna är stora och har ett stort elevantal är det svårt att tillgodose varje elev och då blir det lätt så att elever med svårigheter inte får den hjälp de behöver. De resurser som vi nämnde tidigare kan till exempel vara att tillgången till specialpedagog/speciallärare kan vara en begränsande faktor. Lärarna i Alatalos (2011) studie nämner att de sällan har tid att kunna ge eleverna enskild uppmärksamhet utan större delen av undervisningen bedrivs i helklass. De flesta lärarna beskriver att de skulle vilja ge mer stöd än vad skolan kan erbjuda dem. Lärarna i studien anser även att tiden spelar en avgörande roll för hur pass god undervisning man kan bedriva. De menar att de har för lite tid till varje elev. Detta hör samman med att elevklasserna är för stora. När lärarna i Alatalos (2011) studie talar om resurser påpekar de även hur viktigt det är att ha tillgång till ett fungerande arbetslag där man hjälper varandra och detta kan då ses som en resurs (Alatalo, 2011).

En annan yttre faktor som kan påverka kvalitén på lärares undervisning kan vara brist på relevant material. Lärarna i Alatalos (2011) studie menar att det ibland kan vara svårt att få tillgång till material av god kvalitet. Det sätter då gränser för arbetet att hjälpa eleverna i den utsträckning som krävs, men även det faktum att eleverna kommit så olika långt i sin utveckling kräver en bred skala av material (Alatalo, 2011). Tjernberg (2013) påtalar även en yttre påverkan i det fall där det är skolan som bestämmer vilket undervisningsmaterial som ska användas. Hon utgår från hur vissa lärare har påpekat att det kan vara ett förekommande fenomen på vissa skolor att de har direktiv om vilket arbetssätt samt material som ska användas. Här framhäver hon även att lärarna menar att man inte bara kan följa strömmen utan kritiskt måste resonera angående användandet av ett visst material (Tjernberg, 2013).

När det kommer till ekonomiska aspekter nämns detta i Alatalos (2011) avhandling när lärarna i studien framhäver att det även kan finnas ekonomiska skäl till att resurser som till exempel specialpedagoger inte används i önskvärd grad. De specialpedagogiska insatserna sätts in som en följd av att man prioriterat vissa elever framför andra (Alatalo, 2011). Gustafsson och Myrberg (2002) hävdar att forskningsresultaten kring ekonomiska resurser och pedagogiska resultat är komplexa, med hänvisning till det faktum att olika forskare har kommit fram till olika resultat trots att underlaget har varit i huvudsak de samma. De menar att det visserligen finns ett samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat men att sambandet är tunt. Det vill säga att en ökad tillgång på ekonomiska resurser inte alltid innebär att de pedagogiska resultaten förbättras. Det kan vara andra faktorer som till exempel lärarkompetens som spelar in (Gustafsson & Myrberg, 2002).

4. Metod och Material

Detta kapitel kommer vi dela in i *metodologi*, där vi beskriver vilken infallsvinkel vi kommer arbeta efter i denna studie. Nästa del handlar om *urval och avgränsningar*, där vi tar upp hur vi baserade våra urval och vilka avgränsningar vi ansåg var lämpliga för att kunna utföra denna studie. Under delen *metod och bearbetning* har vi beskrivit hur vi utförde studien samt hur vi bearbetade de material vi samlade in. Den sista delen i detta kapitel är *etiska överväganden*, där vi lyfter fram de etiska ställningstagande som vi har tagit hänsyn till.

4.1 Metodologi

I vår empiriska studie har vi valt en fenomenologisk infallsvinkel. Det gör vi för att vi vill ha subjektet i fokus. Vi vill göra en beskrivning istället för en analys. Vi vill komma åt människors uppfattning och åsikter vilket är något som den fenomenologiska forskningen i allmänhet baseras på. Vår forskning kommer att utgå ifrån lärarnas upplevda erfarenheter och enligt fenomenologin är det vår uppgift att presentera material som är troget originalet, alltså vi ska försöka förstå hur våra informanter ser på sin situation. Denscombe (2016) beskriver detta på följande sätt: "Till skillnad från andra forskningsmässiga tillvägagångssätt som bygger på kategoriseringsprocesser,

kvantifiering, abstrahering och teoretisering, föredrar fenomenologin att koncentrera sin ansträngning på att få en tydlig bild av 'tingen i sig' - så som de upplevs direkt av människor" (Denscombe, 2016, s.144). Han skriver även att fenomenologin karaktäriseras av människans upplevda erfarenheter i livsvärlden (Denscombe, 2016). Fördelen med denna infallsvinkel är att det ger lärarna spelrum att delge sina erfarenheter och sina synpunkter. Det är ju deras tankar vi vill få ta del av i vår studie. Nackdelen är att det blir ett begränsat antal lärare som deltar eftersom det krävs en större mängd tid till intervjuer av denna infallsvinkel och då får vi inte en bredare syn på det som vi undersöker.

4.2 Urval och avgränsningar

Vi har till en början skickat ut ett informationsbrev om studien till ett antal skolor i vår hemkommun, där vi presenterar oss själva och vårt syfte med vår studie. Vi berättar även i detta informationsbrev att vi söker lärare verksamma i åk 1-3. Vi vill att lärarna som väljer att delta i denna studie anger hur länge de har varit verksamma inom åk 1-3 när de tackar ja till att bli intervjuade. Eftersom vi vill stödja vårt arbete på Alatalos (2014) forskningsresultat, nämligen att det finns skillnader mellan hur yngre respektive äldre lärare tänker och arbetar utifrån teoretiska perspektiv, baserade vi vårt urval efter detta (Alatalo, 2011). Det urval vi gör är ett subjektivt urval som enligt Denscombe (2016) handlar om att handplocka utefter relevans och kunskap. Förutsättningar för urvalet beskrivs av Denscombe (2016) på följande sätt:

Ett subjektivt urval fungerar när forskaren redan har en viss kännedom om de människor eller företeelser som ska undersökas och medvetet väljer vissa av dem eftersom det anses troligt att just dessa ger mest värdefulla data. De väljs ut med ett visst syfte i åtanke, och detta syfte återspeglar de utvalda människornas eller företeelsernas särskilda kvaliteter och deras relevans för undersökningstemat (Denscombe, 2016, s.74–75).

Vi baserade vårt urval på grundskolelärare i de tidigare åldrarna årskurs 1–3 som undervisar i ämnet svenska. I vår undersökning vill vi få med lärare som har varit verksamma under olika lång tid, det vill säga nyexaminerade lärare och mer erfarna lärare. I vår undersökning deltar tio lärare från sex olika skolor.

4.3 Metod och bearbetning

Svaren som vi fått in från informationsbrevet använde vi som underlag och utgick från dessa när vi i vårt fortsatta arbete övergick till kvalitativ undersökning. Denna kvalitativa undersökning utformades i form av personliga semistrukturerade intervjuer med de lärare som vi valde ut. Vi valde att göra dessa intervjuer för att få fram den enskilde lärarens motivation och tankesätt kring valet av metod. På så sätt fick vi en djupare förståelse för de val som lärare upplever att de ställs inför. Valet att göra semistrukturerade intervjuer motiverar vi med argumentet att vi har en del frågor som vi vill ha svar på under intervjun men vi är flexibla och vill även låta den intervjuade komma till tals så mycket som möjligt. I denna forskning skulle vi även kunna använda oss av gruppintervjuer eller fokusgrupper men vi känner att vi inte riktigt kommer till botten med vad vi vill få fram, och att personliga intervjuer passar bäst. Intervjun innehöll tre huvudfrågor som utgick från huruvida läraren eller skolan/kommunen bestämde val av metod, om lärarna uppdaterade sig angående forskning och rön inom läsinlärning samt om möjlighet till kompetensutveckling fanns. Utifrån dessa frågor ställdes ytterligare följdfrågor. Intervjufrågorna finns tillgängliga under bilagor som finns längst bak i arbetet. Under intervjun valde vi att spela in samtalet eftersom vi båda inte satt med vid alla intervjuer utan vi delade upp dem mellan oss. Detta gjorde vi för att det skulle bli en mer personlig prägel på intervjun när man sitter en till en.

Efter intervjuerna bearbetade vi vårt material genom att transkribera våra inspelade intervjuer. Vi har använt oss av en grov transkriptionsmetod som enligt Norrby (2014) bör räcka om syftet är att ta reda på innehållsaspekter. Det intressanta är vad som har sagts och inte hur det har sagts (Norrby, 2014). Vi lyssnade igenom inspelningarna ett flertal gånger för att vara säkra på att vi inte misstolkat någon information eller missat någon väsentlig del. Vi läste transkriptionerna flera gånger och hade då våra frågeställningar till hands för att kunna tolka och sortera ut svaren som var relevanta för att kunna få svar på våra frågeställningar. Vi jämförde sedan noggrant dessa svar med den forskning som vi presenterade tidigare och försökte att hitta ett samband mellan vår studie och med den tidigare forskningen som gjorts.

4.4 Etiska överväganden

Det är viktigt att känna att ha kännedom om vilka etiska ställningstagande som behöver tas hänsyn till när man skriver ett vetenskapligt arbete. I samband med forskning stället vetenskapsrådet särskilda etiska krav. Man behöver därför etiskt reflektera över och ta till sig dessa krav i sin studie (Vetenskapsrådet, 2017). Vi har därför i vår studie valt att följa de forskningsetiska principernas fyra huvudkrav inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. De fyra huvudkraven är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har även i vår studie följt de riktlinjer och regler som gäller i skolan och i kommunen angående etik och moral. Vi har även avpersonifierat de lärare som intervjuas för att det ska bli så sanningsenliga svar som möjligt. Innan intervjuerna valde vi att skicka ut ett informationsbrev där vi skrev att personerna som väljer att delta i vår studie kommer att vara anonyma och att deras deltagande är helt frivilligt samt att de kan avbryta sin medverkan när som helst under tiden. Nedan beskriver vi hur vi valt att följa de olika kraven.

Informationskravet - Vi informerade de lärare som vi valde ut att intervjua att deras deltagande är frivilligt och kan avbryta sin medverkan när som. Vi informerade även lärarna om vad syftet med vår studie är och om att syftet med våra intervjuer var att få fram lärarnas egna åsikter angående de frågor som vi valde att ta med (Vetenskapsrådet, 2002).

Samtyckeskravet - De underlag vi samlat in kontrollerade vi noggrant att det stämmer med den intervjuades åsikter och ställningstaganden. Vi gjorde detta genom att låta den intervjuade ta del av underlaget och godkänna detta innan det användes i vår studie. Vi informerade våra deltagare om deras rätt att själva bestämma över sitt deltagande och att de fick vara med och godkänna vad som skulle användas ur intervjun (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet - Alla uppgifter i denna studien är avpersonifierade och personer som har ingått i denna undersökning har inte namngetts. Vi valde även att inte identifiera skolorna samt vilken kommun som skolorna tillhör i vår studie. Detta för att skydda de deltagandes identitet (Vetenskapsrådet, 2002). När vi skriver om lärarna valde vi att namnge de lärare som deltar i vår studie efter alfabetisk ordning. De namn som vi tilldelat lärarna i vår studie är alltså inte deras riktiga namn.

Nyttjandekravet - De insamlade intervjumaterialet kommer endast att användas i denna studie och kommer ej att lånas ut till kommersiella och icke vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2002).

5. Resultat och Analys

Nedan kommer vi att presentera vårt resultat och vår analys av de intervjuer som vi genomfört till vår studie. Alla lärare som deltagit i vår studie är kvinnor och de är verksamma inom åk F-3. De är alla behöriga lärare, med behörighet i svenska till minst åk3. Vi kommer att göra en kort presentation över lärarna som deltagit i studien. Vi har valt att dela in lärarna utefter år inom yrket. Anna, Bodil och Cecilia har varit verksamma längst. Gunilla, Helen, Ida och Johanna har varit verksamma under endast några år. Vi har också några lärare som vi valt att placera mittemellan dessa två kategorier på grund av att de varken är nya eller äldre inom yrket och dessa är Diana, Emma och Fia. Vi har valt att namnge lärarna i bokstavsordning efter hur många år de har varit verksamma. Alltså har Anna varit verksam längst och Johanna verksam kortast tid. De lärare som valt att ställa upp som deltagare i vår studie som vi valt att intervjua har ett åldersspann från 1 år upp till 44 år som verksamma lärare inom åk 1-3.

Vi har valt att dela in resultatdelen i tre underrubriker. Den första är *Vem bestämmer valet av metod och vad grundar sig dessa val på som lärarna gör?* Den andra delen är *Kompetens i form av egenvald inläst forskning* samt den tredje delen som är *Möjligheter till deltagande i kompetensutveckling*. Vi utformade dessa rubriker på det här sättet eftersom våra intervjufrågor är formade utifrån dessa kriterier. Våra intervjufrågor är även utformade till att svara på vår frågeställning som är:

- Hur resonerar lärare om sina möjligheter att välja läsinlärningsmetod och hur mycket påverkas deras val av kunskaper om ny forskning och av beprövad erfarenhet?

5.1 Vem bestämmer valet av metod och vad grundar dessa val som lärarna gör

Under intervjun ställde vi frågan *Har skolan, kommun eller arbetslaget någon gemensam policy kring val av metod vid läsinlärning som ni arbetar utifrån? Eller du väljer själv?* Det framkom av denna fråga att de flesta lärare hade en stor valmöjlighet och så mycket som åtta av våra tio deltagare svarade att de själv fick välja metod för läsinlärning. Bodil svarade att ”Man väljer ju själv, det är ju det att vi har ju bara enparallelligt och då är det du den läraren som tar emot en etta som väljer läsebok och samtidigt också då det man vill jobba med.” Även Emma tar upp valfriheten att välja metod. Hon gör en jämförelse med den gamla skolan som hon tidigare arbetat på mot den nya skolan, där hon beskriver att på den gamla skolan var där fler paralleller, den var treparallellig. Hon beskriver då att de samarbetade med de andra parallellerna, alltså alla lärare som arbetade i en årskurs ett arbetade tillsammans och använde sig av samma metod för läsinlärning. Hon berättar då att på detta viset kunde man hjälpa varandra genom att dela med sig av det material som de använde. På den nya skolan som Emma arbetar på idag är en enparallellig skola och hon menar då att arbetet med läsinlärning blir mer ensamt och att hon då väljer metod mer själv. Hon menar att hon har haft stor valfrihet på båda skolorna, men att på den första hade hon mer stöd av kollegor i sitt val av metod. Emma berättade att ” det var inte så att rektorn hade sagt att vi måste köra på detta sätt, det gjorde dom varken på gamla skolan eller här. Så valfriheten är väldigt stor. Det måste jag säga, på båda skolorna.”

Ida och Johanna svarade att metoden var förvald av skolan. De är båda ganska nyanställda på skolan och så länge de har jobbat där har de jobbat med den metod som skolan valt. Ida svarade att ”Skolan använder sig av ASL, vilket alla ska göra.” Vi ställde även frågan *Hur arbetar du med läsinlärning och varför har du valt att använda dig av just den metoden?* Ida och Johanna, som inte själv valt metod, är också de enda som använder sig av metoden Att Skriva sig till Läsning, vilket i fortsättningen kommer att kallas för ASL (ASL är en läsinlärningsmetod som går ut på att eleven börjar med att skriva på en dator egna texter. Skrivandet kommer före läsandet (Trageton, 2014)). Ida och Johanna menade att skolan hade valt att använda sig av denna metod på grund av forskning. Johanna påpekade i intervjun när vi ställde frågan *Varför skolan hade bestämt detta?* att ”Jag tror att det är för att det är forskat att denna metoden ska vara bra för elevers läsinlärning. Det har vi även sett att det ger goda resultat hos barnen. Ja jag menar

vi på skolan då såklart.” Ida nämner även att de gör utvärderingar kring sin undervisning tillsammans med arbetslaget varannan månad. De övriga intervjuade lärarna använder sig av ljudningsmetoden som bas (ljudningsmetoden är en läsinlärningsmetod som utgår från att eleverna lär sig bokstäverna i alfabetet och deras språkljud och sedan ljudar ihop dessa till ord (Fridolfsson, 2015)). När vi ställde denna frågan till Anna svarade hon:

Ja, hur gör jag. Vi börjar ju med att gå igenom bokstäverna, ofta då efter läsbokens v, i, s och a, det blir ju många ord av det, man kan få ihop. Och så tycker jag det är viktigt att skriva rätt också, för att få in det, för det man gör med motoriken fast lättare i huvudet också. Och ljuden och allt ihop. Och så blir det ju småord och sen läser jag mycket för dom, för att jag vill gärna att de ska få ett läsintresse. Jag tycker det är viktigt med högläsning varje dag.

En del av våra intervjuade lärare nämnde även att de blandar in andra metoder men har fortfarande ljudningsmetoden som bas. Bodil och Cecilia använder sig av en kombination av ljudningsmetoden och helordsmetoden (helordsmetoden är en läsinlärningsmetod som utgår från hela ord, alltså ordbilder (Fridolfsson)). Cecilia berättar att hon:

pratar mycket om den bokstaven, skriver den bokstaven väldigt mycket. Ehh tar med saker som börjar på den bokstaven och såna saker. Sen bygger man ju på med bokstäver efterhand, sjunger kanske sånger också om bokstäverna. När man sen har några bokstäver så börjar man ljuda ihopa dem. Vi ljudar tillsammans och att där inte ska vara några mellanrum utan ljuden ska flyta på, där får inte vara några mellanrum. Jag tycker det är viktigt att dom lär sig att dra ihopa det. Vi tränar ordbilder och eftersom de inte kan läsa och sen har vi läsläxa varje vecka. Vi pratar mycket om de ordbilder som kommer i det kapitlet den veckan, visar dem på tavlan, pratar om dem vad dem betyder, hur dem ser ut och vilka bokstäver de innehåller. Ja så repeterar man ju mycket.

På frågan om Cecilia binder ihop ljudningsmetoden med helordsmetoden, svarade hon ”Ja det kan man säga. Det är lite blandat, men i grunden är det ljudningsmetoden.” Även Bodil berättade för oss under intervjun att hon arbetar på liknande sätt som Cecilia beskrivit. När vi ställde frågan till samtliga lärare om varför de använder den metod de valt fick vi dock lite olika svar. Flera av våra lärare som jobbat mer än några år inom åk 1-3 valde just den metoden på grund av beprövad erfarenhet. Med beprövad erfarenhet menar vi lärarens egna erfarenheter i yrket, som de har reflekterat över och utvärderat.

Emma, Fia, Bodil och Anna gjorde sitt val efter beprövad erfarenhet. Fia svarade att ”För jag tycker att det fungerar, ja jag har bara provat på detta sättet som jag har lärt ut på. Och det visar sig att ungarna lär sig läsa.” Cecilia och Diana, som även de har arbetat mer än några år i åk 1-3 hävdar dock att de valt metod efter de inköpta materialet som redan fanns på skolan. De menar även att om de skulle vilja välja ett annat material skulle det inte vara några problem. Diana nämner att:

Nu var ju detta materialet redan inköpt när jag började här men jag plockar ju alltid in annat material också, till exempel jobbar med ordgömmor som inte är från det materialet, så det får man, jobba fritt det är nästan utifrån vad var och en själv känner sig bekväm med. [...] Jag har provat många metoder och tycker att denna är så bra för den når varje individ, det barnet som kan läsa och det barn som inte kommit så långt, det är individanpassat.

Helen som inte jobbat så länge och arbetar med läsinlärning för första gången har tagit mycket stöd från äldre kollegor och använder sig av tips och råd från dem. Alltså använder sig Helen av de äldre kollegornas beprövade erfarenheter. Hon förklarar ” Vi har ju pratat mycket eftersom detta är min första etta, så mina kollegor som har jobbat längre har berättat vad dom tycker fungerar för dom. Så vi har lite mer koll”.

I studien deltar även lärare som till exempel Gunilla och Cecilia som nämnde att ekonomin på skolan där de arbetar på styr valet till viss del. De menar att om skolan hade haft bättre tillgång till till exempel digitala verktyg hade de förmodligen valt en annan metod som till exempel ASL. För att denna metod ska fungera krävs det digitala resurser i form av IPads eller datorer. Gunilla beskrev att där tidigare hade arbetat en lärare som använde sig av ASL på hennes skola men att hon inte känner sig riktigt bekväm med att arbeta med den metoden eftersom hon anser att den metoden förutsätter att barnen har ipads som fungerar och att varje barn ska ha sin egen ipad. Hon anser att detta inte fungerar på hennes skola och uttryckte sig på följande sätt i intervjun ”Det här med ASL det förutsätter på något vis, vi har ju IPads som inte fungerar speciellt bra och det är komplicerat, vi har inte till alla. [...] Varje barn har inte sin egna Ipad och det är jätterörigt.” Hon nämner även att det finns en svårighet att få det digitala att fungera, speciellt då att kunna skriva ut elevernas texter som hon anser sig vara nödvändigt. Hon menar att det alltså är för dåliga förutsättningar för att kunna bedriva metoden ASL på

den skola hon arbetar på. Hon nämner även att hon delar den uppfattningen med sina kollegor. ”Jag kanske hade varit mer intresserad, men jag tycker det är alldeles för dåliga förutsättningar för det. Det gjorde även mina kollegor så det är väl därför vi inte fortsatte med den metoden.” Cecilia nämner något liknande ”För att det ska kunna fungera måste man kunna skriva ut. På vår skola har vi inte tillgång till skrivare för eleverna. [...]. Det är enligt min tolkning av ekonomiska skäl som det inte fungerar. Skulle jag tro!” Bodil hävdar också att ekonomin på hennes skolan till viss del styr valet av metod och då handlar det mer om resurser i form av böcker och arbetsmaterial. De får använda sig lite av vad som finns på skolan redan eftersom budgeten är begränsad.

När vi frågade lärarna under intervjun om hur de arbetar med läsinläring fick vi fram olika typer av arbetssätt. Det visade sig att de yngre lärarna Gunilla, Helen, Ida och Johanna, poängterade att de låter eleverna jobba mycket ihop för att få stöd av varandra. Deras arbetsmetod bygger på gemenskap hos eleverna. Det synsättet skiljer sig från hur de mer erfarna lärarna som till exempel Bodil, beskriver sitt arbetssätt. Hon beskriver att hon låter eleverna jobbar mer enskilt för att hon vill ha koll på deras egen utveckling och för att kunna individanpassa undervisningen.

Vi ställde även frågan *Har din utbildning på högskolan påverkat ditt val av metod?*. Vi fick då ett ganska samstämmigt svar från samtliga deltagare att deras utbildning inte påverkat deras valt av metod. Det framkom även att de flesta hävdade att detta är något man lär sig när man kommer ut i arbetslivet och skaffar sig erfarenheter. Cecilia svarade på följande vis: ” Nej, alltså dom pratade inte så mycket om detta. Det fick man lära sig när man kom ut.” Hennes svar påminner även om Helens svar: ” Nej, faktiskt inte. Jag känner att högskolan gav mig inte så mycket läsinläring, som jag skulle vilja.”

5.2 Kompetens i form av egenvald inläst forskning

Eftersom skolan ska följa skollagen där det står att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” (Skollagen 2010:800), ville vi ta reda på om lärarna uppdaterar sig om aktuell forskning och rön kring läsinläring. Vi ställde därför frågan *Uppdaterar du dig om forskning och rön inom läsinläring?* för att få reda på hur lärarna i vår studie tänker kring denna fråga. Samtliga lärare svarade att de uppdaterar sig om

forskning som rör läsinlärning men tillvägagångssättet kan skilja sig åt. Vi kunde även se att många av lärarna huvudsakligen uppdaterar sig om forskning utanför sin arbetstid eftersom tiden i skolan inte räcker till för att förkovra sig inom forskning. Emma svarade till exempel att hon: ” Jag läser mer under sommaren och då kan jag även läsa böcker som är kopplade till jobbet.” Också Fia underströk hur viktigt det är: ”Ja det måste man ju. Hela tiden, att man läser olika forskningsrapporter och kollar av liksom. Kollar var nätet säger och vad forskarna säger, det gör man ju hela tiden.”

De lärare som deltagit i vår undersökning anser alla att detta är något man gör ganska regelbundet samt att det är via artiklar och tidskrifter som den största delen av relevant forskning inhämtas. Ida och Gunilla hänvisade till facktidningar som de får hemskickade regelbundet genom deras lärarförbund. Många av våra yngre lärare som till exempel Helen, Ida och Johanna påpekade att de är med i grupper på Facebook, där det oftast delas artiklar som till stor del är forskningsbaserade och de till stor del så som de införskaffar sig kunskaper om forskning. Helen beskrev den här möjligheten på följande vis: ” Jag tror inte jag gör det medvetet, men jag är med i grupper på Facebook och då läser man ju ofta artiklarna. Så artiklar på nätet hänger jag med i, men inte så att jag går och lånar en bok eller nåt. Men på nätet följer jag.” Bodil, Emma och Fia använder sig även ofta av nätet, men det är då Skolverkets hemsida och dylikt som används. Märkligt nog är det ingen av våra deltagande lärare som hävdar att de valt läsinlärningsmetod utefter forskning självmant. Anna knyter däremot ihop beprövad erfarenhet och forskning under intervjun på det här sättet:

Ja jo men så är det ju. Det fick jag lära mig när jag blev lärare 1975, så det är inget nytt. Tyvärr är det ju så att det som var ganska självklart förr, måste ju forskas kring och stå på ett papper för att det ska gälla idag. Men det är väldigt mycket gamla sanningar som man kommer fram till genom forskning, så här är det, ja jo men det är inget nytt. Tyvärr är det så tycker jag.

5.3 Möjligheter till deltagande i kompetensutveckling

För att kunna bedriva en så god undervisning som möjligt krävs det goda kunskaper. Både ämnesteoritiskt och pedagogiskt. Vi ville därför ta reda på om våra lärare i studien har tillgång till att utveckla sina kunskaper och sitt sätt att undervisa eleverna inom

läsinlärning. Vi ställde därför frågan *Får du möjlighet till kompetensutveckling inom läsinlärning?* Anna, Bodil, Cecilia, Diana, Emma, Ida och Johanna ansåg sig få tillgång till kompetensutveckling. Samtliga av dessa lärare har uttryckt att de både fått tillgång till denna kompetensutveckling genom att skolan valt att satsa på denna kurs, men de får även möjligheten att själva komma med förslag på kurser som de anser sig ha nytta av. Emma svarar till exempel: ”Ehm ja det tror jag, om jag vill. Hade jag velat det så tror jag att jag hade fått det. [...] om jag hade efterfrågat det.”

Ida och Johanna nämnde att de deltagit i kurser angående ASL som skolan tillhandahållit. Denna kurs var obligatorisk och i samband med att skolan krävde att all personal skulle arbeta i den riktningen. Skolans roll understryker även Diana som nämner att hennes skola har satsat på att ge lärarna kompetensutveckling inom genrepdagogen och kooperativt lärande, vilket hon menar tillhör läsinlärning. Hon berättar även: ”När det har varit studiedagar har vi fått tillgång till olika workshops och sånt också. Och då kan man själv välja vad man vill gå på.”

När det handlar om kurser som de själv får välja berättade Bodil att om hon ser en bra kurs så går hon till rektorn och frågar om det är möjligt att hon skulle kunna få gå på den kursen och hon menar då att det oftast inte är några problem. Bodil berättar även att rektorn ställer sig väldigt positiv till att hon hittar egna kurser och föreläsningar som hon vill delta i. När det gäller kompetensutveckling som skolan väljer och hur ofta det sker menar Bodil att det går i en cykel. Hon menar att utbildningar återkommer med jämna mellanrum. Även Diana menar att kompetensutvecklingen sker med jämna mellanrum.

Av de deltagande lärarna uppgav dock några få att de inte får tillgång till någon kompetensutveckling inom läsinlärning. Dessa är Fia, Helen och Gunilla. Gunilla beskrev i intervjun att hon inte direkt får tillgång till någon kompetensutveckling för hon menade att allting helst ska vara gratis och hon menar även att man får lite vad man betalar för. Alltså är det ekonomin på skolan hon refererar till. Även Fia berättar att det ofta är pengarna som styr vilka kurser man får gå på och tillgången till kompetensutveckling.

När det handlar om kompetensutveckling ställde vi även frågan *Arbetar ni aktivt med läsinlärning i arbetslaget?* Vi fick lite skilda svar men det generella var att de kan diskutera och få stöd av varandra i arbetslaget. Diana svarar: ”Ja vi påverkar och stöttar varandra och är hjälpsamma på denna skolan.” Även Helen har liknande uppfattning och

berättar att under den senaste terminen har hennes arbetslag fått tillgång till extra tid för att sitta ner och diskutera varje torsdag. Under dessa diskussioner behandlar de vad som går bra och vad som inte går bra i arbetet med läsinlärning.

En annan fråga i detta sammanhanget är om lärarna saknade någon kompetensutveckling som de skulle vilja få tillgång till. Vi fick då ganska tydliga svar och det rör sig i största del om hur man kan arbeta med läsinlärning, mer generellt. Gunilla, Emma, Ida och Johanna specificerade sig även med att säga att de skulle vilja ha mer kompetensutveckling kring hur man möter elever med speciella svårigheter, de nämner till exempel dyslexi. Johanna nämner till exempel att hon skulle behöva mer av denna kunskapen eftersom hon inte riktigt vet hur hon ska inkludera dessa barn i sin undervisning. För henne är detta extra viktigt eftersom tillgången till speciallärare/specialpedagog kan vara väldigt begränsad. Detta är något som även Emma nämner under intervjun som hon skulle vilja ha mer kompetens kring:

Ehm jag tänker på det här med dyslexi, faktiskt. För där känner jag att jag skulle vilja, för jag har ju en dyslektiker i klassen och då kanske man tänker på det extra mycket. Men jag känner att jag skulle vilja ha ännu mer, just kring vilka program är bra för en dyslektiker, hur kan man hjälpa en dyslektiker i klassrummet på bästa sätt. Hur ska man tänka när man gör uppgifter till honom för han har en väldigt svår dyslexi. Så han har det rätt så kämpigt ju och det blir ju kämpigare desto äldre han blir också ju. För det blir mer texten man ska läsa. Men det känner jag att jag skulle vilja ha lite mer av.

Som en avslutande fråga på våra intervjuer ställde vi frågan till lärarna om de ansåg sig ha tillräckliga kunskaper inom läsinlärning. Av alla lärare som deltog i vår studie ansåg sig hela nio av tio lärare ha goda kunskaper inom området läsinlärning. Endast Helen, som bara jobbat kort tid som lärare, ansåg sig behöva mer kunskap inom området. Det blev även tydligt i vår studie att samtliga lärare dock ansåg att man nog aldrig blir fullärd, då man ständigt utvecklas.

6. Diskussion och slutsats

Vårt övergripande syfte med denna studie är att synliggöra de val som lärare ställs inför när det handlar om elevernas läsinlärning. Vi ville också ta reda på hur de motiverar de val de gör. Men denna studie ville vi även få svar på om lärarna i studien själv anser att de har den kompetens som krävs vid läsinlärning, samt om de får de resurser som till exempel fortbildning eller material som är nödvändiga. För att besvara detta formulerade vi frågan:

- Hur resonerar lärare om sina möjligheter att välja läsinlärningsmetod och hur mycket påverkas deras val av kunskaper om ny forskning och av beprövad erfarenhet?

Detta kapitel har vi delat in i fyra delar. Den första är *Resultatdiskussion med anknytning till forskningsbakgrund* där vi diskuterar de resultat vi fått fram från vår utförda studie, där våra intervjuer med våra utvalda lärare ligger som grund. De resultat vi fått fram genom intervjuerna har vi sedan kopplat till vår forskningsbakgrund. Den andra delen är *Slutsats* där vi tar upp våra egna åsikter kring resultatet. Den tredje delen är *Metoddiskussion och studiens giltighet* där vi reflekterar över och diskuterar den metod vi valt att följa i vår studie. Här kommer vi även ta upp de hinder vi stött på under studiens gång. Studiens giltighet kommer också att diskuteras i denna del. I den fjärde och sista delen som är *Studiens påverkan på vår lärarprofession* tar vi upp vad vår studie har bidragit med och förtydligat för oss i vår yrkesroll. Vi kommer även ge förslag på vad vi anser vore intressant att forska vidare kring.

6.1 Resultatdiskussion med anknytning till forskningsbakgrunden

Det framkom under intervjuerna att de flesta lärarna fick välja läsinlärningsmetod själva, det var endast Ida och Johanna som inte hade den möjligheten. På deras skola var redan metoden ASL förvald och det var denna man skulle följa. Tjernberg (2013) lyfter fram i sin avhandling att vissa lärare påpekar att ett förekommande fenomen på vissa skolor kan vara att det finns direktiv om vilket arbetssätt samt material som lärarna ska använda sig av. Hon lyfter även fram att lärarna menar att det är viktigt att inte bara följa strömmen utan att kritiskt utvärdera de material man använder sig av (Tjernberg, 2013). Ida och Johanna som arbetar med ASL utefter skolans riktlinjer är de enda som nämner i intervjuerna att de regelbundet utvärderar och reflekterar över sin undervisning kring

läsinlärning. Även om skolan väljer metod eller om lärarna själv får välja så är det viktigt att man vet varför man jobbar på det sättet. Som i Idas och Johannas fall så är de medvetna om varför de arbetar på det sättet, då deras arbetssätt är valt från skolan efter vad forskning säger. De andra lärarna som själv valt metod och hänvisar till beprövad erfarenhet som orsak till valet, menar att de vet vad som fungerar och vad som inte fungerar. På så sätt har även dessa lärare reflekterat över sin egen undervisning och gjort valet att fortsätta arbeta efter denna metod. Även om dessa lärarna inte nämner det bokstavligen i intervjun att de utvärderar sin undervisning, är detta något som vi tycker oss se med tanke på de svar vi fått på frågan *Varför de använder sig av den metod de gör*. Vi ställer oss frågan om Diana och Cecilia, som använder sig av redan inköpt material på skolan, samt Helen som baserar sitt val på sina kollegors beprövade erfarenheter, egentligen reflekterar över det material som de använder sig av. Vi kan inte se något som tyder på att de reflekterar över val av metod i de material som vi samlat in till denna studie. Om man inte reflekterar och utvärderar sin undervisning är det kanske lätt att man bara följer strömmen utan vidare eftertanke som lärarna i Tjernbergs (2013) avhandling påpekade (Tjernberg, 2013).

Under intervjun fick lärarna berätta hur de arbetar med läsinlärning. Då framkom det att alla jobbar med ljudningsmetoden som bas, förutom Ida och Johanna. Vissa nämnde även att de kombinerar olika metoder, som till exempel Cecilia och Bodil. Det här med att kombinera olika arbetssätt och metoder för att kunna möta alla elever lyfts fram som något positivt i forskningen. Tjernberg (2013) nämner även detta när hon skriver att lärarna i hennes avhandling påpekar att det behövs en balans mellan olika undervisningsformer och att man kan plocka godbitarna (Tjernberg, 2013). När vi pratar om undervisningsformer kan vi från vår studie se en skillnad mellan yngre och mer erfarna lärare. Vi kan i vår studie se spår av det som Alatalo (2014) skrev i sin debattartikel angående hur yngre respektive mer erfarna lärare jobbar. Hon menar där att de mer erfarna lärarna är mer influerade av det kognitiva perspektivet och Piagets utvecklingspsykologi medan de yngre lärarna är mer influerade av sociokulturella perspektivet och Vygotskij (Alatalo, 2014). Detta visade sig tydligt bland våra intervjuade lärare. De yngre lärarna som medverkade i studien påpekade att de arbetar mycket tillsammans och låter eleverna vara stöttepelare åt varandra, något som de mer erfarna lärarna inte använde sig så mycket av. De mer erfarna lärarna valde istället en mer enskild undervisningsform där eleverna inte arbetade så mycket tillsammans. Vårt resultat kring denna fråga stämmer väl överens med det mönster som Alatalo (2014) kunde beskriva.

Utifrån detta resonemang kan man antyda att det som Alatalo (2014) hävdar angående undervisningsformer kan komma att bli en krock mellan de yngre och de mer erfarna lärarna, då de inte resonerar på samma sätt (Alatalo, 2014). Detta är dock inget som framkommit av intervjuerna i vår studie. I motsats till den spänning mellan lärargrupper som Alatalo (2014) tyckes sig se har vi snarare sett i vår studie att man istället ofta tar hjälp och stöd från varandra (Alatalo, 2014).

Alatalo (2011) hävdar i sin avhandling att flera lärare menar att deras grundutbildning inte gett dem tillräckliga kunskaper när det gäller elevers läsutveckling (Alatalo, 2011). Detta är något vi också uppmärksammat eftersom alla lärarna i vår studie ansåg att de inte valt metod utifrån den insikt om aktuell forskning som de fått under sin utbildning på högskolan. Ett flertal lärare påpekade att man inte pratade så mycket om det på högskolan, utan det var något man fick lära sig när man kom ut i arbetslivet. Helen som har en relativt ny grundlärarexamen beskrev att hon inte fått så mycket läsinläring som hon velat, utan skulle gärna velat ha mer. Det tycks då inte ha skett en så stor förändring av utbildningen på dessa år, sen Alatalo (2011) genomförde sin studie.

Eftersom Alatalo (2011) hävdar i sin avhandling att det är en bidragande faktor till ökad kompetens om lärarna tar del av relevant forskning ville vi undersöka om våra informanter regelbundet uppdaterar sig angående forskning och rön. Samtliga lärare i vår studie hävdar att de på något sätt tar del av nyare forskning. Alatalo (2011) diskuterar inte på vilket sätt man bör ta del av forskningen utan pekar endast att det är fördelaktigt att man gör det (Alatalo, 2011). Våra informanter tar del av forskning på olika vis. Där kan vi även se en skillnad på yngre och mer erfarna lärare. De yngre dras mer till sociala grupper på nätet och de mer erfarna lärarna söker sig till skrivningar på skolverket och dylikt. När det gäller forskning och hur våra informanter uppdaterar sig om detta fick vi även insyn i att vissa lärare som till exempel Emma hävdar att hon ofta uppdaterar sig om forskning utanför sin arbetstid. De intervjuade lärarna anser även att det inte finns tid till att sätta sig in i forskning under arbetstiden med undantag för studiedagar. När det gäller tiden och tidsaspekter kan vi jämföra det med vad Robertson Hörberg (1997) tar upp angående tidsaspekten, eller rättare sagt avsaknaden av tid, som en förklaring till varför lärare inte läser forskning. I sin avhandling pekar Robertson Hörberg (1997) även på problemet med att många lågstadielärare inte tar del av relevant forskning (Robertson Hörberg, 1997). Detta är något som skiljer sig från Alatalos (2011) avhandling där hon

hävdar att större delen av hennes deltagande lärare uppdaterar sig angående forskning (Alatalo, 2011). Vårt resultat pekar också i den riktningen, nämligen att lärarna i vår intervju uppdaterar sig om relevant forskning.

När man talar om kompetensutveckling eller fortbildning som Alatalo (2011) benämner det, har vi fått lite skilda resultat från våra deltagande lärare. När det gäller vilken typ av kompetensutveckling våra informanter fått ta del av, om den är självvald eller om det är något skolan bestämt, har vi inte fått fram något tydligt svar kring vilken fortbildning som de anser sig ha mest nytta av. De lärare som har fått möjlighet till kompetensutveckling är positiva och anser att det har varit givande, även om det är förbestämt av skolan. Vår studie skiljer sig därför från det som Alatalo (2011) kom fram till angående att det visat sig att den fortbildning som lärare själv sökt sig till ger bäst resultat och förbättrade kunskaper (Alatalo, 2011). I äldre forskning som till exempel Smylie (1988) pekas på det faktum att om lärare anser sig ha nytta av den kunskap som utbildningen ger är det till fördel. Han nämner även att läraren bör vara intresserad av det som utbildningen erbjuder, för att den ska vara givande (Smylie, 1988). Vi drar då slutsatser utifrån detta att den kompetensutveckling som våra lärare fått tillgång till har varit av intresse och därmed kan anses givande för dem.

Under våra intervjuer då det talades om kompetensutveckling tog vi även upp om lärarna fick tillgång till att arbeta med läsinläring i sitt arbetslag. Samtliga lärare svarade att de under olika former har tillgång till kollegialt stöd i sitt arbetslag. Tjernberg (2013) menar att fortbildning som sker mellan kollegor i ett strukturerat pedagogiskt samtal ger möjlighet för lärare att dra nytta av varandras kunskaper, erfarenheter och handlingar (Tjernberg, 2013). Våra informanter har inte beskrivit att de använt sig av strukturerade pedagogiska samtal men utifrån deras berättelser anser vi att det ändå sker kompetensutveckling i respektive arbetslag eftersom lärarna anser sig att arbetet i arbetslaget är givande.

Vi har nu diskuterat kompetensutveckling mellan kollegor i arbetslaget vilket vi vill koppla till Tjernbergs (2013) resonemang angående mentorskap. Som tidigare sagts menar lärarna i hennes avhandling att det hade varit fördelaktigt för nyexaminerade lärare att få lov att ta stöd i ett mentorskap från en mer erfaren kollega (Tjernberg, 2013). Utifrån vad Tjernberg (2013) kommit fram till vill vi peka på det som Helen beskrev under sin

intervju. Hon nämner att hon känner sig osäker och inte har de kunskaper som är nödvändiga för att kunna bedriva god läsinlärning. Hon nämner även att hon har tagit stöd av kollegorna i sitt arbetslag när det var dags för henne att ta emot sin första etta och börja med läsinlärning. Helen nämner inte att det finns ett mentorskapssystem på skolan som hon arbetar på. Snow m.fl. (1998) drar det så långt att de hävdar att nyutbildade bör ha tillgång till en mentor i början av sitt arbete med läsinlärning (Snow m.fl., 1998). I likhet med Helen, nämner ingen av våra yngre intervjuade lärare i vår studie något om mentorskap, men Johanna nämner något snarligt när hon säger att det hade varit skönt att få ett extra stöd utöver arbetet i arbetslaget och detta jämför vi med vad fördelen med ett mentorskap bör vara. Ida och Johanna som också är nya inom yrket har inte beskrivit en oro inför detta och det kopplar vi ihop med att de har en förvald läsinlärningsmetod som de har fått utbildning kring nyligen. Denna utbildning har varit det stöd som Ida och Johanna behöver för att känna sig trygga i sin undervisning.

Lärarna i vår studie har fått olika mycket tillgång till kompetensutveckling, vi ville därför veta om det var något som de saknade och gärna skulle vilja få tillgång till när det gäller kompetensutveckling angående läsinlärning. Som vi skrev tidigare var den generella uppfattningen att lärarna skulle vilja ha lite mer allmänt om läsinlärning. Några uttryckte sig att de gärna skulle vilja ha lite mer kunskaper angående arbetet med elever som behöver specifika insatser. Emma och Johanna uttryckte sig specifikt under intervjun att de vill ha mer kunskaper kring dyslexi, för att kunna inkludera fler barn i sin undervisning. Detta uttalandet stämmer överens med det vi har kunnat utläsa ur Alatalos (2011) avhandling där hon beskriver att det inte är ovanligt att nyexaminerade lärare lämnar över specifika insatser till speciallärare/-pedagog och detta på grund av bristfälliga kunskaper i hur specifika insatser bör hanteras (Alatalo, 2011). Cecilia nämner även under intervjun att hennes erfarenhet är att de barn som inte lär sig läsa direkt och har lite svårigheter oftast lämnas över till en specialpedagog cirka 20 minuter varje dag och hon anser att detta gör nytta för eleven. Hennes uppfattning angående tidsaspekten stämmer överens med det som Alatalo (2011) kom fram till i sin avhandling angående specialundervisning som utförs två till tre gånger i veckan och i cirka 20 minuter per tillfälle (Alatalo, 2011).

Som vi nämnde tidigare skulle de flesta av de intervjuade lärarna kunna tänka sig få mer tillgång till kompetensutveckling som rör läsinlärning mer generellt. Detta kopplar vi ihop med vad Moats (2009) hävdar vara viktigt för lärare att ha en bred kunskapsbas, både

angående språkets uppbyggnad och läsinlärning (Moats, 2009). Även Frank (2009) har presenterat liknande tankar när hon pekar på att den undervisande lärarens kompetens är en stor betydande framgångsfaktor för elevers läsinlärning (Frank, 2009). Även om lärarna i vår studie ville ha mer kompetens kring läsinlärning var ändå vår generella uppfattning att de flesta hade en ganska bra kunskapsgrund att stå på när det gäller läsinlärning. Vi gör denna koppling eftersom de flesta lärarna ansåg sig ganska säkra i sina val kring läsinlärning. Många baserade ju sina val på beprövad erfarenhet som vi tidigare har nämnt. Därför framkom det att den kompetensutveckling som lärarna söker handlar just om att kunna få en spetskompetens inom området. Vi nämnde tidigare att lärarna hade en bra kunskapsgrund att stå på när det gäller läsinlärning. Detta är något som också blev tydligt under intervjun när de flesta av lärarna själva ansåg sig ha den kunskap som krävs för att bedriva god läsinlärning. Det framkom även av intervjun att några lärare påpekade att kunskap är något som man inte kan få för mycket av och att man ständigt utvecklas samt att man aldrig blir fullärd. Detta är något som även Snow m.fl. (1998) hävdar när de skriver att den kunskap som lärare behöver är något som man inte blir färdig med, utan detta utvecklas och förfinas under lärarens arbetsliv (Snow m.fl., 1998).

Som vi tog upp i vår forskningsbakgrund nämner Alatalo (2011) några yttre faktorer som kan påverka en lärares val av läsinlärningsmetod. En av dessa faktorer kan vara den ekonomi som en skola har att röra sig med (Alatalo, 2011). I vår studie nämnde Cecilia och Gunilla att ekonomin på skolan där de arbetar till viss del styr valet. I deras fall handlade det till största delen om digitala resurser eller saknaden av digitala resurser för att kunna välja läsinlärningsmetod helt fritt. Gunilla berättade under hennes intervju att där funnits lärare som startat upp läsinlärningsmetoden ASL på hennes skola tidigare men att denna metod aldrig kom till sin fulla rätt eftersom det fanns för dåliga ekonomiska förutsättningar för att kunna bedriva denna metod. Detta är även något som Bodil beskrev men i hennes fall handlade det i större delen om material i form av böcker och dylikt, då hon gärna velat beställa in ett annat material som komplement till vad som redan fanns tillgängligt på skolan. Hon menar då att detta finns det inte alltid möjlighet att göra på grund av otillräckliga ekonomiska resurser. Alatalo (2011) nämner även det här med material i sin avhandling och menar att det kan vara svårt att få tillgång till material av god kvalitet och på så sätt sätter detta gränser för hur en lärare kan utföra sitt arbete och göra de val som de gör (Alatalo, 2011). Vi anser att det vi har fått fram i vår studie

stämmer väl överens med det som Alatalo (2011) påpekat när det gäller ekonomi och material.

Vi har nu pratat om ekonomiska resurser och tillgången till material och att avsaknaden av detta kan skapa en mer styrd undervisning, där lärarna har mindre valmöjligheter att fritt få välja arbetssätt. Om vi nu ska titta på vad Gustafsson och Myrberg (2002) kommit fram till så hävdar de att forskningsresultaten kring ekonomiska resurser och pedagogiska resultat är komplicerade. De anser att det finns ett samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat men att detta inte alltid behöver leda till att pedagogiska resultatet förbättras. De hänvisar även till andra faktorer som kan störa detta samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat och menar då att lärarkompetens kan vara en av dessa faktorer (Gustafsson & Myrberg, 2002). Om vi jämför det resonemanget med vad våra intervjuade lärare i studie berättat kan vi också se att lärarkompetensen spelar en stor roll. Även om man hade satsat mycket pengar på digitala resurser så hade det inte varit säkert att det pedagogiska resultatet höjts på de skolor där till exempel Fia, Helen och Gunilla jobbar, eftersom de inte har tillgång till någon kompetensutveckling i större utsträckning. Gustafsson och Myrberg (2002) hävdade att för att få störst vinst av de ekonomiska resurser som man skjuter till så måste även kompetensen kring detta höjas (Gustafsson & Myrberg, 2002).

6.2 Slutsats

Sammanfattningsvis kan vi utifrån vår studie dra slutsatsen att många lärare anser att de har ganska goda möjligheter att välja läsinlärningsmetod men att de ändå behöver ha ekonomin i åtanke. Detta är även något som vi själva har upplevt under vår tid på fältet och vi uppfattar att bristen på ekonomi och material kan vara ett bekymmer för lärarna i skolan att kunna bedriva en god undervisning. Vi har i vår studie kommit fram till att de flesta av lärarna väljer metod efter beprövad erfarenhet och i samarbete med kollegor. När vi pratar om samarbete mellan kollegor kopplar vi det genast till mentor och mentorskap. Vi anser att det hade varit till fördel för yngre lärare att kunna förlita sig på en mentor. Vi tror även att många nyexaminerade lärare hade känt en trygghet i att ha en mentor som stöd. Med tanke på vad vi kom fram till angående hur lärarna reflekterar och utvärderar sina metoder anser vi att det är viktigt att man är flexibel och inte fastnar i en

vald metod, för då finns risken att vissa elever faller bort och inte tillgodogörs av undervisningen.

Slutligen kan vi konstatera att lärarnas val av läsinlärningsmetod inte i så stor del styrs av forskningresultat. Även om alla lärare påpekar att de tar del av forskning på ett eller annat vis. Tidigare visade vi på att de yngre lärarna dras mer till sociala grupper på nätet som till exempel Facebook där de läser delade artiklar som kan vara forskningsbaserade till en viss grad. De mer erfarna lärarna söker sig till skrivningar på Skolverkets hemsida eller dylikt som har högre trovärdighet. Vi anser att man bör utnyttja båda möjligheterna för att kunna utveckla en så bred forskningsbaserad kunskapsbas som möjligt eftersom det är olika typer av forskning som läggs ut på de olika sidorna.

Vi har även kommit fram till att lärarna i vår studie anser sig ha goda kunskaper kring läsinläring men att man aldrig kan bli fullärd. Det framkom även ur vår studie att dessa goda kunskaper inte alltid förmedlades under utbildningen från högskolan, utan det var något man lärde sig när man kom ut i arbetslivet. Som vi tidigare nämnde och som vår studie pekar på tycks det inte skett en så stor förändring av utbildningen sedan Alatalo utförde sin studie 2011. Detta är något vi tycker är värt att lyfta fram då vi anser att utbildningen bör ta hänsyn till vad som har framkommit.

Angående lärarnas kompetens och kompetensutveckling ser vi att lärarna ofta påpekar att det de saknar är den specialkompetens som krävs för att kunna tillgodose alla elever i ett och samma klassrum. Eftersom vi genom denna studie fått indikationer på att tillgången till specialpedagog ofta är väldigt begränsad anser vi att det borde satsas mer på kompetensutveckling kring elever i svårigheter. Något vi även såg genom vår studie var att de mer erfarna lärarna hävdade att de fått möjlighet till kompetensutveckling inom läsinläring i större utsträckning. Det var endast två av de yngre lärarna som sa att de hade tillgång till kompetensutveckling. Vi har inte fått något svar på varför det är så genom vår studie, men det kan kanske vara så att det var större tillgång till kompetensutveckling förr?

6.3 Metoddiskussion och studiens giltighet

I vår studie har vi inte stött på några större problem. Vi fick god respons på det informationsbrev som vi skickade ut till skolor i den kommun vi valt att utföra vår studie i. Detta gjorde att vi hade ett stort fält att välja av och då vem som vi ville skulle delta i studien. Den uppskattade tidsmängd som vi tilldelat varje intervju stämde ganska väl överens med den aktuella tiden som användes. Däremot visade det sig att det kan finnas vissa risker med att använda sig av intervjuer i sin empiriska del av studien. Dessa risker kan vara att den intervjuade lärarens svar kan vara något förskönade för att låta bättre och passa intervjun bättre. Det finns även en risk med att den som intervjuar lägger över egna värderingar och vinklar frågorna för att få de svar som han eller hon är ute efter (Johansson & Svedner, 2001). För att motverka detta var vi noga med att vara objektiva och följa de frågor som vi hade arbetat fram tidigare.

Under intervjuerna valde vi att spela in samtalen. Detta ansåg vi att vi har haft stor nytta av eftersom man kan gå tillbaka och lyssna om på delar som har verkat oklara. Det har även varit till fördel för oss eftersom vi delade upp antalet intervjuer mellan oss på grund av tidsaspekt men också för att få ett mer genuint samtal. Vi valde även att transkribera våra inspelade intervjuer för att få en bättre översikt över det stoff vi samlat in. Transkriptionerna tog en aning längre tid att göra än vad vi hade förväntat oss, men det var inget som drabbade studien. Våra ljudinspelningar och transkriptioner var lätta att tyda och tolka enligt oss. Dencombe (2016) skriver dock att det kan finnas olika problem man kan stöta på när man använder sig av ljudinspelning och transkription. Dessa kan då vara att man inte hör vad den intervjuade säger eller att man kan ha svårt för att förstå den intervjuades betoningar och uttal samt att de kanske använder sig av ofullständiga meningar som är svårtolkade (Dencombe 2016). Detta är ingenting som vi har stött på i vår studie.

Även om vår studie och Alatalos (2011) avhandling till viss del är ute efter att belysa samma frågor, har vi då sett vissa skillnader. Dessa skillnader kan bero på att Alatalos (2011) avhandling är större och får en bredare grund att stå på. Med den tid som var avsatt för denna studie kände vi att vi inte kunde utföra den med ett större antal deltagande utan fick begränsa oss. Vi belyser i vår studie endast några lärares åsikter i samma kommun,

till skillnad från Alatalos (2011) som hade ett större antal deltagare. Vi menar att slutsatserna och det vi kommit fram till i vår studie inte bör ses som en generell slutsats för hela landet, utan är begränsad till den kommun där studien utförts i. Det kan dock finnas likvärdigheter i andra kommuner men det är inget som vi hävdar.

6.4 Studiens påverkan på vår lärarprofession

Med hänsyn till vår framtida yrkesroll har denna studie givit oss en tydlig inblick i vad man kan förvänta sig och vilka val man ställs inför som lärare. Det har även gett oss kännedom kring vad vi som lärare behöver förhålla oss till i vårt kommande yrkesliv och i arbetet med läsinlärning. Vi har även insett vikten av att ha goda kollegor omkring sig och ett bra kollegialt samarbete för att kunna utveckla sig själv och styrka sin lärarroll. Detta samarbete ser vi som en nödvändighet för att man inte ska fastna i en viss undervisningsform, utan det är väldigt viktigt att man kontinuerligt utvärderar och reflekterar över sin undervisning. Detta ser vi med stor fördel att det sker i samråd med andra.

Inför kommande studier anser vi att det hade varit intressant att undersöka och vidareutveckla det vi kom fram till angående att yngre drar sig till Facebookgrupper och liknande medan mer erfarna lärare istället vänder sig till Skolverkets hemsida och dylikt för att ta del av ny forskning. Det hade varit intressant att se om de vi kom fram till i vår studie gäller även för studier med större antal deltagare och på så vis kanske kunnat få ett mer nationellt resultat.

7. Referenser

Alatalo, Tarja (2014). *Riskerar insikter om läs- och skrivinlärning att gå förlorade när nya perspektiv på lärande ges allt större utrymme i lärarutbildning och skola?*

[Elektronisk resurs]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19:1, 56-65

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärarens möjligheter och hinder*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denscombe, M. 2016, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 3., rev. och uppdaterade uppl. Studentlitteratur, Lund

Frank, E. 2009, *Läsförmågan bland 9-10-åringar: betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Fridolfsson, I. 2015, *Grunderna i läs- och skrivinlärning*, 2. uppl. Studentlitteratur, Lund.

Gustafsson, J., Myrberg, E. & Sverige. Skolverket 2002, *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*, Statens skolverk, Stockholm.

Johansson, B & Svedner, P O. 2001, *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Karlsson, O. & Språkrådet 2017, *Svenska skrivregler*, Fjärde upplagan. Liber, Stockholm.

Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing. An interdisciplinary Journal*, 22 (4) s. 379-399.

Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Robertson Hörberg, C. 1997, *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken: ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*, Univ.

Sverige. Skolverket 2017, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*, Skolverket, Stockholm.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.

Snow, Catherine E., Burns, Susan & Griffin, Peg (red.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National University Press.

Svenska akademien 2015, *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*, Fjortonde upplagan. Svenska akademien, Stockholm.

Säljö, Roger (2014a), Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red), *Lärande, skola, bildning – en grundbok för lärare*. (s. 251–309). Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Säljö, R. 2014b, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, 3. uppl. Studentlitteratur, Lund.

Tjernberg, Catharina (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013

Trageton, A. & Nilsson, B. 2014, *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*, 2., [rev.] uppl. Liber, Stockholm.

Vetenskapsrådet (2017), *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Hämtad 240419

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Hämtad 240419

Vygotskij, L.S. & Öberg Lindsten, K. 2001, *Tänkande och språk*, Daidalos, Göteborg

Länkar

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Hämtad 201118

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975

Hämtad 201118

Bilagor

Bilagorna som bifogas är vårt informationsbrev samt våra intervjufrågor till lärarna.

Bilaga 1

Hej!

Vi heter Martha Johansson och Sara Starheim och studerar grundlärarutbildningen med inriktning på förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 vid Högskolan Kristianstad.

Vi

skriver ett examensarbete, som handlar om vad som påverkar en lärares val när det gäller läsinlärning.

Syftet med vårt examensarbete är att få insikt i de val lärare ställs inför när det gäller läsinlärning och hur den är utformad. Deltagarna vi söker till vår studie är verksamma lärare i grundskolans åk 1-3.

För att besvara vårt syfte och våra frågeställningar tänker vi att vi behöver ta kontakt med verksamma lärare och få information angående hur ni tänker kring området. Detta har vi

tänkt göra genom att utföra intervjuer med verksamma lärare för åk 1-3. Vi anser att vår studie är viktig för vår kommande yrkesroll och för framtida forskning inom ämnet.

Som vi nämnde tidigare kommer studien genomföras i form av intervjuer. Varje deltagare kommer att intervjuas vid ett tillfälle och då kommer vi även att spela in samtalet. Det inspelade samtalet kommer sedan transkriberas och raderas. Det är bara vi som kommer ta del av den inspelade intervjun. Vi uppskattar att intervjun kommer ta cirka 20–30 minuter. Det är frivilligt att delta i intervjun och vid intervjutillfället kan du när som helst välja att avbryta utan att behöva ange orsak till varför. Man kan även välja att hoppa över frågor som man anser ej kunna svara på. Deltagandet kommer att vara anonymt, vi kommer inte att nämna några personuppgifter i vår uppsats.

Vid frågor kontakta:

Martha Johansson, martha.johansson@live.se

Sara Starheim, sara.starheim@gmail.com

Vi hoppas att du väljer att delta i vår undersökning, då det skulle vara till stor hjälp och bidra till ökade kunskaper inom detta område. Du som väljer att delta behöver ange hur länge du har varit verksam som lärare för åk 1-3. Detta för att det ingår i studiens syfte.

Vänliga hälsningar,

Martha och Sara

Bilaga 2

Intervjufrågor

Hur länge har du arbetat som lärare inom årskurs f-3?

Vad har du för utbildning?

Hur arbetar du med läsinlärning? Berätta hur du gör.

1. Har skolan, kommun eller arbetslaget någon gemensam policy kring val av metod vid läsinlärning som ni arbetar utifrån? Eller du väljer själv?

Själv

- Varför har du valt att arbeta på detta sätt?
- Har din utbildning på högskolan påverkat ditt val?

Skolan

- Vet du varför skolan har bestämt detta?
2. Uppdaterar du dig om forskning och rön inom läsinlärning?
 - I så fall, på vilket sätt?
 - Hur ofta?
 - Utgår skolan/kommunen från någon forskning?
 - Vilken forskning grundar det sig på?
 - Fick ni fortbildning på det?
 3. Får du möjlighet till kompetensutveckling inom området?
 - Om ja, i så fall hur? Vilken typ?
 - Är det något du saknar som du skulle vilja få mer kompetensutveckling kring?
 - Om nej, vilken kompetensutveckling skulle du vilja få tillgång till?
 - Är detta något ni arbetar aktiv med i arbetslaget?
 - Tycker du att du har tillräckliga kunskaper om läsinlärning?