



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Hur låter bokstaven H?”

En kvalitativ studie om hur sju lärare arbetar med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet

KURS: *Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp*

PROGRAM: *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3*

FÖRFATTARE: *Albertina Lihv*

EXAMINATOR: *Julia Forsberg*

TERMIN: *VT19*

**SAMMANFATTNING
ABSTRACT**

Albertina Lihv

”Hur låter bokstaven H?”

En kvalitativ studie om hur sju lärare arbetar med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet

”How does the letter H sound?”

A qualitative study of how seven teachers work on developing pupils' phonological awareness

Antal sidor: 36

Studien behandlar ämnet fonologisk medvetenhet där syftet är att bidra med kunskap om hur lärarna i två skolor i en kommun beskriver att de arbetar med att utveckla den fonologiska medvetenheten hos elever i förskoleklass och årskurs 1. Utifrån syftet formulerades två forskningsfrågor: *Hur sker planering, genomförande och uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning i förskoleklass och årskurs 1, enligt lärarna? Hur beskriver lärare sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet?* Studien är kvalitativ med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Informanterna i studien är sju yrkesverksamma lärare i förskoleklass och årskurs 1. Datansamlingen transkriberades och analyserades utifrån en hermeneutisk ansats. Det sociokulturella perspektivet har varit studiens teoretiska ramverk.

Resultatet visar att kartläggning ligger till grund för hur lärare planerar undervisning av fonologisk medvetenhet. Vid genomförandet sker undervisning utifrån varierande arbetssätt med olika grupsammansättningar, undervisningsmetoder samt medierande verktyg. Uppföljning av elevers fonologiska medvetenhetsträning sker med hjälp av screening, tester och/eller intervjuer. Trygghet i sin yrkesroll, kompetensutveckling och att aldrig vara fullärd beskriver lärarnas syn på sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet. För att lärare ska kunna skapa en god undervisning för elevers läsinlärning krävs det att de har kunskap om fonologisk medvetenhet.

The study is dealing with the topic of phonological awareness, the purpose of which is to contribute with knowledge about how the teachers in two schools in a municipality describe that they are working on developing the phonological awareness of pupils in pre-school class and grade 1. Based on the aim, two research questions were formulated: How does planning, implementation and follow-up by pupil's phonological awareness take place in preschool classes and grade 1, according to the teachers? How do teachers describe their own knowledge of phonological awareness? The study is qualitative with semi-structured interviews as a collection method. The informants in the study are seven teachers working in pre-school classes and year 1. The data was transcribed and analyzed using a hermeneutic approach. The socio-cultural perspective has been the study's theoretical framework

The results show that mapping is the foundation of how teachers plan teaching of phonological awareness. During the implementation, teaching takes place by a variety of working methods, with different group compositions, teaching methods and mediating tools. Follow-up of pupils' phonological awareness training is done by the means of screening, tests and/or interviews. Security in their professional role, competence development and to never be fully trained describe the teachers' own view on their own knowledge of phonological awareness. In order for teachers to be able to create a good teaching for pupils' reading learning, they need to have knowledge of phonological awareness.

Sökord: Fonologisk medvetenhet, utveckla elevers fonologiska medvetenhet, fonologisk medvetenhetsträning

Keywords: Phonological awareness, develop students phonological awareness, phonological awareness training

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning.....	2
3. Bakgrund	3
3.1 Vad är läsning?.....	3
3.2 Fem dimensioner till god läsutveckling	3
3.3 Språklig, fonologisk- och fonemisk medvetenhet.....	4
3.4 Fonologisk medvetenhet – en orsak till avkodningssvårigheter	6
3.5 Lärares bristande kompetens – en bidragande faktor	6
3.6 Lärares viktiga roll	7
3.7 Olika undervisningsmetoder.....	7
3.8 Kartläggningsmaterial och bedömningsstöd	8
3.9 Styrdokumentens syn på läsning	9
3.10 Sociokulturell teori.....	10
4. Metod.....	12
4.1 Metod för datainsamling	12
4.2 Urval.....	12
4.3 Etiska aspekter	13
4.4 Studiens trovärdighet och överförbarhet	14
4.5 Genomförande.....	14
4.6 Analytisk ansats	16
4.7 Bearbetning och analys.....	16
5. Resultat	18
5.1 Planering av fonologisk medvetenhetsträning.....	18
5.1.1 Kartläggning	18
5.1.2 Individuellt eller grupp	19
5.1.3 Motivation, trygghet och igenkännande.....	20
5.1.4 Undervisningsmetoder.....	21
5.1.5 Läromedel och andra verktyg	22
5.2 Genomförande av fonologisk medvetenhetsträning	23
5.2.1 Specifika undervisningsmetoder	24
5.2.2 Övriga läromedel, verktyg och arbetssätt.....	25
5.3 Uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning	27
5.3.1 Screening, tester och intervjuer.....	27
5.3.2 Formativ och summativ bedömning.....	27
5.4 Lärarnas syn på sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet	28
5.5 Resultatsammanfattning	29
6. Diskussion	31
6.1 Metoddiskussion.....	31
6.2 Resultatdiskussion	33
6.3 Avslutande ord samt förslag till fortsatt forskning.....	36
7. Referenser	37
Bilagor	40
Bilaga 1	40

1. Inledning

För att kunna tillägna sig information i vårt samhälle är god läsförmåga en förutsättning. Det krävs att elever ska kunna avkoda för att uppnå en god läsförmåga och för att kunna avkoda behöver elever vara fonologiskt medvetna. Fonologisk medvetenhet är en central del i läsutvecklingen (Svensson, 1998; Wengelin & Nilholm, 2013; Lundberg & Herrlin, 2014). I ett tidigare självständigt arbete (Lihv & Gunnargård, 2018) redogjordes för forskning som visade att avsaknad av fonologisk medvetenhet hos elever är en bidragande orsak till att elever hamnar i avkodningssvårigheter, vilket kan medföra att elever kan få svårigheter att ljuda sig fram till ett ord (Gustafson, Samuelsson, Johansson och Wallman, 2013).

Enligt kunskapskraven för årskurs 1 ska eleven kunna ”läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt” (Skolverket, 2018a, s. 263). Läraren ska undervisa om strategier och behöver således kunskaper i ämnet. Tidigare forskning har visat att många lärare har brist på kunskaper inom området fonologisk medvetenhet och betydelsen av begreppet (Alatalo, 2011). Om lärare inte vet vad som menas med fonologisk medvetenhet är det heller inte självklart att de vet vad eller hur de ska undervisa i ämnet. Har inte läraren rätt kunskaper, finns det en risk att eleverna inte får en undervisning som främjar deras läsutveckling (ibid.).

Den föreliggande studiens syfte är att undersöka hur lärare i två skolor i en kommun beskriver att de arbetar för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. För att uppnå studiens syfte genomfördes kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sju lärare i en mindre kommun i södra Sverige. Studien har avgränsats till förskoleklass och årskurs 1 då det är under dessa årskurser den första läsinläringen sker. Det är även i dessa årskurser som arbetet med fonologisk medvetenhet genomförs i högsta grad (Lundberg, 2007).

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur lärarna i två skolor i en kommun beskriver att de arbetar för att utveckla den fonologiska medvetenheten hos elever i förskoleklass och årskurs 1.

För att uppfylla studiens syfte har följande frågeställningar formulerats,

1. Hur sker planering, genomförande och uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning i förskoleklass och årskurs 1, enligt lärarna?
2. Hur beskriver lärarna sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet?

3. Bakgrund

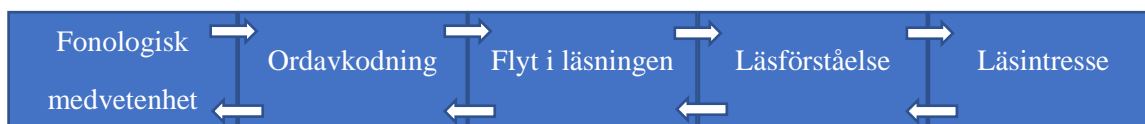
I avsnittet behandlas inledningsvis vad läsning innebär samt vad elever behöver kunna för att bli goda läsare. Vidare redogörs för språklig medvetenhet samt fonologisk och fonemisk medvetenhet. Därefter lyfts lärarens roll när elever ska lära sig läsa samt olika läsinlärningsmaterial och metoder. Vidare redogörs för styrdokumentens syn på läsning samt kartläggningmaterial och bedömningsstöd. Avslutningsvis beskrivs sociokulturell teori.

3.1 Vad är läsning?

Gough och Tunmer (1986) beskriver läsning i sin modell som: *läsning = avkodning x förståelse*. De menar att alla delar i modellen är lika viktiga för att kunna läsa (ibid.). Taube (2011) menar att om elever har problem med att avkoda blir det istället: *läsning = 0 x förståelse*. Med andra ord om avkodning uteblir kan läsning inte bli av. Vidare menar Taube (2011) att om avkodningen är otillräcklig hos elever kan viktiga delar av en mening helt utebli.

3.2 Fem dimensioner till god läsutveckling

Lundberg och Herrlin (2014) betonar hur elever si skolan ska lära sig läsa samt utveckla sin läsning för att bli goda läsare. För att bli en god läsare behöver individens förmåga utvecklas inom fem dimensioner: ”fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse samt läsintresse.” (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10, figur 1).



Figur 1: ”Fem dimensioner till god läsutveckling” (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10)

Modellen (figur 1) visar hur de fem dimensionerna samspelar med varandra (Lundberg & Herrlin, 2014). Nedan följer en förklaring om de olika dimensionerna. För att bli en god läsare bör arbetet utgå från den fonologiska medvetenheten (figur 1) och röra sig framåt i modellen (figur 1), för att samtliga dimensioner slutligen ska vävas in i varandra. Dimensionerna visar hur god läsutveckling bör ske från förskoleklass upp till senast årskurs 3 (ibid.).

Fonologisk medvetenhet: Här behöver eleverna ha förståelse för alfabetets principer, närmare bestämt de fonem, språkljud som alfabetet består av. Eleverna börjar att ljuda sig fram (Lundberg & Herrlin, 2014).

Ordavkodning: För att kunna avkoda ord behöver eleverna vara fonologiskt medvetna då fonem kopplas samman till ord. Tids nog känner eleverna igen de ord som de mött flertalet gånger och så småningom utvecklas stegvis en automatisering av läsningen.

Flyt i läsningen: Flyt i läsningen och automatisering är inte detsamma. Flyt i läsningen innebär att eleverna har en språkmelodi i orden, läshastigheten är tillräckligt snabb och de minns lättare vad de tidigare har läst, vilket resulterar i en ökad förståelse av den lästa texten.

Läsförståelse: I detta steget är ordavkodningen befäst hos eleverna. De har kännedom om hur orden låter samt dess innebörd. Här har de byggt upp ett gott ordförråd. Elevernas tidigare erfarenheter ligger till grund för att kunna förstå vad texten handlar om. Texten omvandlas till inre bilder hos dem. Eleverna kan formulera hypoteser om textens fortsättning och slutligen landa i textens huvudbudskap.

Läsintresse: Övergripande handlar denna dimension om elevernas lust och intresse som de känner för att läsa. För att väcka läslusten hos eleverna behöver läraren skapa intresse. Genom lust och intresse får eleverna nyckeln till en värld fylld av äventyr, glädje, spänning, fantasi och kunskap (ibid.).

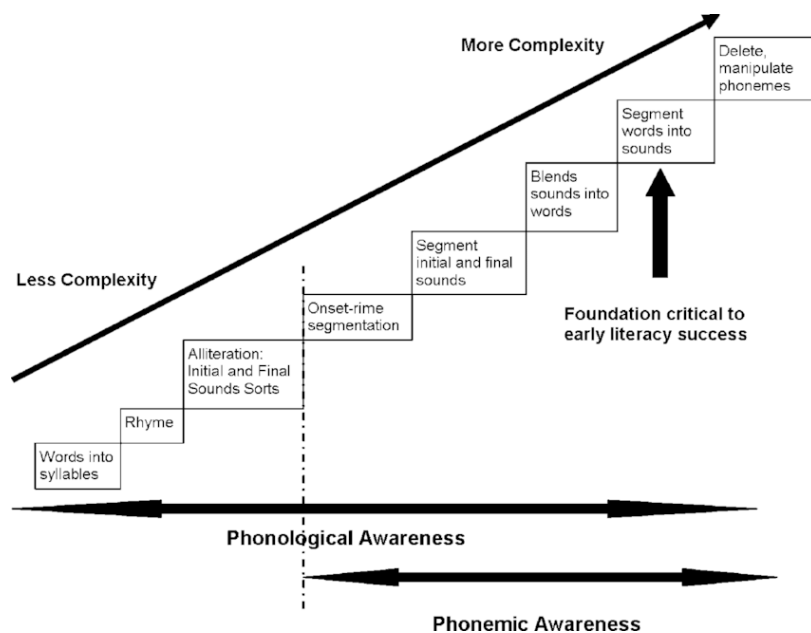
3.3 Språklig, fonologisk- och fonemisk medvetenhet

Enligt Melby-Lervåg, Lyster och Hulme (2012) kan den *språkliga medvetenheten* delas upp i nivåer som innefattar fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik. Eriksen Hagtvet (2004) menar att språkutvecklingen ses som en drivkraft för att öka den språkliga medvetenheten och den språkliga medvetenheten bidrar till att lyfta fram språkutvecklingen. Språklig medvetenhet innebär enligt Svensson (2005) att barnet självständigt såväl som på ett mer eller mindre medvetet sätt reflekterar över språket. Barnet tänker på hur något sägs eller skrivs. ”Små barn kan inte skilja språket från den situation som det uttrycks i. För att vara språkligt medveten måste man kunna skilja språket från situationen” (Svensson, 2005, s.18). Vidare framhåller Svensson att barn som är språkligt medvetna reflekterar över på vilket sätt ord, delar av ord eller språkljud kombineras. Som exempel på språklig medvetenhet lyfter Svensson att barnet kan dela upp fraser och klappa eller göra små hopp på dem. Barnet har en medvetenhet om ord och kan exempelvis räkna ord i enkla meningar.

Vidare lyfter Svensson att barnet kan identifiera delar av ord samt ha en medvetenhet om ords längd, exempelvis har pappa Bo färre bokstäver i sitt namn än Alexandra fastän han är större än henne. Barnet kan även byta ut fonem, subtrahera fonem, smälta samman fonem samt identifiera specifika ljud (ibid.).

Fonologisk medvetenhet handlar om det talade språkets enskilda ljud, ljudstruktur samt stavelser (Lundberg & Herrlin, 2014). Fonologisk medvetenhet är en grundläggande förutsättning för den tidiga läsutvecklingen som handlar om en medvetenhet om ord och fonem (språkljud) i språket, läran om språkljuden. Att kunna markera stavelser i ord samt rimma är ett steg som går in under fonologisk medvetenhet. Arbete med den fonologiska medvetenheten bör lämpligen väckas till liv på ett lekfullt sätt. Författarna lyfter att den alfabetiska principen, som rör grafems fonem, bör förankras för att en individ ska lära sig att läsa (ibid.).

Fonemisk medvetenhet är en underkategori som behandlar det enskilda fonemet Schuele och Boudreau (2008). Konkret innebär det att plocka ut ljud i ord, bilda ett ord med ett specifikt fonem, subtrahera samt addera fonem och experimentera med ljuden genom att konkret leka med dem (Lundberg, 2010; Schuele & Boudreau, 2008; Svensson, 1998). Nedan visas en modell (figur 2) från Schuele och Boudreau (2008) om fonologisk medvetenhet och fonemisk medvetenhet.



Figur 2. Visar sambandet mellan fonologisk medvetenhet ('phonological awareness') och fonemisk medvetenhet ('phonemic awareness'). Hämtad från "Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics" av M. Schuele och D. Boudreau, (2008).

Modellen (figur 2) visar på sambandet mellan de båda kategorierna fonologisk medvetenhet och fonemisk medvetenhet.

3.4 Fonologisk medvetenhet – en orsak till avkodningssvårigheter

Gustafson et. al (2013) har genomfört en studie med utgångspunkt i Gough och Tunmers (1986) modell. Studien omfattade elever i fjärdeklass, där författarna undersökte de elever som var läskunniga samt de som uppvisade lässvårigheter. De elever som uppvisade lässvårigheter fick sedan tidigare specialundervisning. Ett test bestående av olika delar genomfördes med utgångspunkt i ortografisk samt fonologisk avkodning. Testet avseende den fonologiska avkodningen behandlade ljudningsstrategin, det vill säga att kunna ljuda sig till ett ord. I resultatet framkom att elever med uppvisade lässvårigheter lättare kunde avkoda hela ord, men när det kom till den fonologiska avkodningen uppstod svårigheter. Därmed drogs slutsatsen att för de elever som uppvisade lässvårigheter var avsaknad av fonologisk medvetenhet en bidragande orsak till lässvårigheter (ibid.). Høien och Tønnessen (2011) betonar att det inte är alla elever som uppvisar svårigheter med att avkoda som har svag fonologisk medvetenhet. Däremot menar de att de elever som har svag fonologisk medvetenhet löper en större risk att hamna i avkodningssvårigheter. Författarna genomförde en studie som handlade om läsning i en test- och en jämförelsegrupp, där den fonologiska medvetenheten utgjorde den största skillnaden för de båda elevgrupperna (ibid.). Även Alatalo (2011) lyfter i sin studie att elever löper risk att hamna i avkodningssvårigheter om den fonologiska träningen inte ges i början av skolgången.

3.5 Lärares bristande kompetens – en bidragande faktor

Alatalo (2011), Gustafson et. al (2013) och Høien och Tønnessen (2011) visar således på hur fonologisk medvetenhet, eller snarare bristen på fonologisk medvetenhet kan ligga till grund för att elever hamnar i lässvårigheter. Alatalo (2011) belyser att lärares otillräckliga kunskaper om fonologisk medvetenhet kan medföra att elever kan få svårigheter med att knäcka koden. Hon genomförde intervjuer med lärare om hur de arbetade med elevernas läs- och skrivutveckling. I studien framkom att flera lärare hade kunskapsbrist om fonologisk medvetenhet samt att de inte kunde redogöra för varför de genomförde vissa moment i sin läsundervisning. Bland annat kunde en lärare i studien inte förklara varför hon klappade stavelserna med eleverna. En annan lärare i studien gav till svar att hon inte hade någon aning om vad fonologisk medvetenhet innebar och kunde heller inte förklara av

vilken anledning det skulle vara bra att kunna. Ett kunskapstest genomfördes med 269 lärare och speciallärare i studien. Kunskapstestet visade att nästan alla speciallärare och hälften av klasslärarna hade svårigheter med att definiera innebörden av fonologisk och fonemisk medvetenhet. Alatalo betonar att lärare som har otillräckliga kunskaper om fonologisk och fonemisk medvetenhet kan ha svårare att tillägna sig forskning om de båda begreppen. Vid diskussioner om elevers fonologiska utveckling med sina kollegor kan de även få svårigheter att delta (ibid.).

3.6 Lärarens viktiga roll

Tjernberg (2013) har genomfört en studie om framgångsfaktorer för elevers läs- och skrivutveckling. Tjernberg understryker hur viktigt ett språkutvecklande sammanhang är samt en varierad undervisning för att elevernas förmågor ska kunna utvecklas.

Sammanfattningsvis visar studien att framgångsrik läs- och skrivpedagogik innebär att läraren ser läs- och skrivutveckling i ett språkutvecklande sammanhang, och att detta handlar om både muntlighet och skriftspråkighet. Av resultatet framgår att lärarna använder olika metoder och arbetssätt för att möta den stora variationen i förutsättningar hos eleverna. De synliggör lärandeprocessen för eleven och strävar efter att göra alla elever delaktiga under lektionen. (Tjernberg, 2013, s. 230)

Lärarna i studien försöker hela tiden skapa ett lustfyllt lärande i ett socialt sammanhang. De är tydliga med ämnesinnehållet, det vill säga vad som står i fokus på lektionerna. Materialet till undervisningen anpassas efter eleverna. När grupper bildas tas det hänsyn till elevernas utvecklingszon, men också vilket sammanhang och arbetsuppgift som står i fokus. Det kollegiala lärandet samt en ledning som är väl insatt i det pedagogiska arbetet lyftes som ytterligare framgångsfaktorer för elevernas läs- och skrivutveckling (ibid.).

3.7 Olika undervisningsmetoder

LegiLexi (u.å) är en stiftelse med ett icke vinstdrivande syfte. Namnet *LegiLexi* betyder god läsförmåga. Syftet är att verka stödjande och kompetensutvecklande för lågstadiet. *LegiLexi* stöttar lärare med inspiration, material samt verktyg och tester att använda i läsundervisningen. Språkforskare som Gustafson och Tjernberg är några av dem som står bakom och utvecklar de tester och material samt verktyg som finns att tillgå. Elevernas läsfärdigheter kartläggs kontinuerligt vilket bidrar till att läraren kan anpassa undervisningen för eleverna. Testerna utgår från Gough och Tunmers (1986) modell. Testerna genomförs digitalt och läraren får en sammanställning över elevernas resultat och läraren kan

följa elevernas utveckling digitalt över tid. Konkret material finns även att skriva ut via deras hemsida. Utifrån elevernas testresultat får de genom ett dataprogram förslag på vilka uppgifter som passar för varje elev att arbeta vidare med. Programmet är därmed individanpassat (ibid.).

Bornholmsmodellen menar Lundberg (2007) är ett språkutvecklande material vars syfte är att utveckla elevers fonologiska medvetenhet samt förbereda dem för läsning. Ett forskningsprojekt på Bornholm i Danmark ligger till grund för materialet. Materialet innehåller språklekar som ska utveckla elevers språkliga medvetenhet där den fonologiska medvetenheten ingår som är en förutsättning för god läsinlärning. Materialet vilar på fyra pelare för god läsutveckling: *språklig medvetenhet* (särskilt fonemisk medvetenhet), *bokstavskunskap*, *ett gott ordförråd* samt *motivation eller uppgiftsorientering*. Lundberg menar att de elever som går igenom stegen och får ägna tid åt språklekar varje dag har goda förutsättningar och är väl förberedda för läs- och skrivinlärningen (ibid.).

Materialet *Fonomix* bygger på att eleverna ska lära sig bokstavsljuden utifrån bilder på munnar (Löwenbrand Jansson, 2007). Eleverna får ett artikulatoriskt stöd som hjälper dem att forma munnen för att bilda olika bokstavsljud. I materialet finns bokstavskort, munbilder och spegel. Spegeln används för att eleverna ska titta på sina munnar när de producerar ljuden och ser hur munnen formas efter varje bokstavsljud. Fonomix leder till att elever blir medvetna om fonemen enligt Fälth, Gustafson och Svensson (2017). Fonomix binder samman flera olika sinnen. Materialet finns i pappersform, men även digitalt och går att arbeta med i app på lärplattor. Författarna visade i sin studie på ökade resultat i relation till tidigare resultat för de elever som arbetat med Fonomix i förskoleklass (ibid.).

3.8 Kartläggningsmaterial och bedömningsstöd

För att kartlägga elever i förskoleklass har kartläggningsmaterialet *Hitta språket* (Skolverket, 2018b) tagits fram på uppdrag av regeringen, vid införandet av *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*. Garantin som träder i kraft 1 juli 2019 innebär att elever redan i förskoleklass ska få stöd i form av tidiga insatser. Eleverna ska kartläggas för att upptäcka om behov av tidiga insatser bör sättas in, vilket då ska ske. I materialet ingår fyra aktiviteter, *vi berättar & beskriver*, *vi lyssnar & samtalar*, *vi kommunicerar med symboler & bokstäver* samt *vi urskiljer ord & språkljud*. I den sista aktiviteten med ord och språkljud ges läraren möjlighet att få syn på om eleven: kan producera rim, kan dela upp korta

meningar i ord, kan urskilja första språkljudet i ord, kan dela upp enkla ord i språkljud, kan koppla samman bokstäver med deras språkljud” (Skolverket, 2018b, s. 2). De aktiviteter som ingår i kartläggningen genomförs i grupp under höstterminen i förskoleklass (ibid.).

För att kartlägga elevers kunskaper i årskurs 1 och 3 har ett nationellt *bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling* tagits fram på uppdrag av regeringen (Skolverket, 2018c). Fyra olika typer av läsning refereras till i bedömningsstödet: *logografisk läsning, enkel ljudning, avancerad ljudning* samt *ortografisk helordsläsning*. Bedömningsstödet syftar till att följa upp elevers utvecklade kunskaper i läsning och skrift. Dessutom ska bedömningsstödet vara ett hjälpmedel för läraren vid bedömning av elevers visade kunskaper samt upptäcka om eventuella stödinsatser behöver sättas in för att elever ska nå målen (ibid.).

3.9 Styrdokumentens syn på läsning

I styrdokumentet föreligger riktlinjer beträffande elevens läsförmåga. Ett mål som anges enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2018a) är varje skolas skyldighet att ansvara för att eleven ”kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (s. 13). Kunskapskraven i årskurs 1 understryker att eleven ska kunna läsa ”enkla meningar, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategier och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt” (Skolverket, 2018a, s. 258). Vid uppvisande av lässvårigheter kan eleven med bildstöd eller frågor upptäcka samt korrigera sig själv under läsningen (ibid.). Skollagen (SFS 2010:800) uttrycker att om en skola befarar att en elev inte kommer att uppnå målen ska det skyndsamt erbjudas stöd till eleven.

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. (SFS 2010:800 3 kap 5a§)

Med utgångspunkt från eleven ska undervisningen anpassas efter kunskap, bakgrund, språk och tidigare erfarenheter, för elevens fortsatta kunskapsutveckling och lärande. Skolan ska ta ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar uppvisar svårigheter med att uppnå målen. Eftersom lärare ska utforma undervisningen efter varje elev, resulterar det i att undervisningen inte kan se ut på samma sätt för alla. I undervisningen ska eleven lära sig sambandet mellan grafem och fonem, alfabetet samt bokstävernas ordning.

Efter att eleven knäckt koden ska hen tillägna sig samt tolka olika texter med stöd av de lässtrategier som eleven har tillägnat sig (Skolverket, 2018a). Som lärare krävs kunskaper om diverse inlärningsmetoder, därtill möjliga orsaker till att eleven uppvisar lässvårigheter.

3.10 Sociokulturell teori

I det sociokulturella perspektivet står Lev Vygotskij i centrum, och hävdar att språket är människans viktigaste redskap (Säljö, 2014). Föreliggande studie baseras på Säljös (2014) tolkning av Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Säljö understryker att Vygotskij menar att människor lär sig i ett sammanhang. Ur det sociokulturella perspektivet ses språket som dynamiskt då det ständigt är under utveckling. Enligt den sociokulturella perspektivet har den grupp en person tillhör störst betydelse för språkets utveckling. Det är i interaktionen med andra människor som lärandet och språkets utveckling sker. Det är genom språket en människa kan uttrycka sig och förstå omvärlden. Dock kräver utbytet av information emellanåt handledning när den nya kunskap som en person har tillägnat sig ska befastas (ibid.).

Mediering är ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin (Säljö, 2014). Vygotskij menar att människan använder språkliga och materiella verktyg, för att förstå sin omvärld och kunna agera i den. Språkliga redskap består av symboler, tecken eller teckensystem, exempelvis bokstäver, siffror samt begrepp. Dessa använder människan för att kunna kommunicera och tänka med. Materiella redskap innebär fysiska redskap, exempelvis datorer, tangentbord och böcker. De språkliga och materiella redskapen kallas för kulturella redskap. De är varandras förutsättningar, det vill säga de fungerar inte utan varandra. Samtliga språkliga och materiella redskap kallas för medierande redskap (ibid.).

Den proximala utvecklingszonen är ett annat centralt begrepp inom den sociokulturella teorin (Säljö, 2014). När en människa bemästrar ett begrepp eller färdighet, ligger de nära till hands att bemästra något nytt. Utvecklingszonen är den zon där instruktioner och förklaringar avgör om en människa kan tillägna sig kunskap. I zonen kan läraren eller en kamrat vägleda den lärande hur ett kulturellt redskap används för att få förståelse samt utveckla färdigheter. Inledningsvis erbjuder den kunnige stöd i stor omfattning, vilket efterhand avtar och slutligen upphör när den lärande bemästrar färdigheten. Viktigt är att den kunnige inte ger för mycket hjälp då det finns en risk att den lärande blir passiv och den kunnige gör allt jobb. Den lärande behöver ta eget ansvar för sitt lärande och utveckling.

Viktigt är även att färdigheten som den lärande ska bemästra inte är alltför svår. Då finns det en risk för att lärande och utveckling uteblir. *Scaffolding* är den engelska termen för stöttning i pedagogiska situationer. Stöttning är central i hur den sociokulturella traditionen betraktar samspel och lärande (ibid.).

4. Metod

I detta avsnitt behandlas studiens tillvägagångssätt. Först presenteras metod för datainsamling samt urval och etiska aspekter. Vidare redovisas studiens trovärdighet och överförbarhet följt av studiens genomförande. Avslutningsvis redogörs för analytisk ansats samt bearbetning och analys.

4.1 Metod för datainsamling

Kvalitativ forskningsmetod valdes utifrån studiens syfte och frågeställningar. Eftersom forskningsmetoden framhåller människors tolkning och uppfattning om sin sociala verklighet (Bryman, 2011) ansågs den mest lämpad för studiens frågeställningar. Bryman understryker att det i en kvantitativ undersökning är forskarens intressen och frågor som styr, medan det i en kvalitativ undersökning är deltagarens perspektiv som är i fokus. Vidare menar han att kvantitativa forskares avsikt är att generalisera data till en relevant population, medan det för den kvalitativa forskaren är att förstå beteenden, åsikter och värderingar i den undersökta kontexten. Inom kvalitativ forskning är det vanligast att man använder sig av intervjuer vid datainsamling (ibid.). ”Den kvalitativa intervjun är en forskningsmetod som ger ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen” (Kvale & Brinkman 2009, s.45). Jag har i min studie genomfört *semistrukturerade informantintervjuer* (Denscombe, 2009), eftersom jag ville ha möjlighet att ställa följdfrågor efterhand. Informanten i studien har förstahandskunskap inom ämnet som ligger till grund för undersökningen i min studie (ibid). Semistrukturerade intervjuer genomfördes med hjälp av en intervjuguide (Bilaga 1) (Bryman, 2011).

4.2 Urval

Min empiriska studie har genomförts på två F-6 skolor i en liten pendlarkommun nära en större stad. På Granstigens skola går omkring 300 elever där 49 barn går i förskoleklass och 37 elever går i årskurs 1. På Enbackens skola går omkring 500 elever där 70 barn går i förskoleklass och 70 elever går i årskurs 1. På Granstigens skola har två förskollärare i förskoleklass, en lärare i årskurs 1 samt en speciallärare deltagit. Från Enbackens skola har en förskollärare i förskoleklass, en lärare i årskurs 1 samt en speciallärare deltagit. Jag har valt lärare med olika lång erfarenhet av yrket för att få så många olika uppfattningar som möjligt. Den lärare som arbetat kortast tid har 12 års erfarenhet medan den lärare som har arbetat längst tid har 43 års erfarenhet. Anledningen till att jag valde att intervjua lärare

från två skolor var att undersöka hur spridningen ser ut i dessa skolor. Urvalet har gjorts på ett målinriktat sätt där informanterna är relevanta utifrån forskningsfrågorna. Urvalsmetoden inriktar sig på att uppfylla studiens syfte och frågeställningar på bästa sätt (Denscombe, 2009). Urvalskriteriet för informanterna gjordes utifrån de årskurser där lärare arbetar mest med fonologisk medvetenhet, vilket är vid den första läsinläringen som mestadels sker i förskoleklass och årskurs 1 (Lundberg, 2007). Urvalskriteriet bestod även av att samtliga lärare skulle vara utbildade lärare. Nedan visas en tabell (tabell 4.1) där samtliga lärare i studien finns presenterade.

Tabell 1: De deltagande lärarna i studien tillsammans med sin årskurs samt skola.

Lärare	Årskurs	Skola	Utbildning	Antal år i yrket
Gabby	Förskoleklass	Granstigens skola	Förskollärare	14 år
Gina	Förskoleklass	Granstigens skola	Barnskötare → Förskollärare	24 år
Glenn	1	Granstigens skola	Grundlärare 1–7 FSV/SO	17 år
Gun-Marie	Speciallärare	Granstigens skola	Grundlärare 1–7 SV → utbildar sig i nuläget till speciallärare	12 år
Eivor	Förskoleklass	Enbackens skola	Förskollärare	43 år
Egon	1	Enbackens skola	Lågstadielärare 1–7	31 år
Eva-Britt	Speciallärare	Enbackens skola	Grundlärare 1–7 SV/SO → Speciallärare	28 år

Gun-Marie (tabell 4.1) vidareutbildar sig till speciallärare inom läs- och skrivutveckling, men arbetar samtidigt som speciallärare 50% på skola 1.

4.3 Etiska aspekter

Jag har följt de krav Vetenskapsrådet (2017) anger som god forskningssed, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Bryman, 2011). Jag hade inför intervjuerna mailkontakt med samtliga deltagare för att de skulle godkänna sitt deltagande i studien, vilket är samtyckeskravet. Inför varje intervju informerade jag aktuell deltagare på nytt om studiens syfte. Varje deltagare fick information om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Samtliga deltagare fick kännedom om att den information som framkom vid intervjuerna om personer

skulle förvaras på ett sådant sätt att ingen annat skulle kunna ta del av informationen, vilket är konfidentialitetskravet. Vidare informerades samtliga om att de uppgifter som framkom endast skulle användas för forskningsändamålet, vilket är nyttjandekravet. Lärarna gav muntligt medgivande till ljudinspelning innan intervjun startade.

4.4 Studiens trovärdighet och överförbarhet

Kvale och Brinkmann (2009) understryker att trovärdigheten i en studie sker i relation till forskarens tidigare erfarenheter, hur hen beskriver urvalet samt tillvägagångssätt och analys. I studien har jag försökt att vara så noggrann som möjligt när jag har transkriberat intervjuerna. En faktor som skulle kunna påverka studiens tillförlitlighet är ljudupptagningskvaliteten vid intervjuerna. Vid intervjutillfällena användes mobilen för att spela in intervjuerna. Vid transkriberingen har det inte förekommit några otydligheter att tyda vad informanterna uttryckt. Ljudupptagningen vid intervjuerna kompletterades med egna anteckningar om exempelvis kroppsspråk för att eventuellt underlätta vid analysen. Frågor som ställs vid intervjuerna kan påverka tillförlitligheten, varpå valet att ställa övervägande öppna frågor togs (Bryman, 2011). Intentionen i studien var att inta ett neutralt förhållningssätt. Dock är det omöjligt att veta hur kroppsspråket eller de frågor samt följdfrågor som ställdes kan ha inverkat på informanternas svar (ibid.). Min intention har varit att så transparent som möjligt beskriva tillvägagångssättet för att öka studiens trovärdighet samt att skapa förutsättning för överförbarhet. Studien kan vara överförbar eftersom det kan finnas en igenkänningsfaktor i studien (Kvale & Brinkman, 2009). Arbetet har under processens gång varit utsatt för kritisk granskning av både studenter och handledare.

4.5 Genomförande

Intervjuer har genomförts med sju lärare från två skolor. Intervjuerna genomfördes i mitten av vårterminen. Samtliga lärare, som tillfrågades via mailkommunikation, godkände sin medverkan i studien. Innan intervjuerna genomfördes med lärarna i studien testades intervjuguiden (Bilaga 1) på fyra av mina studiekamrater. Detta för att se hur väl frågorna svarade mot kravet på ett begripligt språk samt att frågorna höll sig till studiens syfte och frågeställningar. För att underlätta analysen av datainsamlingen utgick mina intervjufrågor från forskningsfrågorna (Bryman, 2011). Fyra intervjuer genomfördes på Granstigens skola och tre intervjuer genomfördes på Enbackens skola. Innan intervjuerna startades redogjorde jag för de fyra forskningsetiska krav som Vetenskapsrådet (2017) anger som god

forskningssed. Samtliga intervjuer genomfördes i olika grupprum på skolorna, där vi fick vara ostörda.

Intervjuguiden bestod av frågor baserade på mina forskningsfrågor såsom *Hur planerar du undervisning av fonologisk medvetenhet för gruppen?* Följdfrågor kunde med lätthet ställas utifrån lärarnas svar. Intervjun inleddes med inledande frågor och samtal för att få den intervjuade läraren att känna sig bekväm i situationen (Bryman, 2011). Alla frågor i intervjuguiden ställdes inte alltid eftersom lärarna själva ibland förekom vissa frågor. Detta ledde till att frågorna inte alltid ställdes i den ordning intervjuguiden var formad. För studiens syfte var det nödvändigt att ställa följdfrågor för att få en mer fördjupad förklaring eller beskrivning av något som framkom. Intervjuerna genomfördes under fem olika dagar. Vid de dagar då fler än en intervju genomfördes såg jag till att det var gott om tid till nästa intervju. Detta så jag kunde förbereda mig, samt att eventuellt nedteckna anteckningar från tidigare intervju. Anledningen till att jag valde att genomföra sju intervjuer under fem dagar var dels tidsbrist hos lärarna, dels att jag skulle vara uppmärksam under intervjuerna och inte genomföra flera intervjuer efter varandra.

Intervjuerna spelades in med ett ljudinspelningsprogram i mobiltelefonen. Syftet med ljudinspelningen var att kunna transkribera och analysera materialet noggrannare i efterhand. Bryman (2011) menar att det är en fördel att använda sig av ljudinspelning vid intervjuer då kvalitativa forskare vill veta både *vad* intervjupersonerna uttrycker, men även *hur* de uttrycker sig. Utöver intervjuerna fördes separata anteckningar i ett kollegieblock för att nedteckna eventuella kroppsspråk som eventuellt kunde vara av intresse vid analysen. Intervjuerna pågick mellan 20–50 minuter. Att intervjuer är korta, ungefär 10 minuter är inget som behöver ses som en nackdel, då viktig information kan framkomma även i kortare intervjuer (ibid.). Efter det att intervjuerna hade genomförts påbörjades en process med att transkribera dem. Samtliga intervjuer transkriberades inom en tidsperiod av tre till fem dagar. Varje intervju tog mellan två till tre timmar att transkribera. Då innehållet var i fokus under min transkribering genomfördes den inte helt ordagrant. Innehåll som låg utanför ämnet samt upprepningar av ord eller hummande uteslöts då dessa inte ansågs vara relevanta för studiens syfte.

4.6 Analytisk ansats

Som analytisk ansats i studien valdes hermeneutiken (tolkningsläran) (Kvale & Brinkman, 2009). Hermeneutiken är dubbelt relevant för studien eftersom i intervjuerna hamnar människans livsvärld i centrum genom samtal och förvandlas vidare till tolkning av de transkriberade texterna. Den hermeneutiska cirkeln (Kvale & Brinkman, 2009) användes vid analysarbetet, vilket innebar att jag regelbundet växlade mellan delarna (teman, kodord och kategorier) och helheten av texterna. Teman, kodord och kategorier tolkades enskilt som i sin tur knöts an till helheten upprepade gånger. I tolkningsprocessen studerades sedan resultatet som en del av en större helhet, dvs i relation till tidigare forskning och bakgrund. Med hjälp av att förstå de olika teman, kodord och kategorier kunde även en förståelse för helheten uppnås och vise versa. Genom att försöka finna kärnan i lärarnas uttalanden fick jag en djupare förståelse. Cirkeln används inom hermeneutiken för att förklara att tolkningsprocessen ständigt är under förändring och inte statisk (ibid.). Min strävan var att genom studien få en djupare förståelse och insikt genom rapporter kring lärarnas eget arbete samt uppfattningar om deras fonologiska medvetenhet. Vid tolkningsprocessen gick jag in med en viss förförståelse dels från forskning inom området och från lärarutbildningen, dels genom erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen.

4.7 Bearbetning och analys

Analys av datainsamlingen genomfördes i flera olika steg. I *steg ett* lyssnades samtliga intervjuer igenom och transkriberades till totalt 33 A4-sidor. Anteckningar från intervjuerna var till hjälp vid transkriberingen eftersom de gjorde det lättare att komma ihåg detaljer som nämndes vid intervjun, exempelvis ”Toobaloo”, som är ett verktyg när språkljuden tränas. Det hade inte varit lika lätt att komma ihåg all information om inte anteckningar samt skisser av verktyget förts vid sidan av.

I *steg två* låg fokus på att läsa igenom alla intervjuer ett flertal gånger. Första gången lästes alla intervjuer rakt igenom. Andra gången bearbetades datamaterialet genom att färgkodas utifrån forskningsfrågornas innehåll, som här kallas teman. Första temat handlade om *planering* och färgkodades i grönt. Andra temat handlade om *genomförande* och färgkodades i blått. Tredje temat handlade om *uppföljning* och färgkodades i orange. Fjärde och sista temat handlade om *lärares egna uppfattningar* och färgkodades i lila.

I *steg tre* i analysen sammanställdes samtliga rådata inom respektive tema i olika dokument och skrevs ut på papper. I *steg fyra* markerades kodord utifrån rådata som fanns under varje tema, de nedtecknades i ett kollegieblock och slutligen fördes samman till kategorier. Exempel på kodord var *kartläggning*, *elevs nuvarande kunskaper* och *individuell utvecklingsplan*. Dessa kodord fördes samman och bildade kategorin *kartläggning*. Under analysen gick jag ständigt tillbaka och kontrollerade mitt material, läste intervjuerna på nytt, stämde av färgkodningen och indelningen av materialet i relation till de funna kodorden, som sedan bildat de kategorier som skapats under varje tema (tabell 2).

Tabell 2: Struktur av teman och kategorier

Tema	Kategorier
<i>Planering</i> av fonologisk medvetenhetsträning	Kartläggning Individuellt eller grupp Motivation, trygghet & igenkännande Undervisningsmetoder Läromedel & andra verktyg
<i>Genomförande</i> av fonologisk medvetenhetsträning	Specifika undervisningsmetoder Övriga verktyg
<i>Uppföljning</i> av fonologisk medvetenhetsträning	Screening, tester & intervjuer Formativ & summativ bedömning
Lärarnas syn på sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet	Erfarenhet skapar trygghet Aldrig fullärd Kompetensutveckling

Samtliga teman och kategorier i tabellen (tabell 2) presenteras i nuvarande ordning i resultatet.

5. Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet i de olika teman som framkommit utifrån studiens forskningsfrågor:

1. *Hur sker planering, genomförande och uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning i förskoleklass och årskurs 1, enligt lärarna?*

2. *Hur beskriver lärare sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet?*

Kategorierna inom olika teman kan beröra samma innehåll. Det sker dock utifrån olika perspektiv och fokus på exempelvis planering, genomförande och uppföljning. Lärarna och skolorna i studien har getts fiktiva namn. Könen på lärarna har inget att göra med informanternas faktiska kön. Lärarna i studien har namngetts efter kvinnliga namn i förskoleklassen, manliga namn i årskurs 1 och speciallärarna har namngetts med dubbelnamn. På Granstigens skola börjar samtliga lärare på bokstaven G och på Enbackens skola börjar samtliga lärare på bokstaven E.

5.1 Planering av fonologisk medvetenhetsträning

I detta avsnitt redogörs för första temat, **planering** i studiens första forskningsfråga *Hur sker planering, genomförande och uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning i förskoleklass och årskurs 1?* När svaren på frågorna analyserades framkom fem kategorier hur lärarna beskriver att de planerar arbete med fonologisk medvetenhetsträning. Kategorierna som framkom är *kartläggning, individuellt eller grupp, motivation, trygghet & igenkännande, undervisningsmetoder samt läromedel & andra verktyg*. Kategorierna presenteras nedan var för sig.

5.1.1 Kartläggning

Samtliga lärare i studien uppger att de kartlägger/screenar eleverna i början av terminen på hösten enligt kommunens screeninghjul. Screeninghjulet är ett årshjul där det tydligt framgår när under året eleverna ska screenas, och genomföras av samtliga lärare inom kommunen. Lärarna i studien beskriver att de använder olika kartläggningsmaterial om eleverna går i förskoleklass eller årskurs 1. I förskoleklassen använder lärarna på Granstigens skola *Fonolek* för att kartlägga eleverna medan lärarna på Enbackens skola använder *Hitta*

språket från och med nuvarande läsår. Flera av lärarna i studien beskriver hur den nya *läsa, skriva räkna-garantin* kommer att träda i kraft sommaren 2019. ”Vi kartlägger eleverna med Fonolek en sista gång eftersom det till hösten blir obligatoriskt för oss att använda Hitta språket då vi ska kartlägga eleverna i och med den nya garantin som kommer” (Gina). Samtliga lärare ställer sig positiva till den nya garantin och det nya kartläggningsmaterialet. ”Det är mycket material att sätta sig in i, men jag är övertygad om att det kommer att bli bra. Fonolek känns lite gammaldags och det behöver komma lite nytt” (Gabby). Lärarna på båda skolorna kartlägger eleverna med hjälp av *Skolverkets Bedömningsstöd A*. Egon beskriver att de på Enbackens skola från och med höstterminen i år även screenar eleverna med LegiLexi.

Kartläggningarna genomförs för att ta reda på nivån på eleverna, det vill säga var de befinner sig. ”Utifrån kartläggningarna behöver jag göra en analys för att få kännedom om elevernas kunskaper, vad jag ska gå vidare med och hur jag går vidare för att stötta eleven i dess utveckling” (Gun-Marie). Flertalet av lärarna i förskoleklassen beskriver hur de i elevernas *Individuella uppföljningsplan* [IUP] redogör för elevernas färdigheter i fonologisk medvetenhet och läsning. Eva-Britt berättar att hon påtalar för lärarna i årskurs 1 hur viktigt det är att de läser elevernas IUP för att kunna ta vid och fortsätta där eleverna är. Gabby och Eivor känner att lärarna många gånger inte tar del av elevernas IUP för att ta reda på var de befinner sig och planera undervisningen utefter det. Många visar inget intresse för vad lärarna i förskoleklassen arbetat med för att bygga vidare på det.

Det är väl allmänt känt att lärarna i ettan inte litar på vår kompetens när vi säger att ett barn läser flytande. De måste ändå checka av, vilket är synd. Jag skulle vilja att de säger ’jag vet att du kan läsa, kan du läsa lite för mig’ och sedan utmana dom därifrån. (Eivor)

Även Gabby redogör för en liknande upplevelse och menar att ”Andra lärare i ettan har sitt arbete klart för sig redan. De vet vad och hur de ska göra. Då kan jag tycka att man börjar i fel ände. Då börjar man inte där eleverna befinner sig” (Gabby).

5.1.2 Individuellt eller grupp

När lärarna planerar sin undervisning tar de ställning till om den ska ske enskilt eller i grupp. Samtliga lärare lyfter att gruppstorlek har stor betydelse för arbetet med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Samtliga är överens om att ju större gruppen är, desto svårare blir det att genomföra arbete med just fonologisk medvetenhet. ”Det går inte att

arbeta med exempelvis Bornholmsmodellen med 17 barn. Om ett barn ska förklara hur ett ljud låter i början av ett ord...så när fem elever har förklarat sitter det 12 elever kvar som redan har tröttnat och inte orkar vänta” (Gabby). Hon menar att det skulle vara bättre för alla elever om grupperna var mindre just när man ska arbeta med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. På Granstigens skola är barnen i förskoleklassen indelade i mindre grupper när de har lekschema. Vid dessa tillfällen kan de skapa tid för att arbeta enskilt eller i mindre grupp. ”När det är lek kan jag säga ’du och jag kan spela detta spelet tillsammans” (Gina). På så sätt kan hon sitta enskilt med eleven fast ingen avsatt tid finns. Hon menar att tillfällen får skapas för detta ändamål.

På Enbackens skola har de delat in alla eleverna i flexibla grupper. Grupperna bildas utifrån resultatet av kartläggningen. De flexibla grupperna kan varieras och blandas beroende på vad de för tillfället arbetar med. På så sätt kan de individanpassa större grupper. ”Utifrån kartläggningen med Hitta språket har vi gjort två större grupper. Där är elever som känner igen ljuden och kan alla bokstäver och två mindre grupper med elever som inte kommit lika långt” (Eivor). I årskurs 1 på samma skola har man organiserat grupperna på samma sätt som i förskoleklassen, utifrån olika nivåer. ”Nivågruppering under en kortare period känns motiverat... Det är en stor vinning att nivågruppera för att alla måste få det de ska ha. Det är bra att blanda grupper också naturligtvis när man tränar på andra saker, men just när man tränar avkodningen liksom så behöver man få vara med andra som läser likadant” (Eva-Britt). På Granstigens skola planerar Glenn arbete med fonologisk medvetenhet i halvklass och för några elever som behöver extra träning planeras tre tiominuterspass i veckan där de får sitta och träna tillsammans med en vuxen. Gun-Marie beskriver hur planering sker utifrån en eller några elever fast undervisningen genomförs i den större gruppen. Fem av lärarna i studien menar på att det som är bra för en eller några elever är till nytta för alla.

5.1.3 Motivation, trygghet och igenkännande

Flertalet lärare i studien lyfter att en faktor som är viktig när planering av fonologisk medvetenhetsträning sker är att det ska vara lekfullt och lustfyllt för eleverna för att skapa motivation. Gina och Gabby beskriver hur viktigt det är att fånga eleverna från start. Planerar man en aktivitet menar de att det är viktigt att tänka på elevernas intresse och vad de tycker är roligt, vilket i sin tur skapar motivation. Gun-Marie menar att det är viktigt att ta elevens nivå i beaktande vid planering av fonologisk medvetenhetsträning. Att lägga

ribban på en lagom nivå, inte för högt och inte för lågt, kan skapa motivation för eleven. Eva-Britt och Gabby lyfter hur igenkännandet i en aktivitet skapar trygghet. ”När jag planerar undervisning i gruppen brukar jag alltid utgå från ett startblock. Vi börjar på samma sätt för att eleverna ska känna igen sig att nu ska vi göra det här” (Eva-Britt). ”Var inte rädd för att göra samma sak två, tre, fyra gånger. Vissa behöver höra det en gång för att förstå vad man ska göra. Andra gången kanske man tittar lite på kompiserna, tredje gången vågar man kanske göra samma sak. Igenkännandets glädje och trygghet är viktigt” (Gabby). Alla lärare håller inte med utan Glenn menar istället att ”man kunde ha en kommunikation att man sparar något till ettan också, för de behöver lite sånt då också som rim och Bokstavslandet. Istället för att bara säga ’barn gillar när det är upprepning’. Det kanske inte alla barn gör”. Om igenkänning för eleverna är bra eller inte är något som råder delade meningar om vid planering av undervisning.

5.1.4 Undervisningsmetoder

Samtliga lärare i studien redogör för hur de med hjälp av kartläggning av eleverna många gånger väljer vilken undervisningsmetod de ska arbeta med. De uppger att det finns många olika metoder för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. De tre metoder som framkommer i intervjuerna är *Bornholmsmodellen*, *Fonomix* samt *LegiLexi*.

På båda skolorna uppger samtliga lärare i förskoleklassen att de planerar arbetet utifrån *Bornholmsmodellen*, då den är vetenskapligt grundad. Olika slags spel och lekar fokuseras i modellen och det lyfter flertalet lärare som lustfyllt och populärt bland eleverna. ”Eleverna älskar att spela ljuddomino från Bornholmsmodellen” (Gina). Samtliga lyfter att de planerar undervisning med sånger, rim och ramsor flertalet dagar i veckan. ”Jag brukar planera in mycket rim i början av höstterminen, då många elever tycker det är roligt. Det är ett enkelt sätt som de kan arbeta med och leka och laborera med orden på ett lekfullt sätt” (Eivor). Då eleverna arbetat en tid med rim planeras arbete med ord och meningar. ”Vi arbetar med ord och de ska samtala om långa ord, korta ord, sammansatta ord. Därefter kan jag börja planera för arbete med meningar och där de pratar meningar och såklart även bokstävernas ljud” (Eivor). Materialet har funnits i många år vilket lärarna påpekar och lyfter att det ibland kan finnas vissa svårigheter för eleverna att tyda materialet. ”Bornholmsmodellen är ganska gammal. Många bilder som man nästan får fundera...hm...vad ska detta föreställa. Ett exempel är en bild på en spis med en stekpanna som det ryker lite från, ja då är det os vilket inte är självklart för alla elever” (Gina).

På Granstigens skola planerar de förutom arbete med Bornholmsmodellen även arbete med *Fonomix*. Båda lärarna i förskoleklassen beskriver att de från och med höstterminen börjat planera arbetet utifrån metoden. Båda framhåller att de tycker att eleverna svarar bättre på denna metoden än Bornholm. Gina menar att ”här ska eleverna koppla sina munnar med rätt bokstavsljud. Det finns en app som jag ofta brukar utgå från där det går ut på att de ska ljuda ord med hjälp av munnarna de ser”. Även Glenn framhåller att han ibland planerar in arbete med *fonomix* för de elever i årskurs 1 som kämpar med att utveckla den fonologiska medvetenheten.

På Enbackens skola beskriver lärarna att de planerar arbete i årskurs 1 med *LegiLexi*. Från kartläggningarna av *LegiLexi* hamnar eleverna på olika nivåer. Med utgångspunkt från varje nivå blir eleverna sedan tilldelade specifika övningar till sina lärplattor som de behöver träna mer på. På så sätt menar de att *LegiLexi* är individanpassat. Gina berättar att de på Granstigens skola planerade och påbörjade arbete med *LegiLexi*, men på grund av teknikstrul kunde de inte slutföra de första kartläggningstesterna och de fick lägga ner arbetet med det. ”Det var väldigt synd då jag såg nyttan med att se digitalt vilken del eleverna behöver träna på” (Gina). I programmet är det fonologisk medvetenhet, avkodning samt läsförståelse som eleverna tränar på. ”Genom att via programmet ser vi staplar vad eleverna behöver träna på blir det lättare för mig som lärare att planera undervisning utefter det” (Eva-Britt). Hon beskriver hur hon ansvarar för en liten grupp med tio elever och planerar arbetet strukturerat med avseende på dem. ”Jag planerar arbete med den lilla gruppen fyra tillfällen i veckan, 25–40 minuter per tillfälle. Jag undervisar två tillfällen och en annan lärare undervisar de andra två tillfällena” (Eva-Britt). Båda lärarna på Enbackens skola förklarar att eleverna kan arbeta med program på lärplattorna som utvecklar deras fonologiska medvetenhet eller konkreta plockmaterial som memory eller bingo.

5.1.5 Läromedel och andra verktyg

I studien framkom att lärarna på Granstigens skola inte planerar undervisning i årskurs 1 utifrån någon förutbestämd metod. ”Det är ganska mycket upp till varje lärares profession att lägga upp sin undervisning i läsinlärning” (Gun-Marie). Både hon och Glenn beskriver att de bland annat planerar arbete utifrån läromedlet *Magiska kulan* för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Det är ett läromedel med tillhörande läsebok, arbetsbok och lärarhandledning som finns från årskurs 1 till 3. ”Lärarhandledningen är väldigt bra och beskriver tydligt hur det är tänkt att man ska arbeta med böckerna” (Glenn). På vilket sätt

läromedlet är bra beror enligt honom på att materialet ställer höga krav på eleverna. Han menar att om eleverna hänger med i läromedlet har de goda chanser att slutligen nå upp till målen i årskurs 3. ”Det är första gången jag arbetar i en etta och då jag har använt mig av läromedlet då jag undervisat i årskurs 2 och 3 känner jag mig bekväm med det och valet att använda läromedlet även i årskurs 1 blev ganska enkelt” (Glenn). I skolan planerar de även arbete med veckans bokstav utifrån *Bokstavståget* från Skolplus. Varje vecka planeras en ny bokstav utifrån läromedlet. På Enbackens skola berättar Eva-Britt att de planerar undervisning utifrån ett spel som heter *Trugs*. Det liknar Uno, men handlar om ord istället för siffror. Spelet är utformat av logopedforskare och innehåller olika nivåer där elever i årskurs 1 oftast brukar klara den första nivån.

Samtliga lärare redogör för hur de planerar undervisning med olika medierande verktyg. I kommunen har alla elever ”en till en”. Det innebär att varje elev från förskoleklass upp till årskurs 9 har en egen lärplatta. Varje vecka planerar flera av lärarna i studien undervisning med olika appar i lärplattorna som hjälper eleverna att utveckla sin fonologiska medvetenhet. Lärarna uppger att det är ett bra arbetsverktyg för många och det skapar olika möjligheter till varierande arbetssätt då de kan använda lärplattor. Alla har även tillgång till Smartboards i sina klassrum, där de enkelt kan visa filmer och program som de kan arbeta i och alla kan se samtidigt. Eivor redogör även för ett verktyg som heter ”Toobaloo”.

Det är en plastlur som eleverna ska sätta till örat och munnen när de ska lära sig bokstavsljuden. ”Det är bra för de barnen som har svårt med ljuden. Då hör de *hur* de faktiskt säger. Den förstärker verkligen eftersom de hör. Om en elev har svårt att säga Y kanske den säger U istället och då kanske det låter ”fura” istället för ”fyra”. Med hjälp av Toobaloo kan eleven höra att den inte säger riktigt rätt”. (Eivor)

Lärarna uppger att de olika medierande verktygen dagligen används i undervisningen i båda skolorna.

5.2 Genomförande av fonologisk medvetenhetsträning

I detta avsnitt redogörs för det andra temat, **genomförande** i studiens första forskningsfråga *Hur sker planering, genomförande och uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning i förskoleklass och årskurs 1?* När svaren på frågorna analyserades framkom två kategorier som beskriver hur lärarna genomför arbetet med fonologisk medvetenhetsträning. Kategorierna som framkom är *specifika undervisningsmetoder* samt *övriga läromedel, verktyg & arbetssätt*. Kategorierna presenteras nedan var för sig.

5.2.1 Specifika undervisningsmetoder

Samtliga lärare i förskoleklassen arbetar med *Bornholmsmodellen*. Gina och Gabby använder aktiviteter från modellen vid minst ett tillfälle i veckan, ofta i samband med samlingar och då i form av rim, ramsor eller sånger. Eivor berättar att de strukturerat arbetar med modellen flera tillfällen i veckan. Lärarna i förskoleklassen lyfter svårigheten med att genomföra undervisning med Bornholmsmodellen för en hel klass. Gina och Gabby berättar att de försöker skapa tillfällen i leken då de kan arbeta med en eller två elever. På Enbackens skola har de löst undervisning i mindre grupper genom deras arbetssätt med flexibla grupper.

Vi arbetar med Bornholmsmodellen i bordsaktiviteter vid fyra tillfällen i veckan. Vi är uppdelade i våra flexibla grupper och i varje klassrum sitter eleverna vid fyra bord. Vid första bordet sitter elever och arbetar med olika appar bland annat "Bornholmslek". Vid andra bordet sitter en grupp elever och pusslar. Vid tredje bordet har eleverna en skrivuppgift där de exempelvis ska träna på bokstaven A. Vid fjärde bordet sitter en grupp elever tillsammans med mig. Då de andra borden till största delen är självgående kan jag koncentrera mig på eleverna vid mitt bord. (Eivor)

Samtliga lärare i förskoleklassen förklarar att eleverna exempelvis får leta efter första eller sista bokstaven på ett arbetsblad och identifiera bilder som börjar på en specifik bokstav. De framhåller även att de arbetar mycket med att ljuda alfabetet och spela olika spel med mycket ljud och bilder baserade på modellen. Samtliga lärare i studien beskriver att de arbetar med att eleverna får identifiera var i ordet de hör ett specifikt ljud, exempelvis början, mitten eller slutet.

På Granstigens skola beskriver Gina och Glenn hur de arbetar med metoden *Fonomix* i undervisningen. Samtliga lärare på Granstigens skola lyfter att metoden varit framgångsrik för eleverna på skolan. "Vi ser att många elever svarar väldigt bra på Fonomix och den hjälper eleverna att komma vidare i sin läsutveckling" (Gabby). Glenn berättar att han inte arbetar så frekvent med materialet, men för de elever som har svårigheter med sin fonologiska medvetenhet får de sitta med en vuxen, som inte är utbildad lärare, och ibland använda sig av plockmaterial där eleven ska koppla munnar till bokstäver. Gina och Gabby arbetar mer frekvent med metoden. Båda lärarna i förskoleklassen förklarar hur eleverna får sitta med en spegel framför sig där de tydligt kan se hur munnarna formas vid varje bokstavsljud. "Det som är bra med Fonomix är att de verkligen lär sig att förstå hur ljudningsprocessen går det, vilket blir tydligt då de sitter med en spegel och tittar på sina munnar" (Gina). I arbetet med Fonomix finns en app där eleverna själva kan träna på

ljudningsprocessen genom att koppla munnar till bokstäver. Appen kan även kopplas till smartboarden.

Jag brukar koppla upp mig med lärplattan på smartboarden och så gör vi tillsammans övningar i appen. Ett exempel är att jag på smartboarden visa munbilderna för bokstaven S som kallas för "tandväsaren". Därefter lägger jag till munbilderna för bokstaven O som kallas för "rundmunnen". Slutligen lägger jag till munbilderna för bokstaven L som kallas för "tunghöjdaren". När alla munnar har lagts ihop kan alla elever läsa ut ordet SOL. (Gina)

På Enbackens skola arbetar Egon och Eva-Britt med *LegiLexi* för att utveckla elevernas läs-utveckling. De förklarar att de fyra tillfällena i veckan arbetar i flexibla grupper som framkommit utifrån genomförd screening. De olika grupperna är indelade på fyra olika nivåer beroende på var de befinner sig. Eftersom spridningen bland elevernas färdigheter är stor är grupperna olika stora. Flest elever befinner sig i de två grupper som kommit längst. Medan färre elever befinner sig i de grupper som inte nått lika långt. Egon berättar att han arbetar med den gruppen som kommit längst i sin läsutveckling där eleverna redan har kopplat ljud och bokstav och kan läsa. "Fokus i gruppen är att fortsätta med läsning och läsförståelse av texter av olika slag" (Egon).

Eva-Britt arbetar med gruppen som befinner sig på den lägsta nivån. Hon förklarar att hennes grupp består av tio elever. Vid varje tillfälle arbetar de strukturerat och läser alltid nonsensord på två bokstäver som "ba, bu, bi, då det är tillräckligt svårt för de elever som ännu inte kan alla bokstäver tillräckligt. Först läser jag orden, sedan körläser vi tillsammans och slutligen får de sitta i par och läsa". De arbetar med ordlistor med ord också som <os> och <is>. Efter läslistorna går de över till övningar med kort och bilder från materialet *LegiLexi*. De spelar ofta bingo för att alla elever ska kunna delta samtidigt. "När vi spelar bingo använder de sina lärplattor. De har exempelvis bokstaven R. När eleverna får den bokstaven ska de markera det på lärplattan. Det kan exempelvis komma en bild på en ros. Eleverna kopplar då bilden till bokstaven R då ordet börjar på den bokstaven" (Eva-Britt).

5.2.2 Övriga läromedel, verktyg och arbetssätt

På Granstigens skola förklarar lärarna att de genomför undervisningen även med andra läromedel än ovan nämnda. I förskoleklassen använder Gina ibland *Praxisalfabetet* för de elever som har stora svårigheter med att koppla ljud och bokstav. "Då är det mer symboler hur bokstäverna låter så på bokstaven A är det en bild på en krokodil som gapar. Det handlar inte om att A och krokodil har någon koppling utan det är mer en synlig påminnelse om att man ska gapa" (Gina). Hon beskriver hur hon brukar använda ljud i undervisningen.

”Jag har fått ett material med olika ljud från en musiklärare som jag spelar upp för eleverna ibland. Jag ger dem en penna så säger jag ’Nu ska du lyssna vad du hör’. Jag säger inte att de ska rita eller skriva vad de hör. De elever som har förmågan skriver traktor och de elever som inte har förmågan ritade en bild på en traktor. Ibland gör de både och”. Eivor berättar att eleverna på Enbackens skola ibland får använda pekläsböcker. ”De får peka och ljuda bokstäverna och orden i boken samtidigt som de läser. De brukar få det i läxa och varje vecka får de en ny bok som vi läser här i skolan”.

Glenn beskriver hur han varje vecka presenterar en ny bokstav för eleverna. Varje måndag arbetar de med en ny veckans bokstav. Undervisningen följer alltid samma struktur. Först ser de på en kort film från *Bokstavståget*. I programmet ljudar de bokstaven många gånger, samt visar saker som börjar på den bokstaven. De brukar även ha figurer som heter något som börjar på den bokstaven. Efter filmen går Glenn runt till alla i klassen för att lyssna av hur eleverna ljudar bokstaven. Därefter får de arbeta i ett upptryckt material från Bokstavståget där de bland annat ska identifiera var i ordet en bokstav hörs. Sedan får de jobba vidare på lärplattan i appen Bokstavståget där de ska arbeta med liknande uppgifter.

Glenn använder läromedlet *Magiska kulan* flera tillfällen i veckan. Han berättar om en övning som de precis har arbetat med där eleverna byter ut vokaler i ord. ”Det blev exempelvis här, hör och här. När de har bytt ut vokalerna ska de läsa orden högt. Här får eleverna öva på hur orden låter annorlunda genom att bara byta ut en bokstav, i detta fallet vokal.” Han förklarar att då eleverna ska skriva på sina lärplattor använder de appen *Skolstil*. Appen har talsyntes som ljudar både bokstav och ljud och när eleverna skrivit en mening läser en röst upp meningen så eleven kan höra resultatet. ”Appen är bra för när de angett fel bokstav kan de upptäcka det själva. En elev kan säga ”jag har skrivit katt men det låter inte katt”. Då upptäcker de att de inte gjort riktigt rätt”. Gun-Marie berättar hur hon brukar ta fram läslistor för de elever i årskurs 1 som kämpar med läsinläringen. Hon utgår från de bokstäver eleverna är säkra på och därefter får de ljuda ihop stavelser. ”Exempelvis läser de ihop ordet os. Då börjar de O-----S, O-----S, O---S, OS”.

Eva-Britt förklarar att hon använder *Trugs* som är olika spelkort till eleverna. På korten är det tre bokstavsord, exempelvis <säl>, <ros> och <sol>. Kortspelet som går ut på att eleverna spelar som det klassiska spelet *Uno* med fem eller sju kort på handen är populärt bland eleverna. Det finns vinster med att använda läskort istället eller som ett komplement till läslistor. ”Under en spelomgång läser de många ord och de tycker inte det är ett dugg

jobbigt. Skulle jag lägga fram en läslista med orden på så skulle de sucka och tycka att det är lite svårt. På så sätt motiverar det eleverna”.

5.3 Uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning

I detta avsnitt redogörs för tredje temat, **uppföljning** i studiens första forskningsfråga *Hur sker planering, genomförande och uppföljning av fonologisk medvetenhetsträning i förskoleklass och årskurs 1?* När svaren på frågorna analyserades framkom två kategorier som beskriver hur lärarna följer upp arbete med fonologisk medvetenhetsträning. Kategorierna som framkom är *screening, tester & intervjuer* samt *formativ & summativ bedömning*. Kategorierna presenteras nedan var för sig.

5.3.1 Screening, tester och intervjuer

Samtliga lärare i studien beskriver att de screenar eleverna på vårterminen. På båda skolorna berättar Glenn, Gun-Marie, Egon och Eva-Britt hur de screenar eleverna i årskurs 1 utifrån *Skolverkets bedömningsstöd*. Förutom bedömningsstödet genomför de även ett test som heter *läsettan*. Det är obligatoriskt i kommunen och alla skolor skickar efter avslutat test in resultaten till huvudman. Kommunen för i sin tur statistik på resultatet. Eva-Britt förklarar att eleverna i testet ska läsa 24 ord och därefter förs det in i ett protokoll där tiden för respektive test noteras. Dessutom får eleverna läsa nonsensord på tid. Fördelen med läsettan beskriver Eva-Britt är att det jämförs mot många andra elever i Sverige. Utifrån statistiken ser man tydligt hur många elever som har svårigheter med läsinläringen. Efter varje avslutat kapitel i *Magiska kulan* testar Glenn eleverna med material från lärarhandledningen. Han berättar att de arbetar med fyra bokstäver åt gången som efter varje avslutat kapitel testas. ”Utifrån resultatet får jag underlag för hur jag ska arbeta vidare med eleverna” (Glenn). Lärarna i förskoleklassen på båda skolorna berättar att de i förskoleklassen testar elevernas kunskap med *Bornholmstestet* från Bornholmsmodellen. Vid uppföljningen på vårterminen har de *intervjuer* med samtliga eleverna där de kollar av mot testet. I årskurs 1 på Enbackens skola redogör Egon och Eva-Britt för att de var femte vecka screenar eleverna i *LegiLexi*.

5.3.2 Formativ och summativ bedömning

Lärarna i förskoleklassen på båda skolorna berättar att de efter intervjuerna av Bornholmstestet träffar eleverna och deras vårdnadshavare. I samtalet delger lärarna dem resultatet och vad de eventuellt kan tänka på och hur de kan stötta eleven vidare i sin läsutveckling.

”Det behöver inte vara ”helt kört” om inte alla elever kan riktigt alla ljuden för några kan ju lära sig alla ljuden den del av vårterminen som är kvar. Oftast är det å, ä, ö och u som de inte kan” (Eivor). Egon och Eva-Britt berättar att de efter varje screening av eleverna var femte vecka justerar grupperna då många elever visar goda resultat. ”I senaste screeningen vi gjorde såg vi att många elever hade skuttat väldigt mycket, medan vissa elever inte hade skuttat lika långt, men alla hade gjort framsteg”. Eva-Britt berättar att hon de tillfällen hon träffar eleverna i sin lilla grupp märker hur de utvecklas. Samtliga lärare i studien förklarar att de hela tiden tillämpar formativ bedömning. De reflekterar efter varje undervisningstillfälle hur de kan arbeta för att utveckla eleverna vidare och hur de kan stötta dem i sin läsutveckling. Samtliga lärare i studien uppger att de på båda skolorna skriver in varje elevs kunskapsnivå, det vill säga hur långt eleven har kommit, i deras IUP. Vidare lyfter de att den summativa bedömningen ligger till grund för hur planeringen kommande läsår kan planeras för eleverna.

5.4 Lärarnas syn på sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet

I detta avsnitt besvaras studiens andra forskningsfråga *Hur uppfattar lärare sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet?* När svaren på frågorna analyserades framkom tre kategorier som beskriver lärarnas syn på sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet. Kategorierna som framkom är *erfarenhet skapar trygghet*, *aldrig fullärd* samt *kompetensutveckling*. Kategorierna presenteras nedan var för sig.

Gina, Glenn och Egon uppger att deras långa *erfarenhet skapar trygghet*. Egon beskriver att han följt många elever genom åren och att erfarenheten har resulterat i att han hittat sitt sätt i att skapa struktur i gruppen. Han berättar även om en trygghet i sin undervisning och att han vet hur barn lär sig läsa. Glenn berättar att när han känner att den egna kunskapen inte räcker till kan han ta kontakt med specialpedagogen på skolan för att rådfråga hur han ska gå vidare. Även Gina uppger att hon kan gå till specialpedagogen eller till en annan kollega när hon har funderingar kring en elevs fonologiska utveckling. Glenn uttrycker att som lärare kan man nog alltid göra mer, men tiden sätter stopp för mycket som kan göras vad gäller elevernas fonologiska utveckling.

Nästan alla lärare i studien uppger att de *aldrig* blir *fullärda* vad gäller kunskapen om fonologisk medvetenhet. Gun-Marie känner att hon har mycket kunskap om fonologisk

medvetenhet. Gina menar att ju mer hon läser om fonologisk medvetenhet ju mer upptäcker hon att hon inte kan. Gabby understryker att det är viktigt att aldrig sätta sig ner och vara nöjd och känna att man kan det här. Hon anser att lärarnas uppdrag är att utveckla elevernas läsinlärning och att det är lärarnas skyldighet att jobba vidare med och utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. ”Jag har hyfsad koll och vet vad det handlar om, men det går alltid att lära sig mer och det är ledsamt när man gör det för då ser man ojdå, visste jag inte det här...tänk om jag hade kunnat göra de här med den eleven” (Gabby).

Många av lärarna i studien uppger att de ökar sin kompetens om fonologisk medvetenhet genom *kompetensutveckling* som att läsa forskning. Gun-Marie berättar att hon får ta del av mycket och aktuell forskning inom området när hon vidareutbildar sig till speciallärare inom läs- och skrivutveckling. Eva-Britt menar att hennes kunskap om fonologisk medvetenhet förbättrades när hon läste till speciallärare. ”Jag ansåg mig redan kunnig inom området av erfarenhet men kunskapen alltid behöver fräschas upp. Det är värdefullt att få verktyg till hur något kan omsättas i praktiken.” Vidare lyfter hon att hon genom sin vidareutbildning lärde sig att det är viktigt att inte fastna i de olika stegen med fonologisk medvetenhet eftersom allt inte är viktigt. Att elever kan bli goda läsare utan att passera exakt alla steg förmedlar hon till kollegorna i skolan.

5.5 Resultatsammanfattning

Utifrån resultatet går det att utläsa att samtliga lärare i studien kartlägger sina elever för att ta reda på deras kunskapsnivå. Kartläggningen är utgångspunkten för lärarnas planering. Lärarna i förskoleklassen lyfter dock att lärarna i årskurs 1 bör ta del av elevernas IUP för att bli medveten om deras redan visade kunskaper. Detta för att de ska kunna utmana eleverna därifrån. Gruppstorleken har betydelse för hur lärarna planerar sin undervisning. Ju mindre grupper, desto lättare är det att arbeta med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. Samtliga lärare i studien planerar sin undervisning utifrån undervisningsmetoder och övriga verktyg. Bornholmsmodellen, Fonomix och LegiLexi är undervisningsmetoder som lyfts fram i resultatet. Övriga verktyg som lyfts är bland annat spel, Magiska kulan och Trugs.

I resultatet beskriver lärarna hur de arbetar med undervisningsmetoderna. Gemensamt för samtliga metoder och verktyg är att arbetssättet är varierat och lustfyllt, för att eleverna ska bli motiverade. Eleverna ska bland annat lära sig ljudningstekniken och lyssna var i ordet

de hör ett ljud. Uppföljning sker i form av screening, tester och intervjuer med eleverna. Lärarna arbetar genomgående med formativ bedömning som slutligen leder fram till en summativ bedömning. Den summativa bedömningen dokumenteras i elevernas IUP som följer med eleverna till nästa årskurs.

Olika aspekter framkommer när lärarna beskriver synen på sin egen kunskap om fonologisk medvetenhet. Trygghet är ett begrepp som står i centrum. De flesta känner sig trygga i sin yrkesroll, där lärarnas erfarenhet leder till trygghet. Nästan alla uppger att de aldrig blir fullärda. Det finns alltid nya saker att upptäcka och lära sig. Kompetensutveckling med uppdaterad forskning inom fonologisk medvetenhet lyfts som en viktig del, då kunskapen ständigt behöver uppdateras.

6. Diskussion

I detta avsnitt problematiseras studiens metodval samt tillvägagångssätt i relation till studiens frågeställningar och syfte. Metodens styrkor samt svagheter i studien diskuteras i *Metoddiskussion*. Studiens resultat kopplat till bakgrunden diskuteras i efterföljande *Resultatdiskussion*. Slutligen presenteras avslutande ord samt framtida forskning.

6.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur lärarna i två skolor i en kommun beskriver att de arbetar för att utveckla den fonologiska medvetenheten hos elever i förskoleklass och årskurs 1.

Metoden för studiens datainsamling var kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Metoden föll väl ut av den orsaken att lärarnas beskrivningar stod i centrum för syftet, vilket är vad denna metod handlar om, det vill säga att undersöka människors livsvärldar utifrån deras erfarenheter och synvinkel (Kvale & Brinkman, 2009). Vidare handlar det om att få förståelse för deltagarnas tolkning av den sociala verklighet de lever i, vilket jag fick genom intervjuerna (Bryman, 2011). Semistrukturerade intervjuer passade eftersom det gav frihet att ändra ordningsföljden på frågorna samt ställa följdfrågor under intervjuernas gång vid de tillfällen det ansågs nödvändigt. Eftersom de intervjuade lärarna ibland förekom frågor från intervjuguiden ändrades frågeordningen för att inte avbryta lärarnas beskrivningar. Om inte semistrukturerade intervjuer valts för studien hade viss risk funnits för att studiens syfte och frågeställningar inte hade kunnat uppfyllas. Detta eftersom lärarna helt fritt hade kunnat berätta om sin undervisning med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet och därmed hade kanske viktiga aspekter inte kommit fram.

För att underlätta för lärarna i studien genomfördes samtliga intervjuer på respektive arbetsplats. Inför intervjuerna uppgav flera av lärarna att de inte hade förberett sig och kanske inte kunde ge svar på mina frågor. Jag förklarade för dem att det inte fanns någon förväntan från min sida på att de skulle ha förberett sig innan intervjuerna. Jag upplevde att lärarna ibland kände att deras svar var otillräckliga, vilket kan ha gjort dem nervösa i stunden. Det kan ha medfört att de försökte formulera sig utifrån vad de trodde var rätt och vad de trodde att jag ville höra. Här ansåg jag att öppna frågor (Bryman, 2011) var till stor hjälp då de skulle beskriva hur de arbetar i en viss situation, exempelvis: *Hur planerar du arbete med fonologisk medvetenhet för gruppen som helhet?* På så sätt tror jag att de lättare kunde

känna sig trygga i att beskriva hur just *de* arbetar. Något som skulle kunna vara en nackdel vid intervjuerna var att jag spelade in samtalet med ett ljudupptagningsprogram i min telefon. Jag upplevde dock inte att någon reagerade negativt på det.

Lärarna upplevdes vid vissa tillfällen vilja diskutera tankar med mig, men då jag inte ville påverka deras svar ställde jag istället följdfrågor. Jag kan i efterhand känna att det förmodligen hade kunnat ge ytterligare infallsvinklar i studien om jag valt fokusgruppintervjuer där lärarna hade kunnat diskutera med varandra. Vid fokusgruppintervjuer fungerar forskaren enligt Wibeck (2010) som en moderator som leder samtalet och kan därför inte påverka gruppdiskussionen. Gruppträck kan däremot påverka informanternas svar vilket jag ville undvika och var en av anledningarna till att jag valde individuella intervjuer. En annan anledning till att jag valde individuella intervjuer var att det var enklare att organisera. Jag såg individuella intervjuer som en möjlighet att stärka trovärdigheten för studien på så sätt att lärarna enskilt fick framföra sina åsikter utan att påverkas av någon annan. Önskvärt hade varit att kunna intervjua samtliga lärare i förskoleklass och årskurs 1 i kommunen för att stärka resultatet, vilket hade resulterat i ett tjugotal intervjuer, men på grund av tidsbrist gick detta inte att uppnå. Det fanns även en tanke att göra observationer, men där var tidsaspekten en begränsande faktor. Sju lärare deltog totalt i studien, vilket gav en tillräcklig mängd data för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

En tidskrävande del var transkriberingen samt analysen. Hermeneutiken (Kvale & Brinkman, 2009) låg till grund för analysarbetet. Eftersom transkriberingen, analysen samt tolkningen av resultatet enbart utgick från lärarnas beskrivningar och yttranden i studien har jag försökt att inte lägga mina egna värderingar på den empiriska datan, utan eftersträvat att försöka se och förstå min data utifrån olika perspektiv. Dock går det inte att bortse från den förförståelse jag har genom mina erfarenheter och som fanns med under hela tolkningsprocessen. Syftet har varit att ge en insyn i några lärares beskrivningar och uppfattningar om arbete med fonologisk medvetenhet. Studien är inte generaliserbar, vilket heller inte är syftet, då det inte kan garanteras att liknande studie skulle uppnå samma resultat, vilket heller inte är syftet med kvalitativa studier. Däremot är studien troligen överförbar till andra skolor och lärares arbete.

Studiens hermeneutiska tolkningsprocess har genererat en djupare förståelse av hur lärarna planerar, genomför samt följer upp sin undervisning. Vidare har studien bidragit till att ge

en djupare förståelse för de viktiga delarna i utvecklandet av elevernas fonologiska medvetenhet, samt *hur* jag kan gå tillväga för att möta eleverna i mitt framtida yrkesutövande.

6.2 Resultatdiskussion

Begreppet språklig medvetenhet innefattar olika nivåer i språket, såsom fonologisk och fonemisk medvetenhet (Taube, 2011; Svensson, 1998; Lundberg, 2010; Schuele & Boudreau, 2008). Schuele och Boudreau (2008) beskriver i sin modell de olika stegen samt sambandet mellan de båda kategorierna fonologisk- och fonemisk medvetenhet. Lärarna i studien beskriver hur de arbetar och planerar efter stegen i modellen. De flesta börjar exempelvis med rim, vilket kan ses i de nedre stegen av modellen från Schuele och Boudreau (2008). Därefter beskriver lärarna bland annat hur de arbetar vidare med att eleverna ska identifiera var i ordet de hör ett specifikt bokstavsljud och kunna ljuda ihop bokstäver till ord. Genom beskrivningarna av arbetet med utvecklandet av elevers fonologiska medvetenhet, visar lärarna på sin kunskap inom området. I intervjuerna är det dock ingen lärare som nämner fonemisk medvetenhet utan samtliga lärare talar om fonologisk medvetenhet. Då ingen lärare nämner fonemisk medvetenhet är det oklart om de kan redogöra för begreppet eller skilja på fonologisk- och fonemisk medvetenhet.

I årskurs 1 på båda skolorna beskriver lärarna hur de vid flera tillfällen i veckan arbetar med ett mindre antal elever åt gången, för de som ännu inte nått tillräcklig nivå av fonologisk medvetenhet. För dessa elever har deras otillräckliga fonologiska medvetenhet visat sig medföra svårigheter för dem att knäcka koden. Gustafson et. al, (2013), Høien och Tønnessen (2011) och Alatalo (2011) beskriver att elever som har svag fonologisk medvetenhet löper större risk att hamna i avkodningssvårigheter. Arbetet i flexibla grupper som de arbetar med i årskurs 1 möjliggör att eleverna får träna på sin fonologiska medvetenhet inom sin nivå med lärarstöd.

På Enbackens skola är det ett större antal elever som behöver extra träning, vilket kan bero på att de är 70 elever i årskurs 1, medan det är ett mindre antal på Granstogens skola där de är 37 elever. Skolan har fångat upp de elever som behöver extra träning på båda skolorna och arbetar med dem utifrån sin nivå. På Enbackens skola upplever jag arbetet med eleverna som får svårigheter med läsningen vara mer strukturerat än på Granstogens skola. Enbackens skola har ett tydligt program för hur de arbetar och dessutom finns det en speciallärare som arbetar med dessa elever. På Enbackens skola upplevs inte arbetet lika

strukturerat. Där är det en vuxen som inte är utbildad som tränar extra med eleverna och det framkommer inte heller att det finns några givna ramar för hur de ska arbeta. Det framkommer inte *hur* eleverna har utvecklats på båda skolorna, bara *att* de har utvecklats. Det går inte att dra en slutsats om att det ena arbetssättet är bättre än det andra. Å andra sidan bör specialläraren som arbetar med eleverna ha mer kunskap om elevernas fonologiska medvetenhet på Enbackens skola än den vuxna, ej är utbildade lärare, som arbetar med eleverna på Granstigens skola. Flera forskare (Svensson, 1998; Wengelin & Nilholm, 2013; Lundberg & Herrlin, 2014) framför betydelsen av att alla elever har rätt att få den ledning, stimulans och stöd som de behöver och för detta krävs att den ansvarige pedagogen har tillräcklig och relevant kompetens, vilket jag instämmer med.

Läroplanen betonar vikten av att skolan tar ett särskilt ansvar för de elever som uppvisar svårigheter med att uppnå målen (Skolverket, 2018a), vilket jag upplever att båda skolorna gör till stor del. Flera lärare lyfter vikten av att börja där eleverna befinner sig. Det framkommer i studien att förskolläraernas kunskap om elevers fonologiska medvetenhet och läsutveckling inte tas på allvar. Två av lärarna i förskoleklassen betonar hur de dokumenterar varje elevs utveckling i deras IUP, men upplever att många lärare i årskurs 1 inte tar del av den informationen. De anser att många av lärarna inte börjar där eleverna befinner sig. Läroplanen (Skolverket, 2018a) understryker vikten av att undervisningen ska utgå från eleven. En gemensam samsyn bör förankras hos lärare i förskoleklass och lärare i årskurs 1 om hur överlämningen ska ske samt hur dokumentationen i elevernas IUP ska tas tillvara för att gynna elevernas läsutveckling. Genom att lärarkollegiet samarbetar och tar del av varandras tankar och åsikter kan lärarna i årskurs 1 ta tillvara kunskaperna om elevernas nivå redan för skolstarten. Vidare skulle kartläggningen av elevernas kunskapsnivå bli mer effektiv då deras visade kunskaper tas tillvara från början. Däremot kan man fundera på vilken kompetens den eller de lärare har som är ansvariga för dokumentationen i förskoleklassen och hur de har bedömt eleverna. Det är viktigt som lärare att ta del av elevernas IUP, men samtidigt är det viktigt att bilda sin egen uppfattning om elevernas kunskaper vid skolstarten för att kunna möta eleverna på deras nivå. Detta är något som jag tar med mig i min kommande yrkesroll.

Samtliga lärare i studien beskriver hur de använder lärplattor som *medierande verktyg*, det vill säga verktyg som hjälper eleverna att förstå sin omvärld (Säljö, 2014). De använder appar för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Många av apparna är

individ Anpassade, det vill säga att programmen anpassar utifrån elevernas nivå och föreslår uppgifter utifrån det. Ett annat medierande redskap som kom fram i studien är verktyget ”Toobaloo”. Det är en lur som eleverna använder för att lära sig bokstavsljuden. Jag fick möjlighet att prova redskapet och blev positivt överraskad av hur tydligt bokstavsljuden framträder. Lärarna använder även bilder och fysiska spel som medierande verktyg i undervisningen.

Det centrala innehållet i läroplanen (Skolverket, 2018a) beskriver *vad* eleverna ska lära sig för att uppnå målen i årskurs 3, däremot framkommer inte *hur* de ska lära sig det. För att nå alla elever är det viktigt att ha en varierad undervisning, vilket jag upplever att lärarna i studien använder sig av för att nå eleverna och göra dem delaktiga. Tjernberg (2013) lyfter användandet av varierade arbetssätt för att nå eleverna och göra dem delaktiga, som viktiga framgångsfaktorer för elevernas läsutveckling. De medierande verktygen som framkommer i studien skapar möjligheter att kunna möta den stora variationen hos elevgrupperna. Jag har genom studien fått insikt i flera till synes fungerande arbetssätt, undervisningsmetoder och verktyg att använda mig av i min kommande yrkesroll.

Det framkommer i studien att samtliga lärare stöttar och vägleder eleverna i sitt lärande, vilket är förenligt med sociokulturell teori och den syn som finns på *scaffolding* (Säljö, 2014). Lärarna leder undervisningen och besitter kunskap inom området. Däremot uppger de flesta av lärarna att det är viktigt att eleverna inte enbart arbetar enskilt med en vuxen. Detta då de anser att eleverna får hjälp av att ha med sig en kompis, eftersom de inte behöver känna sig ensamma i att kämpa med sin läsning. Dessutom tycker eleverna enligt lärarna att det är roligt att arbeta tillsammans. Dessutom är vidare det värdefullt att arbeta tillsammans med en kompis som kan mer då kompisens kan ses som en draghjälp som kan motivera den eleven som kämpar, vilket är förenligt med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014). Dessutom är en fördel med att arbeta tillsammans med en kompis att eleverna kan förklara för varandra med egna ord.

Elevers brist på fonologisk medvetenhet kan medföra att elever hamnar i avkodningssvårigheter (Alatalo, 2011; Gustafson et. al, 2013; Høien & Tønnessen, 2011). Alatalo lyfter att lärares otillräckliga kunskaper om fonologisk medvetenhet kan medföra att elever hamnar i lässvårigheter, varpå lärarna i studien upplevdes trygga i sin yrkesroll och vet vad eleverna behöver för att kunna läsa. Många av lärarna i studien uppfattades som ödmjuka, men ändå säkra i sin syn på sin egen kunskap. Nästan alla ansåg att de aldrig blir fullärda.

Flertalet förklarade att ju mer de läser och lär sig om fonologisk medvetenhet ju mer kunskap landar hos dem, vilket de i sin tur kan föra vidare till sina kollegor. Det framkommer dock inte hur den informationen förmedlas vidare till kollegorna. Det framkommer inte heller vilken forskning som läses eller hur lärarna tillägnar sig ny kunskap och hur de omsätter den i praktiken.

Utifrån det framställda resultatet finner jag studiens syfte och frågeställningar besvarade. Studien kan relateras till yrkesverksamheten då lärare, men även framtida lärare kan bli inspirerade av hur undervisning av fonologisk medvetenhetsträning kan planeras, genomföras och följas upp. Vidare kan studien inspirera till att reflektera över sin egen kunskap inom området.

6.3 Avslutande ord samt förslag till fortsatt forskning

I studien framkom att lärarna utgick från kartläggningar av elevernas kunskaper och där efter planerades och genomfördes undervisning med varierande arbetssätt för att nå alla elever. Mycket av det som forskare lyfter som väsentligt, både vad gäller planering och genomförande av undervisning, lyfter även lärarna i studien. Intressant för vidare forskning inom området skulle vara att genomföra observationer av *hur* lärarna arbetar i klassrummet med att utveckla fonologisk medvetenhet. Det skulle även vara intressant att pröva olika arbetssätt och följa upp arbetet med hjälp av tester för att se hur arbetssätten påverkar elevernas utveckling av fonologisk medvetenhet. Beroende på resultatet skulle arbetssätt som gynnar elevers utveckling av fonologisk medvetenhet kunna påvisas.

7. Referenser

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. [rev.] uppl.). Malmö, Sverige: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.
- Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261–276.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. Hämtad 2018-02-09 från <http://journals.sagepub.com>
- Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E., & Wallman, J. (2013). How simple is the simple view of reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 293–308. doi: 10.1080/00313831.2012.656279
- Høien, I., & Tønnessen, F., E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology* 52(1), 93–103. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00856.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Lihv, A. & Gunnargård, J. (2018). *Avkoda är a och o - en litteraturstudie om elever i avkodningssvårigheter*. Självständigt arbete, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: Vägen till läsning - språklekar i förskoleklass*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.

Löwenbrand- Jansson, Gullan (2007) *FonoMix, munmetoden - Fonologisk multisensorisk läsinlärningsmetod*. Nässjö: Gullow Förlag

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. DOI: 10.1037/a0026744

Schuele, M., & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 39(1), 3–20. doi: 10.1044/0161-1461(2008/002)

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Skolverket. (2018b). *Hitta språket: Kartläggningmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Skolverket. (2018c). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Svensson, A.K. (1998). *Barnet, språket och miljön: Från ord till mening*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Svensson, A.K. (2005). *Språkglädje*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I C. Liberg (Red), *Lärande, skola, bildning - grundbok för lärare* (s. 250–310). Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.

Taube, K. (2011). *Barns tidiga skrivande*. Stockholm, Sverige: Norstedts.

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

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2019-03-24 från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/Go_d-forskningssed_VR_2017.pdf

Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund, Sverige: Studentlitteratur AB.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide lärare F-1

Syftet med studien är att undersöka hur två skolor i en kommun arbetar för att utveckla den fonologiska medvetenheten hos elever i förskoleklass och årskurs 1.

Den data som samlas in under intervjuerna aidentifieras och förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av det.

Insamlat material kommer endast att presenteras i mitt examensarbete under lärarutbildningen, därefter kommer materialet att förstöras.

Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst.

Inledande frågor:

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken utbildning har du?

Kan du berätta om hur ni organiserar arbetet med läsinlärningen här på skolan, i förskoleklass och årskurs 1.

Kan du berätta hur du/ni arbetar med läsinlärning?

Planering

Görs det några kartläggningar om elevers utvecklade fonologiska medvetenhet? Hur ser de ut/utformas de?

Hur planerar du arbete med fonologisk medvetenhet för *gruppen* som helhet? För *enskilda* elever?

Utgår du från någon modell? Vilken/vilka? Varför väljer du just den modellen?

Genomförande

Hur genomför du undervisning för *gruppen* som helhet med fonologisk medvetenhet? För *enskilda* elever? (hur organiserar du undervisningen i klassrummet?) Hur kommer det sig att du gör på det sättet?

Individanpassar du något i genomförandet av din undervisning? Hur?

Uppföljning

Hur följer du upp undervisningen av fonologisk medvetenhet för *gruppen* som helhet? För *enskilda* elever? Hur går du vidare?

Hur ser du på dina möjligheter att kunna individanpassa din undervisning?

Jag skulle nu vilja byta fokus från elever till skolan samt dig och din roll som lärare:

Finns det gemensamma strategier eller visioner för läsinlärning och i synnerhet den träning du studerar, på skolan, bland kollegorna och från ledningens sida?

Hur ser du på din egen kunskap om fonologisk medvetenhet? Finns det stöd från skolan att få då du behöver rådfråga någon? Får du möjlighet att fördjupa dig i forskning inom fonologisk medvetenhet?

Hur resonerar du och övriga skolan kring ”räkna-läsa-skriva- garantin” och de nya kunskapskraven i årskurs 1, samt den kartläggning som ska göras i förskoleklassen?

Har man hunnit förbereda sig för det?

Är det något mer du vill lyfta fram?