



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Medvetet arbete för en ökad medvetenhet

En kvalitativ undersökning av arbetet med fonologisk medvetenhet i förskoleklass och årskurs 1

KURS: Examensarbete II, 15hp

FÖRFATTARE: Amina Serghini

EXAMINATOR: Helena Wistrand

TERMIN: VT16

SAMMANFATTNING

Amina Serghini

Medvetet arbete för en ökad medvetenhet

En kartläggning av grundskollärares arbete med fonologisk medvetenhet

Antal sidor: 35

Forskningen inom läsinlärning har ökat de senaste 20 åren och det har konstaterats att det finns ett tydligt samband mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga. Dessutom visar forskning att den mest betydelsefulla beståndsdel i en framgångsrik pedagogik är hög lärarkompetens. Syftet med föreliggande studie är därför att undersöka hur lärare i förskoleklass och årskurs 1 beskriver sitt arbete med den tidiga läs- och skrivinlärningen, med fokus på fonologisk medvetenhetsträning. Datainsamlingen gjordes genom semistrukturerade intervjuer där fyra lärare, verksamma i förskoleklass eller årskurs 1, deltog. Transkriberingar av intervjuerna ledde fram till en analys där hermeneutiken valdes som forskningsansatsanalysmetod. Resultaten skildrar de didaktiska val som lärarna har gjort i sin undervisning och fonologins roll i denna. Studiens slutsats visar bland annat att den fonologiska medvetenheten bara tränas i förskoleklassen, och endast en lärare utgår från en strukturerad metod i sin läs- och skrivundervisning.

Research in the area of learning to read has expanded during the last 20 years and it has been stated that there is a clear conjunction between phonological awareness and reading ability. It is also established that the most important element in a successful pedagogy is high competency of teachers. The aim of this study is therefore to examine how teachers in pre-school and first grade describe their work with the early reading and writing instruction, with emphasis on phonological awareness training. Data was collected through semi-structured interviews in which four teachers, working in either pre-school or first grade, participated. Transcriptions were made which led to an analysis where hermeneutics was chosen as research approach. The results illustrate the didactic choices the teachers have made in their teaching and the role of phonology in such instruction. The conclusion of the study shows that the phonological awareness is only trained in preschool, and only one teacher has chosen a structuralized method in her teaching.

Sökord: fonologisk medvetenhet, fonologi, läsundervisning, lässvårigheter, skrivsvårigheter, undersökning

Keywords: phonological awareness, phonology, reading intervention, reading difficulties, writing difficulties, survey

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
BAKGRUND	3
BEGREPPSDEFINITIONER.....	3
VIKTEN AV FONOLOGISK MEDVETENHET I DEN TIDIGA LÄS- OCH SKRIVINLÄRNINGEN.....	4
<i>En gynnsam läs- och skrivundervisning</i>	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	10
METOD OCH TEORI	11
VAL AV METOD OCH URVAL.....	11
GENOMFÖRANDE.....	11
ANALYS OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	11
TILLFÖRLITLIGHET.....	13
ETISKA ASPEKTER.....	14
RESULTAT	15
DEFINITION AV BEGREPP.....	15
LÄRARNAS KOMPETENS OCH KOMPETENSUTVECKLING.....	16
LÄRARNAS VALDA METODER.....	18
<i>Undervisningen</i>	20
ELEVER I SVÅRIGHETER.....	22
KARTLÄGGNING.....	24
RESULTATSAMMANFATTNING.....	25
DISKUSSION	27
RESULTATDISKUSSION.....	27
METODDISKUSSION.....	30
AVSLUTANDE ORD	33
REFERENSLISTA	34
BILAGA1	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
BILAGA 2	2

Inledning

För nästan 20 år sedan skrev Scarborough (1998) att forskningen redan då hade kraftigt ökat vår kunskapsvolym inom området läsinlärning. Sedan dess har skolan i Sverige ändrats genom bland annat nya läroplaner, ny skollag och lärarutbildning. De forskningsresultat som framkom då (Gough, 1996) visar samma sak som mer aktuell forskning (Alatalo, 2011), nämligen att det finns ett tydligt samband mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga. Dessutom konstaterades det redan för 20 år sedan att en elevs fonologiska medvetenhet i tidig ålder är en stark indikator på hur framgångsrik eleven kommer att bli i sin framtida läsning (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Sammantaget är fonologiska övningar och kartläggningar av fördel i den tidiga läsundervisningen med två syften; att utveckla läsförmågan och för att avgöra vilka elever som riskerar att få svårigheter i läsinlärningen.

I en tidigare genomförd litteraturstudie (Serghini & Jensen, 2015) redogjordes för studier i vilka resultaten visar att ett systematiskt, intensivt arbete med den fonologiska medvetenheten minskade antalet elever med läs- och skrivsvårigheter och risk för dyslexi. Detta skapade en fundering hos mig kring huruvida dessa forskningsresultat inom läs- och skrivsvårigheter är någonting som nått fram till lärare som ansvarar för elevers tidiga läs- och skrivinlärning. Forskare försökte år 2003 att skapa en ömsesidig uppfattning kring läs- och skrivsvårigheter i Sverige i ett Konsensusprojekt (Myrberg & Lange, 2006). Där konstaterades att den mest betydelsefulla beståndsdelen i en pedagogik som utvecklar läs- och skrivförmågan och samtidigt förhindrar läs- och skrivsvårigheter, är hög lärarkompetens. Det fastslogs även i projektet att många lågstadielärare nu skulle komma att pensioneras och det uttrycktes en oro för att antalet lärare med stor kunskap inom läs- och skrivinlärning därmed kommer att minska. Det ledde till en vilja i att undersöka hur lärarna konkret arbetar med den fonologiska medvetenheten och om deras arbetssätt stämmer överens med forskningsresultaten.

Utifrån forskningsresultat som visar att fonologisk förmåga liksom hög lärarkompetens är av största vikt för en framgångsrik läsutveckling utformades syftet för föreliggande studie, att undersöka hur lärare i förskoleklass och årskurs 1 beskriver sitt arbete med den tidiga läs- och skrivinlärningen, och med specifikt fokus på fonologisk medvetenhetsträning. För att få reda på

hur de beskriver det kompensatoriska arbetet vill jag även undersöka hur deras fortsatta arbete ser ut vid eventuella misstankar om läs- och skrivsvårigheter. Detta undersöktes genom semistrukturerade intervjuer där fyra lärare, verksamma på tre olika skolor, deltog.

Bakgrund

I bakgrunden ges en genomgång av för studien relevanta begrepp och teorier inom området fonologisk medvetenhet och läs- och skrivinlärning. Först definieras begrepp följt av vikten av fonologisk medvetenhet i den tidiga läs- och skrivinlärningen. Slutligen beskrivs delar som forskare är eniga om utgör en gynnsam läs- och skrivundervisning.

Begreppsdefinitioner

Fonologi kan definieras som *läran om språkljuden och hur dessa fungerar i ett språkssystem* och den som är fonologiskt medveten kan på ett avsiktligt sätt uppmärksamma eller hantera språkets ljudmässiga sida (Olofsson, 2009). Det krävs en insikt i att alla ord består av ljud och att det finns ett samband mellan grafem (bokstäver) och fonem (språkljud). Den som är fonologiskt medveten kan exempelvis avgöra var i ordet ett specifikt ljud finns (Høien & Lundberg, 1999). Relationen mellan fonem och grafem är inte likställt då det svenska språket har 40 fonem men 29 bokstäver (Myrberg, 2007). Fonologisk medvetenhet ska inte förväxlas med fonemmedvetenhet som endast är en del i den fonologiska medvetenheten som bara behandlar förmågan att uppmärksamma enskilda ljud. Fonologisk medvetenhet handlar snarare om hur språket ljudmässigt är *uppbyggt* (Adams, 1990 refererad i Alatalo, 2011). I sin forskning skiljer Lundberg, Frost och Petersen (1988) fonemisk medvetenhet från medvetenhet om ord och stavelser, och inom fonemisk medvetenhet ryms endast analys av fonem och förmågan att urskilja det första fonemet i ord. Den alfabetiska principen (insikten i att varje grafem representeras av ett eller flera fonem) är grundläggande för läsning. För att upptäcka denna princip, eller för att uppmärksamma ljuden i det talade språket krävs en ökad språkförståelse, som inte utvecklas naturligt för barn. Det ställer krav på att barnet skapar en medvetenhet och en förståelse om de komplexa samspelet mellan budskap och ljud (Høien & Lundberg, 1999; Lundberg et al., 1988). Gough (1996) menar att alla kan lära sig att läsa om de blir fonologiskt medvetna, men utan fonologisk medvetenhet är läsning inte möjlig. Dock krävs det en mer omfattande språklig medvetenhet än bara den fonologiska för att kunna läsa och skriva.

Fonologisk medvetenhet är en flersidig färdighet i att kunna bryta ner ord till mindre beståndsdelar och innefattar insikt i stavelser, rim och fonem (Gillon, 2004). På stavelsenivå behöver barnet förståelsen att ett ord kan brytas ner till stavelser, att exempelvis ordet skola kan

brytas ner till sko-la. Barnet behöver också en förståelse i onsets-rimes, att i ordet *katt* är *k* början av stavelsen och *att* är rimmet i stavelsen, som visar sig genom att barnet kan rimma och urskilja ord som inte rimmar. En förståelse för fonem bygger på en insikt i att ord består av små beståndsdelar och att förändring i dessa fonem bildar nya ord. Ett barn kan vara mer eller mindre stark i de olika delarna. Detta behöver uppmärksammas inom forskningen då det krävs en tydligare beskrivning av vilken nivå som avses i studier om fonologisk medvetenhet. Samma distinktion behövs inom kartläggning och undervisning för att urskilja de olika nivåerna när man talar om en elevs förmågor, menar Gillon (2004).

Utöver den fonologiska medvetenheten inkluderas fyra andra nivåer i den språkliga medvetenheten. Medvetenhet om de minsta betydelsebärande enheterna i språket kallas morfologisk medvetenhet. Detta innefattar kunskapen om att ord kan vara uppbyggda av morfem, att ord böjs och härleds ur andra ord samt att delar av ord har olika funktioner, vilket till exempel skiljer ordet bilbrand från brandbil. (Tornéus, 2000). Den semantiska medvetenheten rör reflektioner kring ords betydelser och innebörder (Svensson, 1998). Medvetenhet om satsuppbyggnad benämns syntaktisk medvetenhet och visar sig exempelvis i att någon kan identifiera felaktig ordföljd eller böjning. Den pragmatiska medvetenheten handlar om språkanvändning och hur fraser tolkas beroende på kontext (Tornéus, 2000).

Vikten av fonologisk medvetenhet i den tidiga läs- och skrivinlärningen

Forskning visar ett tydligt samband mellan fonologisk medvetenhet och framgång inom läs- och skrivutvecklingen (Alatalo, 2011; Gillon, 2004; Gough, 1996; Høien & Lundberg, 1999; Myndigheten för skolutveckling, 2007). Enligt Wagner et al. (1994) är elevernas resultat på uppgifter inom fonologisk medvetenhet den främsta indikatorn på deras prestation inom den tidiga läsinlärningen. Interventionsstudier som påvisar framgången i medvetandegörandet av fonologin i läsinlärningen har lett till ett stort intresse för fonologisk medvetenhet inom forskningen (Gillon, 2004). Myrberg (2007) refererar till en debatt om läsning som uppstod på 1970-talet där två uppfattningar om läsning ställdes mot varandra. Den traditionella principen var då den som påstod att förståelsen ligger till grund. Den fick dock möta kritik av en syn på läsning som innebar att fonem-grafemsambandet ligger till grund för läsningen. Hoover och Gough (1990) presenterar en modell där läsförståelse är en produkt av både avkodning och förståelse och förenar därmed de två ovanstående principerna.

Enligt Hoover och Gough (1990) gäller ekvationen avkodning x förståelse = läsning. Avkodningen gör det möjligt att känna igen det skriftliga medan förståelsen skapar en mening. Inom modellen förklaras begreppet *avkodning* som en korrekt ordigenkänning, förmågan att ta ett skrivet ord till det mentala lexikonet och därifrån inhämta semantisk information. Förståelsen de redogör för definieras som förmågan att ta den lexikala informationen och göra en tolkning av den. Läsförståelsen blir därmed en annan förståelse som involverar samma förmåga men som dessutom förlitar sig på den grafiska informationen som inhämtas genom ögat i själva läsningen. Teorin, som de kallar *the simple view of reading*, definierar därmed inte *förståelse* till enbart läsförståelse, utan syftar till en mer omfattande språklig förståelse likt den språkliga medvetenheten som nämns ovan. Hoover och Gough (1990) menar att läsning består av två delar, avkodning och språklig förståelse, som båda är nödvändiga för läsning och ingen del är tillräcklig som självständig faktor.

Författarna styrker sin teori genom resultatet i sin studie som visar ett tydligt samband mellan förmågorna avkodning och förståelse, vilket innebär att om en elev har svag förståelse men är en bra avkodare uppnås inte en god läsning, och tvärtom. En bra läsning uppnås inte heller om en elev är svag i båda delar. Gough (1996) hävdar att om elevers förmåga att avkoda multipliceras med förmågan att förstå texter, kan deras läsförmåga förutsägas nästan exakt. Dessa två variabler utvecklas vid helt olika tidpunkter i barns liv, men vägen till läsning börjar långt innan första skoldagen. Likt Hoover och Gough (1990) hänvisar Torgesen (2002) i sin studie till *the simple view of reading* och menar att det faktum att läsförståelse är en biprodukt av språklig förståelse och ordigenkänning måste tas i åtanke när det sätts förväntningar på elevers läsning. Han menar därför att det ultimata målet för läsundervisning bör vara att elever utvecklar de förmågor som är nödvändiga för att tillgodogöra sig text på en nivå som är i linje med deras generella verbala förmåga och deras språkliga förståelse. Enligt Gough (1996) känner alla människor till alla fonem i sitt talade språk och därför bör bokstäverna inte presenteras för elever innan de har lärt sig att uppmärksamma fonemen i det talade språket. Lundberg et al. (1988) menar att även om barn känner till fonemen och talar i ord och stavelser har de ingen medveten kontroll över dessa delar i sitt använda språk. Många elever i förskolan har inte heller förmågan att manipulera delarna genom att exempelvis segmentera, jämföra, räkna eller radera dem. Myrberg (2007)

hävdar också att talspråket är grunden och att små barn utvecklar en representation av språkets struktur väldigt tidigt, men han hävdar till skillnad från Gough (1996) att bokstavskunskaperna inte får bortprioriteras.

Forskare är eniga om att läs- och skrivsvårigheter är en konsekvens av brist på fonologisk medvetenhet (Alatalo, 2011; Gillon, 2004; Gough, 1996; Høien & Lundberg, 1999; Myndigheten för skolutveckling, 2007). Snow, Burns och Griffin (1998) hävdar att otillräcklig undervisning de första skolåren kan påverka elevens fortsatta skolgång negativt även om undervisningen förbättras. Tjernberg (2013) lyfter i sin studie problematiken i att kan ha svårt att ta sig an ny forskning och att det behövs någon som kan tolka forskningsrapporter för att göra det möjligt för lärare att ta vara på dessa forskningsresultat i klassrummet.

Många av de elever som anses ha svårigheter har inte alltid svårigheter av den typ lärare tror att de har. Många gånger misstänker lärare att dessa elever har kognitiva svårigheter och bristande förmåga inom exempelvis fonologi och att de därmed har dyslexi, då deras svårigheter liknar vissa hinder en elev med dyslexi visar. I många fall har eleven istället fått en långsam start i läsinläringen, vilket kan bero på att eleven började skolan utan grundläggande kunskaper inom litteracitet, såsom kunskaper om skriftspråket, fonemisk medvetenhet och/eller bokstavsljud. Om dessa kunskaper i de tidiga årskurserna inte förmedlas till eleven kan dess utveckling saktas ner och därför finns risken att eleven bedöms att ha inlärningssvårigheter. Det finns stor anledning att tro att de flesta fall av lässvårigheter är orsakade av otillräckliga möten med och erfarenheter av tidig läsning och skrivning, otillräcklig undervisning eller kombination av dessa delar (Vellutino, Scanlon & Tanzman, 1998).

Eftersom dyslexiutredningar i Sverige vanligtvis påbörjas efter årskurs 3 (Svenska Dyslexiföreningen, 2014) kan en elev utan dyslexi gå flera år i skolan med ogynnsamma förutsättningar och med misstanke om dyslexi innan det konstateras att eleven är fri från dyslexi och att problematiken istället grundar sig i bristande undervisning. Detta gör det möjligt för lärare att misstänka dyslexi hos vissa elever och därmed skylla på ogynnsamma förutsättningar hos eleven, snarare än i lärarens undervisning. Myrberg (2001) lyfter Matteus-effekten som en konsekvens av att lärare inväntar läsmognaden. Även om eleven med tidiga läs- och

skrivproblem överkommer dessa och hinner ifatt, kvarstår fortfarande förluster från den tidiga kunskapsinhämtningen (Myrberg, 2001; Vellutino et al., 1998). Enligt Skolverkets *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011* (Skolverket, 2011) ska undervisningen vara likvärdig, inte likadan, för alla elever. Detta innebär att en hänsyn ska tas till olika förutsättningar samt att extra ansvar ska tas för de elever som har svårt att nå målen.

En gynnsam läs- och skrivundervisning

Myrberg och Lange (2006) hävdar att det finns större utrymme för att kompensera svagheterna i elevers språkbiologiska¹ förutsättningar än vi tror och att gynnsamma yttre förutsättningar kan leda till en positiv utveckling trots att de initiala förutsättningarna inte är optimala. För att stärka den fonologiska medvetenheten bör man stärka vissa kunskaper som med fördel kan överföras till eleverna genom väl utarbetade språklekar och aktiviteter, såsom att hitta språkljud, skapa hemliga språk och lägga till eller flytta språkljud. Enligt författaren bör lekarna påbörjas redan före skolstart. Språklekarna behöver inkludera bokstavkunskaper för att ge eleverna möjlighet att skriva bokstäver, ord och meddelanden redan i tidig ålder och för att deras spontana intresse för sådana aktiviteter måste tas tillvara på. Genom att samtala om texter som lästs tillsammans i klassen utvecklas enligt Myrberg och Lange (2006) läsförståelsen och ordförrådet. I en studie utförd av Lundberg et al. (1988) visade resultaten att barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter i högre grad än andra gynnas av intensiv fonologisk träning.

Lundberg, Olofsson & Wall (1980) hävdar att det går att mäta och därmed förutse ett barns tidiga läs- och skrivprestation redan innan den formella läsundervisningen har påbörjats. Med hjälp av sådana mätningar kan lärare identifiera de elever som är i behov av extra stöd för att förebygga framtida misslyckanden (Lundberg et al., 1980). Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag som innebär att skolan i största mån ska arbeta för att väga upp skillnader i elevers förutsättningar att nå utbildningens mål (Skolverket, 2014). Den likvärdiga utbildningen som ska erbjudas i den svenska skolan innebär inte att eleverna ska ges likadan undervisning. Det innebär att skolan ska erbjuda den enskilde eleven de mest gynnsamma förutsättningarna för att kunna nå kunskapskraven för utbildningen. ”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En

¹ Myrberg och Lange (2006) menar att specifika läs- och skrivsvårigheter är en språkbiologisk funktionsnedsättning

strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, kap 1, § 4). Forskare hävdar dock att vissa elever befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter, enbart på grund av bristande undervisning eller stimulans i de tidiga mötena med läsning (Torgesen, 2002; Vellutino et al., 1996).

Forskare är enligt Myrberg och Lange (2006) och Moats (2009) eniga om att den mest betydelsefulla komponenten i ett arbete som främjar läs- och skrivutvecklingen och även motverkar läs- och skrivsvårigheter är den enskilda lärarens kompetens. Snow et al. (1998) drar i sin studie slutsatsen att det mest effektiva sättet att förebygga lässvårigheter är att säkerställa att varje elev erhåller högkvalitativ, balanserad läsundervisning i de tidiga åldrarna i skolan. De viktigaste delarna i tidig läsinlärning utgörs av tydlig undervisning i att bygga upp den fonologiska medvetenheten och fonologisk avkodningsförmåga, automatiserad ordigenkänning och textbehandling, strategier inom läsförståelse, muntligt ordförråd, stavning och skrivkunskaper. Undervisning som innehåller dessa delar och samtidigt sker på ett högkvalitativt sätt, är mer effektiv än undervisning som inte innehåller nämnda delar (Snow et al., 1998). Enligt rapporten *Dyslexi hos barn och ungdomar* som har publicerats av Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) är ett arbete med strukturerad grafem-fonemkoppling, där fonologisk medvetenhetsträning inkluderats, ett effektivt sätt för att förbättra ordavkodning, stavning, läsförståelse och fonologisk medvetenhet. Likaså Vellutino et al. (1996) hävdar att andelen elever med stora läs- och skrivsvårigheter kan minska genom strukturerad och medveten intensivundervisning.

Bornholmsmodellen är en vanligt förekommande modell i förskoleklassens arbete med den fonologiska medvetenheten som bygger på en studie utförd av Lundberg et al. (1988). I studien gavs språklekar och övningar till 235 barn i 12 olika klasser med målet att stimulera barnen till att upptäcka och tillgodogöra sig den fonologiska strukturen i språket. Studien utfördes i Danmark under 8 månader och ingen formell läsundervisning gavs barnen varken före eller under studien. En kontrollgrupp med 155 elever ingick och de deltog inte i några lekar kring språklig medvetenhet. Barnen i experimentgruppen deltog i dagliga sessioner på 15-20 minuter med metalingvistiska övningar och lekar. Programmet startade med lätta hörövningar som följdes av rimlekar. Därefter inkluderades meningar och ord där fokus låg på segmentering av meningar till

ord och undersökning av ords längd. Under den andra månaden introducerades stavelser genom kroppsliga övningar och arbete med konkret material, följt av lekar med fonem och under sista månaden genomfördes vissa prosodiska lekar. De lekar som introducerades tidigt i övningsperioden upprätthölls under resten av tiden. Förbättringen hos experimentgruppen var störst i de metalingvistiska övningarna och de visade sig ha en fördel i jämförelse med kontrollgruppen i läs- och skrivutvecklingen några år senare. Forskarna drog därmed slutsatsen att den fonologiska förmågan kan utvecklas utan formell läsundervisning (Lundberg et al., 1988).

Forskning inom fältet under de senaste årtiondena har sammanfattningsvis lett fram till två viktiga upptäckter; om en elevs fonologiska förmåga mäts i tidig ålder kan dess framtida läsförmåga förutsägas, och vid risk för läs- och skrivsvårigheter kan sådana undvikas genom intensiv träning av den fonologiska förmågan (Lundberg et al., 1988). Dessutom visar forskning att den mest betydelsefulla komponenten för en lyckad läs- och skrivundervisning som dessutom förhindrar läs- och skrivsvårigheter är lärarens kompetens (Moats, 2009; Myrberg & Lange, 2006).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur två lärare i förskoleklass och två lärare i årskurs 1 beskriver sitt arbete med den tidiga läs- och skrivinlärningen, med specifikt fokus på fonologisk medvetenhetsträning. Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Hur beskriver lärarna sin kompetens och kompetensutveckling inom fonologisk medvetenhet?
- På vilka sätt tränas och kartläggs elevers fonologiska medvetenhet?
- Hur beskriver lärarna sitt stödjande arbete för elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter?

Metod och teori

Val av metod och urval

För att uppnå studiens syfte valdes semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod. Därmed kunde jag som intervjuare ändra ordningsföljden på frågorna och komplettera med frågor som kändes relevanta för respektive intervju (Bryman, 2011). De kriterier som låg till grund för valet av informanter var att de skulle vara legitimerade för att arbeta i förskoleklass och/eller årskurs 1. De skulle även ha varit verksamma i mer än 15 år, för att resultatet skulle kunna skildra eventuell kompetensutveckling med tanke på ny forskning som har tillkommit. Fyra lärare har intervjuats och de arbetar på tre olika skolor i två olika kommuner. Berit arbetar på skola A och tog examen 1982 och har sedan dess arbetat i förskoleklass i sammanlagt 16 år i olika kommuner. Eva som arbetar på skola B har varit verksam förskollärare sedan 1980 och har arbetat i förskoleklass sedan 1993. Klara är också verksam på skola B och har arbetat på lågstadiet sedan 1998, men har senaste året tagit en tjänst som speciallärare. Hennes svar i resultatet baseras på hennes arbete som hon utförde som klasslärare. Vera arbetar på skola C och tog examen 1976 och har varit verksam lärare sedan dess

Genomförande

Under våren 2016 skickades ett mail till tio lärare på fyra olika skolor inom Region Jönköpings län ut med förfrågan om deltagande i studien med målet att finna fyra lärare som ville delta. De sex lärare som svarade ja arbetade på tre olika skolor. Fyra lärare på tre olika skolor kom att ingå i studien. Intervjuerna utfördes på respektive lärares arbetsplats. För att säkerställa att samtliga forskningsfrågor kom att behandlas under intervjun skapades en intervjuguide (se bilaga 1). I guiden formulerades intervjufrågor som var precisioner av forskningsfrågorna. Utifrån intervjuguiden skapades dokumentet som användes vid intervjun (se bilaga 2). Intervjuerna tog ca 45 minuter och spelades in. Intervjuerna transkriberades ordagrant med undantag av uttryck som *mm* och *eh* som uteslöts. Därefter påbörjades analysprocessen.

Analys och teoretiska utgångspunkter

Syftet med uppsatsen är att undersöka lärares *beskrivningar* av sin kompetens, undervisning och sina stödande insatser. Detta innebär att både beskrivningar av arbetssätt och förhållningssätt presenteras i resultatet. För att kunna tolka dessa och skapa en förståelse av informanternas

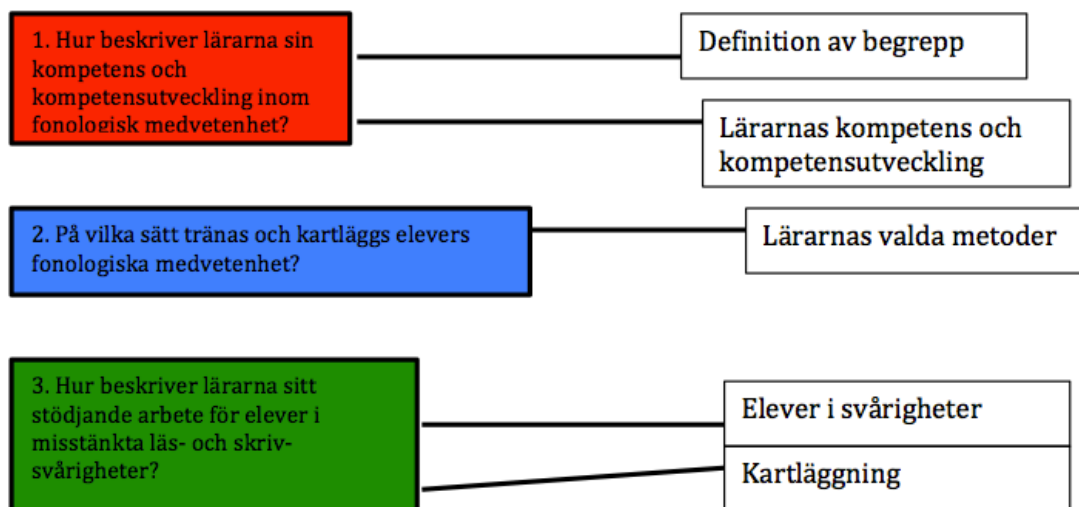
uttalanden valdes hermeneutiken som forskningsansats. Detta tolkande synsätt som valdes att intas vid analysen innebär enligt Bryman (2011) en dubbel tolkning – en tolkning av andras tolkningar. Målet är inte att förklara lärarnas undervisning utan söka efter en innebörd av det som sägs för att nå en djupare förståelse av hur lärarna arbetar.

Den hermeneutiska spiralen pekar på sambandet mellan det som ska tolkas, förförståelsen och det sammanhang det måste tolkas i. Detta benämns inom hermeneutiken som en cirkel då en tolkning motiveras till en hänvisning till en annan tolkning vilket skapar en cirkel utan utväg, som inte går att undkomma i tolkningsprocessen (Gilje & Grimen, 2004). Det som ska tolkas är de uttalanden de fyra informanterna gjort genom intervjuer. Förförståelsen ses i denna studie som de teoretiska begrepp som framkommit i bakgrunden tillsammans med den kunskap som högskoleutbildningen bidragit till. Sammanhanget i vilken tolkningen görs är i relation till studiens syfte och frågeställningar. Analysarbetet kan genom hermeneutiken också förstås som ett pussel där olika bitar sorteras och studeras för att kunna bli en helhet tillsammans med andra delar (Ödman, 2007). Olika delar och helheter framkommer i föreliggande studie där exempelvis bakgrund och resultat skapar resultatdiskussion som en helhet och där lärarnas olika utsagor blir till en helhet i resultatet. Genom att analysera resultatet genom förförståelsen har en helhet skapats av samtliga delar. Nedan redogörs för analysens steg.

1. Intervjufrågorna kategoriserades utifrån frågeställningarna men krävde sedan en mer precis uppdelning. Då skapades följande kategorier: *definition av begrepp, val av metoder, konkretisering av metoder, fonologisk medvetenhet i valda metoder* (forskningsfråga 1), *arbetet med elever i svårigheter, kartläggning* (forskningsfråga 2) samt *lärarnas kompetensutveckling* (forskningsfråga 3). Dessa delar klipptes ut ur den utskrivna transkriberingen och behandlades enskilt i första delen av analysen.
2. Inom varje kategori växte underliggande teman fram. Exempel på sådana var: *medvetet arbete med fonologisk medvetenhet, lärarnas erfarenheter som prägel på undervisningen, individualisering* och *förändring i undervisningen*. Inom dessa teman söktes likheter, skillnader, betydelser, förklaringar och effekter.
3. De teman som växt fram överlappade varandra och överskred även kategorierna, vilket ledde till ett försök till att skapa en förståelse för effekten och innebörden av dessa teman.

4. I denna fas söktes citat för att styrka gjorda tolkningar. Transkriberingarna av hela datamaterialet genomsöktes ytterligare efter eventuella uttalanden som talade för eller emot de tolkningar som gjorts.
5. Den slutliga resultatpresentationen utgår från följande fem kategorier som utgör strukturen i resultatet i form av rubriker: *definition av begrepp*, *lärarnas valda metoder*, *elever i svårigheter*, *kartläggning* och *lärarnas kompetensutveckling*.

Följande bild tydliggör vilka frågeställningar som besvaras inom respektive rubrik.



Tillförlitlighet

För att styrka trovärdigheten har samtliga steg i analysen redovisats i kapitlet *analys och teoretiska utgångspunkter*. De beslut som har tagits rörande metod, urval och genomförande är motiverade för att skapa en trovärdighet. Dessa har under arbetets gång antecknats i en analysdagbok för att säkerställa att alla ställningstaganden finns dokumenterade. Med avsikt att styrka överförbarheten i studien har ett djup snarare än en bredd eftersträvats, någonting som Bryman (2011) anser bör eftersträvas inom kvalitativ forskning för att ge större möjlighet till läsare att relatera till resultaten i studien. Citat har inkluderats i största möjliga mån för att skapa ett innehåll som läsare kan relatera till. Pålitligheten säkerställdes under arbetets gång genom förd

analysdagbok som visar komplett redogörelse för stegen i arbetet. Dessa är redovisade under kapitlet *genomförande*. För att styrka och konfirmera studien har informanterna valts ut så att de inte har någon personlig koppling till mig som författare. Det har funnits en strävan att inte låta personliga värderingar påverka arbetet.

Etiska aspekter

Informationskravet uppfylldes genom att respondenterna redan innan intervjun blev meddelade om studiens syfte. De blev samtidigt informerade om att de hade när som helst möjlighet att avbryta sin delaktighet i studien. Genom respondenternas godkännande uppfylldes samtyckeskravet och det har inte funnits något beroendeförhållande mellan mig som intervjuare och någon av respondenterna. De har haft möjlighet att kontakta mig efter intervjun om de har känt att någonting varit oklart eller behövt kompletteras. Konfidentialitetskravet är också uppfyllt genom att respondenterna blev tillfrågade om intervjun fick spelas in, vilket godkändes av samtliga. Respondenterna har hela tiden varit medvetna om att deras namn och arbetsplats inte kommer att nämnas i studien. I inspelningarna nämns inga namn, inte heller under någon handledning i handledningsgruppen. Det har inte heller nämnts några andra namn under intervjuerna och därför har ingen information som kan vara skadlig för någon annan framkommit. Intervjufiler och transkriberingar har för ökad tillförlitlighet sparats under arbetets gång men kommer vid studiens godkännande att förstöras. Inget av materialet har använts eller ska användas till någonting annat än till studiens ändamål för att uppfylla nyttjandekravet (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2002).

Resultat

Resultatet presenteras utifrån de fem kategorier som analysen av datamaterialet har resulterat i och genom vilka forskningsfrågorna besvaras. Analysen ledde fram till fem slutgiltiga kategorier som utformade rubriker i vilka resultatet presenteras. Inledningsvis återges hur lärarna definierar för studien relevanta begrepp och därefter ges en beskrivning av hur lärarna definierar sin kompetens och kompetensutveckling inom området fonologisk medvetenhet samt läs- och skrivinlärning. I dessa kapitel besvaras frågeställningen *Hur beskriver lärarna sin kompetens och kompetensutveckling inom fonologisk medvetenhet?* Därefter ges en beskrivning av vilka metoder lärarna har valt att använda sig av i sin läs- och skrivundervisning, vilket också omfattar en beskrivning av hur den konkreta undervisningen går till och hur den fonologiska medvetenheten inkluderas i den. I dessa kapitel besvaras frågeställningen *På vilka sätt tränas och kartläggs elevers fonologiska medvetenhet?* Slutligen ges en beskrivning av hur lärarnas arbete med elever i svårigheter ser ut och hur de kartlägger samtliga elever för att besvara frågeställningen *Hur beskriver lärarna sitt stödjande arbete för elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter?*

Definition av begrepp

Vid lärarnas definition av begreppet fonologisk medvetenhet beskrivs begreppet fonem eller fonemisk medvetenhet av tre informanter.

Att man ljudmässigt kan höra någonting [...] Att man lyssnar ut ljud, (Eva)

Att kunna koppla bokstavsljud till bokstavens form. (Klara)

Jag är ju medveten om att det är de minsta beståndsdelarna i språket. (Vera)

Att inkludera *förståelsen* i definitionen gör en informant.

Delar av ord, ljud [...] Förståelsen av det också, blir det ju. (Berit)

I samtalen om fonologisk medvetenhet nämner samtliga lärare att de är medvetna om vikten av medvetenheten för en lyckad läs- och skrivutveckling. Samtliga nämner också att de arbetar med att hitta ljud i ord. Förskollärarna (Eva och Berit) rimmar med barnen och klappar stavelser, medan lärarna i årskurs 1 beskriver att de kopplar ljud till bokstäverna. Några andra delar av den

språkliga medvetenheten prioriteras inte medvetet i undervisningen och Eva, Vera och Berit hänvisar till diskussioner och språkligt *användande* vid frågor om språklig medvetenhet.

Ja, vi jobbar ju med språket väldigt mycket hela tiden egentligen. (Vera)

I samtalen kring språklig medvetenhet nämner inte någon av informanterna specifika begrepp inom den språkliga medvetenheten. Klara talar inte om övningar som ökar den språkliga medvetenheten. Eva och Vera beskriver att de använder bilder med ord samt textsamtal för att öka den språkliga medvetenheten och Berit hänvisar till rim. Vera och Berit beskriver dessutom att de arbetar med underliggande meningar i texter med målet att utveckla elevers förmåga att läsa mellan raderna vilket inkluderas inom den pragmatiska medvetenheten. De nämner dock inte begreppet pragmatisk medvetenhet. Hur den fonologiska medvetenheten inkluderas i undervisningen redogörs för nedan.

Lärarnas kompetens och kompetensutveckling

Samtliga lärare har utvecklat sina kunskaper kring fonologisk medvetenhet i samband med fortbildning av något slag. Vera nämner även att hon fått kunskaper inom området från kollegialt lärande. Ingen av lärarna nämner sin grundutbildning som vägen till sin kunskap om fonologisk medvetenhet, inte heller den kunskap de har om stödjande undervisning inom och kartläggning av den fonologiska medvetenheten.

Vera och Eva beskriver att de anser det vara viktigt att fortbilda sig eftersom den svenska skolan förändras. Berit och Eva berättar att de utöver fortbildning även tar ett ansvar utanför arbetet med att utveckla sina kunskaper och läsa litteratur inom ämnet.

Man måste bara hålla sig i framkanten och läsa. (Eva)

Det finns så mycket man kan läsa in själv, det behöver man inte gå kurs för. (Berit)

Klara berättar att hon kände sig väldigt osäker i lärarrollen de första åren och menar att detta berodde på att hon inte hade någon särskild metod att arbeta utifrån. Hon säger också att hon inte medvetet inkluderade den fonologiska medvetenheten innan hon arbetade utifrån de metoder hon

gör idag. Genom fortbildningen inom metoden Språkbiten fick hon en annan trygghet än hon har haft tidigare.

Nu när jag har den metoden känner jag mig mycket tryggare än vad jag var de första tio åren, det känns som att man måste ha en metod med sig, minst, för att veta vad man gör och varför och hur också. (Klara)

De andra lärarna nämner inte hur deras erfarenheter har kompletterat undervisningen med ytterligare moment utan diskuterar hur erfarenheterna istället har bidragit till att de har slappnat av och släppt på det kontrollbehov de upplevde tidigare. Vera och Berit säger *man kan inte göra allt*, och att det är någonting de lärt sig under åren. Vera berättar att begreppet fonologisk medvetenhet inte var något begrepp som existerade när hon tog examen 1976 och menar att det därför inte går att jämföra hur hon arbetade då jämfört med idag. Det togs heller inte stor hänsyn till eleverna i svårigheter i klassrummet utan dessa skickades istället till specialläraren.

Samtliga lärare uppger att deras arbete har förändrats mycket under deras verksamma år. Orsakerna till detta kan förklaras utifrån inre och yttre faktorer. Samtliga lärare hänvisar till inre faktorer som en anledning till att arbetet har förändrats och menar att de har blivit tryggare i sin lärarroll och med sitt arbete. Samtliga lärare, förutom Klara, nämner vid flera tillfällen ökad erfarenhet som en förklaring till varför vissa didaktiska val görs. Eva och Klara ger exempel på yttre förändringsfaktorer i undervisningen och nämner bland annat att eleverna idag kommer till förskoleklassen respektive årskurs 1 med mer kunskaper än tidigare. Eva förklarar att eftersom eleverna kommer till förskoleklassen med så mycket mer kunskaper idag än tidigare, och att den fonologiska medvetenheten är mer utvecklad, behövs inte de fonologiska övningarna på samma sätt som tidigare. Tidigare var det tydligare att kunskaperna befästes när eleverna började rimma, men nu har det redan gjorts på förskolan och därmed krävs en omprioritering i undervisningen menar hon. Detta nämner hon som en av anledningarna till att hon numera inte arbetar strikt utifrån Bornholmsmodellen utan fångar upp eleverna där de befinner sig. Eva nämner också, precis som Vera, samhällsförändringar som en ytterligare yttre faktor till varför förändring är nödvändig.

Vera beskriver, som en konsekvens av att elevers kunskaper i förskoleklass har ökat, att hennes arbete förändrats. Tidigare gjorde alla elever samma moment samtidigt men hon säger att arbetet numera inte utformas på samma sätt. Det som har ändrats är takten på arbetet; nu slipper eleverna vänta in sina kompisar trots att de har samma ordning på bokstäverna.

Så jobbar vi inte alls idag utan de har en viss arbetsordning med bokstäverna. Alla jobbar i samma ordning men sen får de jobba i olika takt. (Vera)

Det faktum att eleverna kommer till skolan med mer kunskaper än tidigare ser Klara som en klar fördel. Hon diskuterar dock problematiken med att arbetsgången i många klassrum inte har förändrats eller utvecklats i takt med att förskolan och förskoleklassen gör ett bättre jobb. Hon upplever att det blir dubbelt arbete för eleverna om det påbörjas ett bokstavsarbete när eleverna redan kan bokstäverna och menar att hänsyn inte tas till elevernas behov.

Lärarnas valda metoder

Samtliga lärare arbetar, i olika omfattning, med Språkbiten² (Weiner Ahlström, 2001) och förskollärarna kombinerar det arbetet i olika utsträckning med delar ur Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007).

En av informanterna, Klara som tidigare har arbetat i årskurs 1, berättar att hon använder sig av två metoder i läs- och skrivinläringen: Att skriva sig till läsning³ (ASL) och Språkbiten. Hon tycker att de kompletterar varandra bra då Språkbiten är en stavelsebaserad strategi som ger verktyg åt eleverna i avkodningen och ASL hjälper eleverna att lära sig att skriva texter. Klara är den enda av informanterna som strikt utgår från metoder i sin läs- och skrivundervisning och hon hävdar att det var av stor vikt för henne att skaffa sig en metod att utgå från i undervisningen,

Bristen på metod, bristen på undervisning är problemet. (Klara)

Vera, som också arbetar i årskurs 1, använder sig inte av någon specifik metod i sitt klassrum utan eleverna har arbetsscheman i svenskämnet och hon plockar även in delar av Språkbiten.

² En stavelsebaserad metod i den tidiga läs- och skrivinläringen

³ En läsinlärningsmetod där eleven skriver text på läsplatta eller dator

Eleverna i hennes klass arbetar i perioder med ASL, men då i ett annat klassrum med en annan lärare.

Berit och Eva som arbetar i förskoleklass använder sig av samma metoder, Bornholmsmodellen och Språkbiten men i olika omfattning. Eva har fått riktlinjer från den kommun hon arbetar i att hon ska arbeta utifrån Språkbiten, medan Berit själv har valt att arbeta med metoden. Båda berättar att de har arbetat med Bornholmsmodellen under en lång tid. Eva beskriver att kombinationen av de två metoderna är ett bra sätt att medvetet arbeta med språket på och eftersom Bornholmsmodellen är forskningsbaserad tycker hon att arbetet med denna känns ännu mer motiverat. Eva och Berit tycker båda att de två metoderna kompletterar varandra väl. De två förskollärarna arbetar dock inte strikt utifrån någon av metoderna utan influeras av dem i sin undervisning och plockar de delar de anser behövs.

Attityden till att arbeta utifrån specifika metoder skiljer sig bland lärarna. Klara beskriver att hon tidigare kände sig mycket osäker kring arbetet med läsinläringen då hon inte hade någon särskild metod att utgå från.

Om man inte vet vad man ska göra, om man inte vet vad man ska leta efter, då hittar man inte det. (Klara)

De tre andra lärarna uttrycker sig annorlunda och menar att erfarenheten de har inom den tidiga läs- och skrivinläringen gör att de vet vad som behöver göras och vilka behov eleverna har.

Man behöver inte känna att man måste gå efter den här [Bornholmsmodellen], och en vecka kan jag känna att vi hoppar över den här [delen] o kör någonting annat som vi känner att nu, nu behöver vi den här [övningen]. (Berit)

Men nu med åren så känner att jag har mycket erfarenhet och jag jobbat med detta så många år så nu känner jag, och vi även uppfattat, att barnen från förskolan har så mycket mer med sig så nu kartlägger vi barnen [kunskapen] i stället, och tar upp där det har där det fattas kunskaper i stället. (Eva)

Det kommer automatiskt [kartläggningen], så det blir ju, automatiserat liksom. Jag har varit lärare i 40 år sen jag tog min examen, så då tänker jag: Oj då nu måste han eller hon träna lite, det ser jag, oj då där måste vi träna lite mer, där fattas det lite. (Vera)

Undervisningen

Berit och Eva har svårt att ange hur mycket tid som ges till läs- och skrivundervisningen och menar att så många olika delar i olika ämnen inkluderas. Lärarna pratar om delar av undervisningen, textsamtal bland annat, som att de hamnar utanför läs och skriv-undervisningen, att det är många *andra* delar som bidrar till en läs- och skrivutveckling.

Då låter det ju väldigt lite om jag säger en halvtimme eller timma i veckan [...] det är väldigt mycket mer. (Berit)

Jag måste säga att det är olika [...] de får en riktig djupdykning varsin gång i veckan. (Eva)

Klara och Vera kan uppge hur mycket av undervisningen som tydligt tillägnas läs- och skrivundervisningen;

Hälften av tiden, på olika sätt. (Klara)

Varje dag, minst ett pass varje dag, ibland flera pass. (Vera)

Vera likställer vid flera tillfällen läs- och skrivundervisning med bokstavsinnlärning, och när hon ombeds definiera den ena nämner hon den andra som förtydligande. Bokstavsinnlärningen förklarar hon som arbetet med arbetsschemat. Hon uppger dock att hon arbetar på andra sätt som varken består av bokstavsschema eller Språkbiten och de andra momenten hon då beskriver innefattar skrivövningar, och hon uppger olika svar om tiden som läggs på läs- och skrivundervisningen,

[...] vi jobbar ju inte med bokstavsarbetet varje dag. (Vera)

[...] vi har bokstavsinnlärning varje dag ett pass. (Vera)

De två lärarna i årskurs 1, Klara och Vera, har olika förhållningssätt till läs- och skrivundervisningen och det påverkar hur denna utformas. Klara har valt att fokusera på textproduktion och stavelser i sin undervisning och Vera låter eleverna arbeta utifrån ett eget

arbetsschema. Även om Vera också arbetar utifrån Språkbiten ägnas mycket av elevernas tid till arbetsschemat, med olika delar där arbetet baseras på en bokstav i veckan.

Klara är tydlig med att berätta att ett arbete med ASL inte bortprioriterar bokstavsskrivningen men detta sker intensivt och isolerat under korta stunder. ASL anser hon är en framgångsrik läsinlärningsmetod då eleverna får öva på textproduktionen utifrån sin egen nivå, istället för utformandet av bokstäverna. Hon menar att eleverna redan kan bokstäverna när de kommer till årskurs 1 och där vill hon ta vid och börjar med faktatexter samt berättande och analyserande texter istället för att upprepa bokstavsinnlärningen och som hon menar, slösa bort elevernas tid till någonting de redan kan.

Man behöver inte ha en hel vecka för att lära sig att skriva en bokstav. (Klara)

Eleverna i Veras klass arbetar också med ASL men då tillsammans med en annan lärare, uppskattningsvis två gånger i veckan, men bara under en viss period av terminen.

För barnen tröttnar ju om man skulle hålla på ett helt läsår med det [ASL]. (Vera)

Klara och Vera som arbetar i årskurs 1 fokuserar inte avsiktligt på den fonologiska medvetenheten. Vera menar att det automatiskt genomsyrar skolans alla ämnen och Klara berättar hur hon tycker att det inkluderas i arbetet med ASL och Språkbiten och att hennes elever utvecklar sin fonologiska medvetenhet genom de arbetssätt hon använder.

De två förskollärarna däremot uppger att de vid behov satsar extra på den fonologiska medvetenheten och då använder de sig av övningar från Språkbiten och Bornholmsmodellen. Eva tillägger att gynnsamma fonologiska övningar inkluderas per automatik. Berit berättar att hon och hennes kollega kartlägger och stöttar med fonologiska övningar vid behov, men säger också att de inte bestämmer sig för tillfällen då de ska träna ljud utan det försöker de att inkludera i den dagliga leken. Berit menar att det är många moment under en skoldag som bidrar till läs- och skrivutveckling, men hon vill hinna med mycket mer än att strikt undervisa utifrån en viss metod och menar att läsning och skrivning inkluderas ändå.

Det går inte, vi vill göra så mycket annat roligt med dem [...] det finns viktigare saker.

(Berit)

De båda förskollärarna berättar att de inte följer någon av metoderna strikt och menar att de är väl inkörda på arbetsgången och behöver därför ingen specifik arbetsgång. De beskriver att de istället anpassar undervisningen och plockar ut de bitar som de anser att den aktuella barngruppen behöver. Eva nämner flera gånger att de övar på att lägga till eller plocka bort ljud. I nuläget finns det många elever i hennes barngrupp som redan kan läsa och därför ges det mer tid till läsning än tidigare.

Elever i svårigheter

Samtliga lärare hävdar att deras arbetssätt och undervisning leder till att de allra flesta elever befäster sina kunskaper och når långt i sin läs- och skrivutveckling. De eleverna som inte befäster kunskaperna i den takt som sina klasskamrater är de elever som i kapitlet benämns som elever i svårigheter.

Även om de båda förskollärarna är överens om att leken är det viktigaste i förskoleklassen lyfter de båda repetition som en annan viktig del, särskilt för elever i svårigheter. En skillnad i repetitionerna de båda gör är att Berit övar samma moment flera gånger medan Eva försöker att implementera nya delar för att hitta nya vägar till lärandet. Eva menar att hon är noggrann med att inte skapa någon press i sitt klassrum och berättar att hon låter eleverna arbeta mycket i grupp för att lätta på pressen på eleverna och samtidigt låta dem hjälpa och lära varandra. Hon ser därför till att grupperna är heterogena.

Är det någon som är duktig kan han eller hon få med de andra. (Eva)

Då har vi även med barn som kan språkljudet, för att eleverna ska få höra det från någon annan än mig [...]. (Eva).

Berit förklarar att hon, om några har det svårt, får backa tillbaka dit hon tror att hon tappade dem och hon nämner repetition som ett vanligt förekommande behov hos eleverna. Då säkerställer hon att de får rimma mer eller sätta sig med bilder och träna på det sättet. Om hon i årskurs 1 märker att brister i fonologin kvarstår för någon elev försöker hon se till att eleven kan ta del av

undervisning i förskoleklassen när tillfälle finns. Båda förskollärarna lyfter vikten av att fånga elever i svårigheter redan i förskoleklassen och nämner försenad inläring som en möjlig orsak till att eleverna har det svårt, vilket är ytterligare en anledning till att repetera menar de.

Klara säkerställer i sitt klassrum att de elever som får det svårt får stöd individuellt och i en liten grupp. Då fokuserar de på upprepad läsning av enkel text och övningar som att koppla bokstav till ljud, leka med bilder med ord samt klappning av stavelser. Hon förklarar att hon fått pröva sig fram och menar att det inte finns någon patentlösning och att det till slut blir en vana att tänka ut lösningar kring hur man ska få eleverna att lära sig. Hon anser att ASL behöver kompletteras med en strategi för avkodning och att det finns en risk med att enbart använda läsplattor fritt i skrivandet för elever i svårigheter.

I arbetet med de elever som har det svårt sänker Vera och Berit sina krav på dessa elever.

[...] medan andra, då nöjer jag mig med att de skriver ett ord om de ska skriva svar [...] man får ju hela tiden individualisera och individanpassa. (Vera)

Vera ger exempel på att hon har lägre krav på vilka delar som ska göras i arbetsschemat; eleverna behöver inte skriva lika många rader, skriva alla ord till alla bilder i vissa uppgifter, de får lättare läseböcker att välja på och ibland läser de bara en sida i läsläxan. Berit arbetar på liknande sätt. När klassen skriver sagor eller liknande vet hon vilka elever som bara behöver skriva lite, medan andra kan skriva mycket mer.

Vera och Berit uppger tiden som en bristvara. Vera hade velat att eleverna gavs möjlighet att sitta i mindre grupper med två eller tre elever och arbeta, så som speciallärare arbetade förr. Nu fungerar det inte så menar hon, utan speciallärarna sitter mer med utredningar och ger istället förslag till klasslärarna på arbetssätt. Eftersom hon fortfarande har helklass största delen av tiden, är det svårt att hjälpa eleverna i mindre grupper vilket hon anser behövs. Berit säger att tidsbristen tar tid från att repetera de moment eleverna har svårt med.

Där är det ju tiden, kan jag känna. Hur ska jag få tiden till att leka med dem, så de lär sig.
(Berit)

Kartläggning

Samtliga lärare kartlägger elevernas kunskaper varje termin på olika sätt. Vårterminens kartläggningsmaterial är lite svårare än höstens för att skapa en progression.

Klara använder diagnoser och screeningplaner ur Språkbiten för att kartlägga sina elevers kunskaper. Hon stämmer även av regelbundet och automatiskt, säger hon. De metoder hon använder ger tydliga indikationer på elevernas svårigheter och hon har nu, genom arbetet med sina valda metoder, lättare att fånga upp eleverna under arbetets gång. Hennes elever skriver texter tidigt i årskurs 1 och därmed ser hon snabbt vilka som har svårt med att skilja på eller kombinera bokstäver. Att hon påbörjar textskapandet så tidigt gör att hon har mycket tid på sig att komma över svårigheterna tillsammans med eleverna.

Eva använder sig av tester ur Bornholmsmodellen och Språkbiten vid kartläggning. Varje termin ser barngruppen olika ut och hon väljer kartläggningsdelar utifrån det. På 20 stycken elever är det stor skillnad uppger hon och därför sker en kartläggning enskilt. Kartläggningen stämmer av olika saker, från bokstavskännetill till stavelser. Hon låter eleverna använda kroppen genom klappningar och hopp, och konkret material såsom kapsyler i kartläggningen. Hon tar sedan succesivt bort sådana hjälpmedel för att frigöra eleverna från dem. Om en elev har stora svårigheter görs en stor kartläggning för att få ytterligare stöd i vad som behöver göras ytterligare.

Berit använder sig vid kartläggningen av Bornholmodellens tester och precis som Eva väljer hon delar av kartläggningen utifrån den aktuella barngruppen. Ibland använder hon även delar ur Språkbiten i kartläggningen. På höstterminen i förskoleklassen har hon enklare övningar i kartläggningen med ljud och sammansatta ord och att klappa stavelser. På vårterminen blir det svårare med att ljuda och räkna ljud.

Vera berättar att hon använt sig av flera olika material för att kartlägga. Det går inte att använda för mycket diagnosmaterial, säger hon och menar att man får fokusera på en eller två.

Vad lärarna uppger att kartläggningen har för effekter skiljer sig i de olika lärarnas praktiker, dock påverkar kartläggningen utformningen av undervisningen då det enligt lärarna ger dem en indikation på elevernas behov. Samtliga nämner att de genom kartläggningen de gör vill identifiera vilka elever som har det svårt. Klara nämner inte konkret hur kartläggningen präglar det fortsatta arbetet, även om hon beskrivit hur individualiseringen ser ut inom ASL. Klara nämner inte de förenklingar som Berit och Vera talar om, där elever i svårigheter ges färre uppgifter och möts av lägre krav i fortsatt undervisning. De kan inte nämna några kompletterande moment i nästa årskurs som eleverna i svårigheter får ta del av, utan menar att eleverna istället möts av sänkta krav. De talar inte heller om inkludering av fonologiska uppgifter i det fortsatta arbetet.

Eva är den enda av lärarna som inte följer med sina elever upp till nästa årskurs efter den sista kartläggningen på våren. Hon har dock ett tydligt syfte med kartläggningen och värderar det högt, även om hon inte själv använder sig av den sista kartläggningen i fortsatt undervisning. Resultaten delges den nya läraren som kommer att undervisa barngruppen då de börjar årskurs 1. Den första kartläggningen som sker på höstterminen påverkar organisering av undervisningen genom grupperingar, anpassningar och även på vad verksamheten i stort fokuserar på.

Resultatsammanfattning

Resultatet visar att samtliga lärare i olika omfattning använder sig av någon metod i läs- och skrivinläringen. De tre lärarna som inte strikt följer en metod menar att deras erfarenheter gör det möjligt för dem att avgöra vilka delar och moment som varje elevgrupp är i behov av. Den fonologiska medvetenheten övas genom Bornholmsmodellen i de två förskoleklasserna och kompletteras med arbete med Språkbiten. Berit, som följer med sin klass upp en årskurs, fortsätter inte sitt arbete med Bornholmsmodellen i årskurs 1. De två lärarna som arbetar i årskurs 1 arbetar på olika sätt, men ingen inkluderar medvetet arbete med fonologiska övningar i sin undervisning. De menar att eleverna som kommer från förskoleklass har mycket mer kunskaper med sig idag än för några år sedan och därmed kan de fokusera på annat. Detta är någonting Eva i förskoleklassen också upplever och därför har hon kunnat prioritera läsning istället för fonologiska övningar.

Lärarna hävdar att läs- och skrivsvårigheter är sällsynta i deras klasser. De två lärarna i förskoleklass upplever dock att vissa elever kan ha en långsammare inläring och de ser därför till att öva extra med dessa elever. Vera och Klara i årskurs 1 berättar att de, vid svårigheter, testar olika metoder för att hjälpa elever i svårigheter. Samtliga lärare menar dock att deras *arbetssätt* leder till få fall av läs- och skrivsvårigheter.

Samtliga lärare kartlägger och menar att syftet med en kartläggning är att identifiera elever i behov. Dock saknas en tydlig beskrivning av arbetet som följer efter identifiering av en elev i svårigheter. Vad detta kan bero på diskuteras i resultatdiskussionen. Värt att peka på är att ingen av lärarna nämner kompletterande övningar för elever i svårigheter, utan de nämner istället förenklingar och mindre krav som individanpassningar.

Diskussion

I följande kapitel kommer studiens resultat och metod att diskuteras. I kapitlet resultatdiskussion diskuteras resultatet i relation till viss del av den forskningen som presenterats i resultatet. I metoddiskussionen diskuteras valda metoder och vissa av de val som gjorts i studiens metodd.

Resultatdiskussion

Bakgrunden till denna studie belyser de stora krav som ställs på lärares kompetens. Syftet med studien var att undersöka hur lärare i förskoleklass och årskurs 1 beskriver sitt arbete med den tidiga läs- och skrivinlärningen, med specifikt fokus på fonologisk medvetenhetsträning. Genom frågeställningarna söktes en beskrivning av hur lärarna själva beskriver sin kompetens inom fonologisk medvetenhet (1), vilka sätt de tränar och kartlägger elevers fonologiska medvetenhet (2) samt hur det stödjande arbetet för elever med risk för läs- och skrivsvårigheter ser ut (3). Hur lärarna definierar begreppet fonologisk medvetenhet skiljer sig inte mycket mellan de olika lärarna, men definitionen avser istället den fonemiska medvetenheten. Endast en lärare kompletterade sin definition med förståelse om språkljuden. Anledningen till att de istället definierar fonemisk medvetenhet istället kan bero på fler orsaker. En anledning kan vara att den fonemiska medvetenheten (att kunna identifiera bokstavsljud i ett ord) anses vara en viktig komponent i den tidiga läs- och skrivinlärningen (Myrberg, 2007). Resultaten liknar de som framkom i Alatalos (2011) studie där många lärare också definierade fonemisk medvetenhet. Hon lyfter risken med en felaktig definition och menar att det blir svårt för en lärare att göra en korrekt bedömning av en elevs fonologiska medvetenhet om läraren inte innehar en korrekt definition av begreppet. I Konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) konstaterades samma sak; för att kunna ringa in de områden som eleven och läraren behöver arbeta med krävs teoretiska kunskaper. Därmed inte sagt att informanterna saknar teoretiska kunskaper men de uttrycks i begränsad omfattning i resultatet. Värt att peka på är att samtliga lärare har utvecklat sina kunskaper kring fonologisk medvetenhet i samband med fortbildning, ofta gällande någon specifik metod, vilket kan bidra till en begränsad definition av begreppet.

Vid samtal om andra delar om den språkliga medvetenheten nämndes varken begrepp eller konkreta undervisningsmoment som berör någon av delarna morfologisk, syntaktisk, semantisk eller pragmatisk medvetenhet. Brist på definition har förmodligen inte lika stor påverkan på

undervisningen som bristen på träningsmoment har. Det jag menar är att medvetenheten om teoretiska begrepp inte gör någon skada, så länge till exempel den morfologiska medvetenheten tränas på ett gynnsamt sätt. Samma sak gäller för den fonologiska medvetenheten; att lärarna definierar fonemisk medvetenhet istället för fonologisk påverkar förmodligen inte undervisningen om de följer en metod som övar den fonologiska medvetenheten. Det har dock inte framkommit att lärarna arbetar med några av de andra delarna av den språkliga medvetenheten. En intressant tanke som har växt under arbetet är frågan om huruvida de inte kan kommunicera innehållet eftersom de inte arbetar med delarna eller om de faktiskt arbetar med delarna men inte kan benämna dem som delar ur den språkliga medvetenheten. Tjernberg (2013) beskriver att lärare upplever det svårt att ta sig an forskningsresultat och tillämpa dessa i klassrummet vilket kan stämna för lärarna i denna studie.

Detta leder in på en annan intressant aspekt i resultatet. De lärare som har arbetat länge med Bornholmsmodellen, Berit och Eva, följer den numera inte fullständigt utan deras erfarenheter har gjort dem säkra på att kunna avgöra vilka moment av metoden som eleverna behöver. Detta sätter stora krav på att de har en medvetenhet om i vilken ordning olika delar bör övas, hur övningen bör ske, nödvändiga delar i ett strukturerat arbete med mera. Med detta sagt är det inte säkert att deras arbetssätt inte är gynnsamt för eleverna, men det är någonting värt att reflektera över. Poängteras ska dock att båda har valt att komplettera med en annan metod, och att kombinera flera olika metoder är någonting Konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) utnämner som en del i en god pedagogik. Samtliga lärare i undersökningen är medvetna om att det inte finns en metod som hjälper alla. Denna insikt menar de är av stor vikt. Förutom detta behöver lärarna förstå de teoretiska grunderna för metoderna. Här finns vissa tvivel som baseras på bristen av korrekt definition av grundpelaren till Bornholmsmodellen, nämligen fonologisk medvetenhet. Dock fastställs i resultatet att lärarna i förskoleklass arbetar med de delar som Gillon (2004) menar att den fonologiska medvetenheten med fördel bör tränas genom, då lärarna beskriver att de arbetar med stavelser, rim och manipulering av ljud.

Samtliga lärare använder metoder som de anser leder till en lyckad läs- och skrivutveckling för de allra flesta elever, vilket upplevs som positivt. Lärarna i förskoleklass har ett uttalat och kontinuerligt arbete med den fonologiska medvetenheten till skillnad från lärarna i årskurs 1.

Deras arbete utgörs av mycket lek, vilket enligt Skolverkets *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011) är en väsentlig del i de tidiga skolåren. Lärarna som arbetar i årskurs 1 menar att den fonologiska medvetenheten inkluderas per automatik. Båda saknar dock en metod i sin undervisning som inkluderar ett strukturerat arbete inom fonologi, det som Myrberg (2007) nämner som effektivt i den tidiga läs- och skrivinläringen. Detta, tillsammans med att de inte är fullt medvetna om vad begreppet fonologisk medvetenhet betyder, utgör en viss problematik då det inte går att säkerställa att alla som börjar årskurs 1 har gått i förskoleklass eller fått med sig tillräckliga kunskaper från förskoleklassen. Samtliga lärare uttrycker en vetskap kring vikten av fonologisk medvetenhet i läs- och skrivutveckling, dock arbetar bara lärarna i förskoleklass medvetet för att träna den.

De två lärarna i årskurs 1 har olika syn på vad svenskundervisningen bör innehålla och detta påverkar givetvis deras undervisning. Det sätt som Klara har valt att arbeta på, med ASL, gör att eleverna tröttnar, enligt Vera. Veras didaktiska val, med arbete som följer arbetsscheman, anser Klara är omoderna och slöseri med elevers tid. Detta beskriver lärarna utan att jag har nämnt att någon annan lärare arbetar på ett sådant sätt. Klara menar att hon har reflekterat över sina arbetssätt och anpassat dessa till elevernas kunskaper. Att elevernas kunskaper har utvecklats, är någonting som nämns av samtliga lärare. Vera berättar att hennes arbetssätt har förändrats, men vid en motivering till *hur* det förändrats kan hon bara nämna att eleverna numera har en egen arbetsgång, istället för en gemensam för hela klassen. Detta gör att jag ifrågasätter om vissa moment i dagens läs- och skrivundervisning existerar av vana och bekvämlighet hos läraren, snarare än för elevernas bästa.

Lärarna är noga med att kartlägga eleverna och detta görs genom utarbetade material. Samtliga förklarar att syftet med kartläggningen är att de vill se vilka elever som har det svårt, och dessa elever får i två av lärarnas undervisning lägre krav på sig i den fortsatta undervisningen. Skolverket (2011) och Tjernberg (2013) skriver att de krav och förväntningar som sätts på en elev präglar bilden eleven har av sig själv, vilket inte berörs av informanterna som en konsekvens av deras beslut. Myrberg (2007) menar att läraren dessutom behöver ha kunskaper om orsaken till svårigheterna för att kunna kompensera och underlätta svårigheterna. Att lätta på kraven för elever i svårigheter tror jag därför inte är ett tillräckligt tillvägagångssätt för att minska

problemet. Lärarna som sänker kraven på eleverna menar att detta är en individanpassning, men kan inte nämna några inkluderande, kompensatoriska moment som eleverna i svårighet får ta del av för att motverka svårigheterna. Endast Eva nämner skolans kompensatoriska uppdrag, då hon förklarar att lärare kan kompensera för de svårigheter en dyslexidiagnos medför för en elev. Som tidigare nämnts är dock samtliga lärare medvetna om fonologins värde i den tidiga läs- och skrivinläringen. Av de moment forskningen presenterar som framgångsrika i att motverka läs- och skrivsvårigheter använder samtliga lärare sig av något moment (Lundberg et al., 1980; Snow et al., 1998). Det som dock saknas är förankringen mellan forskning och praktik då de didaktiska valen inte motiveras som främjande. Frågan kan därför ställas huruvida momenten är en del av ett medvetet främjande arbetssätt eller plockande ur en metod.

Om lärare inte är medvetna om gynnsamma och kompenserade moment i den tidiga läs- och skrivundervisningen kan det resultera i vad Vellutino et al. (1998) beskriver, dvs. att läs- och skrivsvårigheter blir en konsekvens av otillräckliga möten med läsning och skrivning, otillräcklig undervisning eller en konsekvens av båda. Jag upplever därför en problematik med att lärare enbart förlitar sig på sina erfarenheter i de didaktiska val de gör i sin undervisning då det finns en risk att undervisningen blir för subjektiv. De lärare som väljer att utgå från en forskningsbaserad läsinlärningsmetod får garanterat med de delar som forskningen menar är grundläggande och avgörande. Det får mig att undra över medvetenheten i den undervisningen som inte styrs av metoder och om den medvetna fonologiska träningen trots det finns kvar.

Metoddiskussion

Jag anser att syftet med studien är uppnått och att frågeställningarna är besvarade. Valet att använda semistrukturerade intervjuer i studien har under hela arbetets gång upplevts som rätt, då det gav lärarna möjlighet att uttrycka sig fritt men inom specifika frågor. Intervjufrågorna kan dock ifrågasättas som för öppna, då lärarna gav mer generella beskrivningar än specifika för just läs- och skrivundervisningen och den fonologiska medvetenheten. En pilotintervju hade varit att föredra av just denna anledning och vid tillgång till mer tid hade en sådan prioriterats. Beslutet att föra analysdagbok har varit till stor fördel i hela processen. Den har varit ett minnesstöd men även en avlastning då analysprocessens delar strukturerats genom denna och därmed har ingen viktig del fallit bort. Analysdagboken styrkte tillförlitligheten då det var tydligt för mig som författare vad varje steg grundade sig på och det skapade en helhet i analysarbetet. Dessutom gav

det mig möjlighet till att vara extra tydlig i min metod då samtliga steg fanns nedskrivna från början.

För att få reda på hur lärarna övar den fonologiska medvetenheten hade frågan *Hur mycket av läs- och skrivundervisningen prioriteras till fonologisk medvetenhet?* kunnat omformuleras till *Hur övar du eleverns fonologiska medvetenhet?* En sådan omformulering tror jag hade gett en större förståelse hos lärarna för vad jag egentligen ville undersöka, nämligen hur de konkret arbetar med medvetenhetsträningen. När lärarna uppgav att de inte arbetade utifrån någon särskild metod, refererade de direkt till de andra metoderna de använder i läs- och skrivundervisningen. Det blev även mycket samtal kring delar som inte rörde studien. Vid frågan om det görs särskilda prioriteringar kring fonologisk medvetenhet eller om denna inkluderas per automatik upplever jag att lärarna gavs en möjlighet att direkt hävda att denna inkluderas per automatik istället för att specificera *hur* den prioriteras eller tränas. I analysen upplevdes att det saknades motivering till didaktiska val och de som redogjordes för kom spontant och inte som svar på en intervjufråga. Lärarnas motivering till sina didaktiska val av exempelvis metoder, exkludering av fonologiska moment och individualisering hade därför varit intressant att undersöka.

Det hade varit av stor fördel att använda fler informanter i studien för att öka bredden och göra en större tolkning av intervjuerna för att hitta samband, likheter, skillnader med mera. Detta påverkades, precis som övervägandet att inkludera en pilotintervju, av tiden. De lärare som tackade ja till deltagande men som fick exkluderas fick en ursäkt och ett tack för visat intresse via mail. Det faktum att hälften av lärarna arbetar i förskoleklass och hälften i årskurs 1, är enligt mig en stor styrka då detta visade på tydliga likheter och skillnader, både inom och mellan årskurserna. Detta visade tydligt på hur olika fonologisk medvetenhet prioriteras med bara ett läsår emellan. Vid val av annan metod i studien, möjligtvis observation, hade definitivt resultaten styrkts och en bättre bild av lärarnas undervisning hade kunnat presenteras. Jag upptäckte vid transkribering och analys att lärarna var sparsamma med beskrivningar av sin undervisning samt svar på hur de arbetar. Sådana förklaringar och beskrivningar hade förmodligen kunnat föras fram genom observationer.

Kriteriet att lärarna skulle ha varit verksamma i mer än 15 år gav möjligheten att undersöka vilka förändringar som lärarna gjort i sin verksamhet, vilket är av stort intresse för studien. Valet av hermeneutik som analysmetod och forskningsansats upplevs också som rätt då antalet informanter var så få. Jag upplever att jag kunde skapa en bredd genom denna analysmetod trots få informanter, då intervjuerna tillsammans bildade en helhet. Den delen av resultatet som jag upplever som tunnast är *elever i svårigheter*. Lärarna borde istället ha fått frågan hur de går tillväga när de undervisat en elev i svårigheter då jag antar att samtliga lärare får utföra sådant arbete någon gång. Det upplevdes ibland som lärarna pratade om fiktiva elever och hade svårt att koppla sitt arbete med elever i svårigheter till faktiska, konkreta händelser. För att undersöka hur lärarna arbetar med elever i svårigheter borde även detta ha definierats. Det skapas en problematik när det inte har säkerställts att definitionen är densamma hos mig som intervjuare och hos informanter.

Avslutande ord

I denna studie beskrivs hur fyra lärare i förskoleklass och årskurs 1 arbetar med den tidiga läs- och skrivinlärningen med fokus på fonologisk medvetenhet. Forskning lyfter vikten av ett strukturerat arbete med den fonologiska medvetenheten då den är av stor vikt i en framgångsrik läs- och skrivutveckling. Trots detta visar resultatet i studien att lärarna i årskurs 1 inte medvetet arbetar med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Lärarna i förskoleklass utgår begränsat utifrån metoder i sin undervisning kring fonologi och de litar på sina erfarenheter i de didaktiska val som görs inom verksamheten gällande läsinlärningen. Vidare forskning kan med fördel beröra hur ett arbete inom fonologisk medvetenhet i grundskolans tidiga år bör utformas. Det vore även av intresse att undersöka lärarnas upplevelser av att elever i nuläget kommer till förskoleklassen och årskurs 1 med mer kunskaper än tidigare, och hur detta bör mötas för att på bästa sätt kunna utveckla dessa kunskaper ytterligare.

Referenslista

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

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl). Malmö: Liber

Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.

Gough, P. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 3-20.
doi: 10.1007/BF02648168

Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos: Göteborg.

Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160.
doi: 10.1007/BF00401799

Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: Från teori till praktik*. Natur & Kultur: Stockholm.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

Hämtad från http://www.jstor.org/stable/748042?seq=1#page_scan_tab_contents

Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first years predicted from phonemic awareness in preschool children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173. doi: 10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning - språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Dyslexia*, 17, 165-183. doi: 10.1002/dys.426

Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva, en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (Forskningsöversikt, Skolverket).

Myrberg, M. & Lange, A.L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. (Rapport, Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm).

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Olofsson, Å. (2009). Fonologisk medvetenhet. I Samuelsson, S. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 16-32). Stockholm: Natur & Kultur.

Scarborough, H. (1998). Early Identification of Children At Risk for Reading Disabilities. Phonological Awareness and Some Other Promising Predictors. I Shapiro, B., Accardo, P. & Capute, A. (Red.), *Specific Reading Disability. A View of the Spectrum*. (s. 75-119). Maryland: York Press.

SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt. SBU-rapport nr 225*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.

Serghini, A & Jensen, H. (2015). *Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter: En lärares arbete och ansvar* (Uppsats, Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation).

SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Stockholm: Skolverket.

Snow, C., Burns, E. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C: National Research Council.

Svenska Dyslexiföreningen. (2014). *Frågor och svar*. Hämtad 3 maj, 2016, från http://www.dyslexiforeningen.se/?page_id=158

Svensson, A. K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande, en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Avhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen).

Torgesen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*, 7-26. doi:10.1016/S0022-4405(01)00092-9

Tornéus, M. (2000). *På tal om språk – språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

Vellutino, F., Scanlon, D., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R., ... Levin, J. (1996). Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability. *Journal of Educational Psychology, 88*, 601-638. doi:10.1037/0022-0663.88.4.601

Vellutino, F., Scanlon, D., & Tanzman, M. (1998). The Case for Early Intervention in Diagnosing Specific Reading Disability. *Journal of School Psychology* 36, 367-397. doi:10.1016/S0022-4405(98)00019-3

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 28 maj, 2016, från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning disabilities*, 27, 276-286. Hämtad från <http://web.a.ebscohost.com/bibl.proxy.hj.se/ehost/detail/detail?sid=ede1755f-56e3-4e3c-917f-751475022b00%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4112&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=9411112819&db=afh>

Weiner Ahlström, S. (2001). *Språkbiten Lärarhandledning*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Ödman, P.J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.