



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Främjandet av fonologisk medvetenhet

En kvalitativ studie om hur arbetet för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet ser ut och vad som påverkar det i årskurs F-1

Encouraging phonological awareness

A qualitative study of how phonological awareness is developed in pre-school and primary students and what influences its development

Frida Billerud och Anette Söderberg

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation
Svenska
Examensarbete
Avancerad nivå
15 hp

Handledare: Renate Walder

Examinator: Gerrit Berends

Termin HT År 2019



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE
Kurskod SVA019
15 hp
Termin HT År 2019

Frida Billerud och Anette Söderberg

Främjandet av fonologisk medvetenhet

En kvalitativ studie om hur arbetet för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet ser ut och vad som påverkar det i årskurs F-1

Encouraging phonological awareness

A qualitative study of how phonological awareness is developed in pre-school and primary students and what influences its development

Årtal 2019

Antal sidor: 46

Sammandrag

Syftet med denna kvalitativa studie var att ta reda på hur F-1-lärare arbetar med att utveckla fonologisk medvetenhet och vad som kan påverka arbetet. Resultatet har samlats in genom semistrukturerade intervjuer. Slutsatsen av undersökningen är att de påverkansfaktorer som präglar lärarna i arbetet för att främja och utveckla elevers fonologiska medvetenhet är för stora klasser samt den målstyrda skolans kunskapsmål i förhållande till en specifik tidsram. Vi har även kommit fram till att arbetet mellan förskoleklass och årskurs 1 skiljer sig, vilket har en betydande del i utvecklingen av den fonologiska medvetenheten.

Nyckelord: Bornholmsmodellen, fonemisk medvetenhet, fonologisk medvetenhet, lärare, fenomenologisk ansats, förskoleklass, årskurs 1

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Problemområde, syfte och forskningsfrågor	2
2	Bakgrund	3
2.1	Definitioner och förkortningar	3
2.2	Urval av litteratur	3
2.3	Fonologisk medvetenhet	4
2.4	Fonologisk medvetenhet i undervisningen	5
2.4.1	Bornholmsmodellen	6
2.4.2	Andra modeller och metoder	8
2.5	Fonologisk medvetenhet i läroplanen	9
2.6	Bedömningsstödet och kartläggningsmaterialet	10
2.7	Aktuell debatt	11
3	Metod	11
3.1	Metodologi	12
3.2	Datainsamlingsmetod	12
3.3	Genomförande	13
3.4	Urval	13
3.4.1	Beskrivning av informanter	14
3.5	Kategorisering och analys av empiri	14
3.6	Tolkning av empirin	16
3.7	Etiska överväganden	16
3.8	Reliabilitet och validitet	16
4	Resultat	17
4.1	Empiri	17
4.1.1	Lärares förhållningssätt till fonologisk medvetenhet och arbetet för att främja det	18
4.1.2	Hur lärare främjar fonologisk medvetenhet i sin undervisning	19
4.1.2.1	Förskoleklass	19

4.1.2.2	Årskurs 1	21
4.1.3	Lärares förutsättningar vid arbete med fonologisk medvetenhet.....	22
4.2	Tolkning av empiri	23
4.2.1	Analys av lärares förhållningssätt till fonologisk medvetenhet och arbetet för att främja det.....	23
4.2.2	Analys av hur lärare främjar fonologisk medvetenhet i undervisningen.....	24
4.2.2.1	Förskoleklass	24
4.2.2.2	Årskurs	25
4.2.3	Analys av lärares förutsättningar vid arbete med fonologisk medvetenhet.....	27
4.3	Resultatsammanfattning	28
5	Diskussion	29
5.1	Resultatdiskussion	29
5.1.1	Vilka påverkningsfaktorer finns i arbetet med att främja elevers fonologisk medvetenhet	29
5.1.2	Lärares arbete för att främja fonologisk medvetenhet	32
5.1.2.1	Förskoleklass	32
5.1.2.2	Årskurs 1	33
5.2	Slutsats.....	34
5.3	Metoddiskussion	35
5.4	Framtida forskningsfrågor och reflektioner	37
Referenser	38
Bilaga 1	Brev till informanter	42
Bilaga 2	Intervjufrågor	43
	Strukturerade frågor	43
	Semistrukturerade frågor.....	43

1 Inledning

Vetskap om hur den fonologiska medvetenheten utvecklas är relevant eftersom den har betydelse för den kommande läs- och skrivinläringen. Att vara fonologiskt medveten innefattar vetskap om att det går att använda specifika ljud och ljudkombinationer för att kommunicera (Skoog, 2012, s. 48). Det går att vara fonologiskt medveten på olika nivåer. Att urskilja stavelser och kunna rimma är exempel som kräver en lägre nivå av fonologisk medvetenhet. Högre nivåer inom den fonologiska medvetenheten innebär bland annat att kunna urskilja fonem i början eller i slutet av ord eller varje enskilt fonem i ord (Melby-Lervåg, Humle & Halaas Lyster, 2012, s. 323).

Ett medvetet arbete för att främja den fonologiska medvetenheten redan i förskola och förskoleklass har visat sig gynna den senare läs- och skrivutvecklingen (Schuele & Bodreau, 2008, s. 3–4). De barn som introduceras för språklekar, rim och ramsor samt får möta text genom exempelvis högläsning har en tendens att utveckla en fonologisk medvetenhet inom de första nivåerna (Beck & Juel, 2002, s. 4). En begränsad fonologisk medvetenhet är en orsak till läs- och skrivsvårigheter. Läsningen blir energikrävande och förståelsen för det lästa tenderar att utebli om all kraft går åt till avkodningen (Denis, Lindstrom, Lindstrom & Nelson, 2012, s. 179).

Ur en studie som gjordes inom ramen för en studentuppsats (Serghini, 2016, s. 28–29, 33) framgår det att de tillfrågade lärarna i årskurs 1 inte är säkra på vad fonologisk medvetenhet innebär. Lärarna menar även att eleverna automatiskt får fonologisk medvetenhet i undervisningen. Även förskoleklasslärare intervjuades och de vet vad fonologisk medvetenhet innebär men följer inte någon specifik metod. De tar ut de delar ur metoden de anser passa den aktuella elevgruppen för tillfället.

Under de snart fyra år vi varit lärarstudenter har vi tagit del av hur flera verksamma lärare resonerat över hur fonologiskt medvetna elever varit när de börjar årskurs 1 eftersom det påverkar undervisningen. Det har resulterat i diskussioner om vilken typ av undervisning elever fått för att utveckla den fonologiska medvetenheten eftersom kunskaperna mellan olika klasser har varierat. Schuele och Bodreau (2008, s. 9) tar upp att den fonologiska medvetenheten barn har med sig från förskolan kan variera beroende på hur mycket tid barnet spenderat där. Nu när förskoleklass har blivit obligatorisk (SFS 2010:800) och har ett eget kapitel i läroplanen (Skolverket, 2019a, s. 18) kanske arbetet med fonologisk

medvetenhet blir mer likvärdig. För de lärare som följer elever från förskoleklass till årskurs 1 är förstås frågan inte lika aktuell som för lärare som möter elever i årskurs 1 för första gången.

I läroplanen (Skolverket, 2019a, s. 19–20) står det att skolan ska ge förskoleklass elever en medvetenhet om språket och hur det används. Rim och ramsor ska ha en plats i undervisningen. Grafem ska även introduceras för att tydliggöra hur språket används i textliga sammanhang. I läroplanens beskrivning för årskurs 1–3 står att elever ska utveckla förmågan att använda språket på ett medvetet sätt. I kunskapskravet (Skolverket, 2019a, s. 263) står även: ”Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt”. Att behärska ljudningsprincipen beskrivs vidare ha betydelse för att kunna utveckla läsförståelse.

Hösten 2019 införde Skolverket ett obligatoriskt kartläggningmaterial (Skolverket, 2019b) för förskoleklass och ett obligatoriskt bedömningsstöd (Skolverket, 2019c) för årskurs 1. I förskoleklass ska exempelvis elevers fonologiska medvetenhet kartläggas (Skolverket, 2019b, s. 4). Bedömningsstödet (Skolverket, 2019c, s. 3, 5) för årskurs 1 har bland annat som syfte att synliggöra om och på vilket sätt elever behärskar ljudningsprincipen. Det kan vara så att de obligatoriska materialen har lett till en förändring i lärarnas undervisning och syn på fonologisk medvetenhet. Det är något vi kommer titta på i vår undersökning.

1.1 Problemområde, syfte och forskningsfrågor

Den fonologiska medvetenheten har betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen. En del lärare är dock omedvetna om just vikten av arbetet för att främja den fonologiska medvetenheten. Syftet har därför varit att undersöka hur det eventuella arbetet ser ut för några lärare i förskoleklass och årskurs 1 från samma skolor. Vi har även studerat om det finns faktorer som kan påverka lärarnas eventuella arbete med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet genom att svara på följande forskningsfrågor:

1. Vilka faktorer påverkar lärares arbete för att främja elevers fonologiska medvetenhet?
2. Hur arbetar lärare med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet?
3. Hur skiljer sig arbetet med fonologisk medvetenhet i förskoleklass från årskurs 1 enligt lärare?

2 Bakgrund

2.1 Definitioner och förkortningar

I följande text ger vi definitioner för de termer och begrepp vi använder i vår studie samt vilka ord vi kommer benämna med förkortningar.

Förskoleklass kommer framöver benämnas med bokstaven F och *årskurs 1* som Åk 1 med undantag för bilagor och rubriker. När vi använder begreppet *barn* menar vi barn upp till förskoleklass. Med begreppet *elev* avser vi barn från förskoleklass och uppåt.

Termen *Fonologisk förmåga* innebär att det finns en förmåga att använda språkljud för att kommunicera. Med en fonologisk förmåga är det möjligt att konstatera att begreppen *mus* och *hus* har olika betydelser. Däremot finns ingen förståelse för att begynnelsejuden i orden skiljer sig. För en sådan förståelse krävs en fonologisk medvetenhet (Carlson, Chen, M Fletcher, R Foorman, J Francis & Moats, 2003, s. 290). *Fonologisk medvetenhet* är den term som används för att beskriva att det finns kunskap om hur språkljudens förändring påverkar språket (Skoog, 2012, s. 48). *Fonemisk medvetenhet* är termen som innefattar de fem mer avancerade nivåerna av fonologisk medvetenhet. Att höra samtliga fonem i ett ord är ett exempel som kräver en fonemisk medvetenhet (Hallin, 2017, 25 juni).

2.2 Urval av litteratur

Vi har bortsett från flera artiklar och avhandlingar som fokuserat på den tidiga läs- och skrivutvecklingen samt hur fonologiskt arbetsminne påverkar läsningen. Den fonologiska aspekten tas upp ur ett läs- och skrivperspektiv, vilket inte är den här studiens huvudfokus. Det är något vi kommer gå in på men inte på ett djupare plan. Vi har även bortsett från en del artiklar som behandlat fonologisk medvetenhet i förhållande till exempelvis stamning och dyslexi.

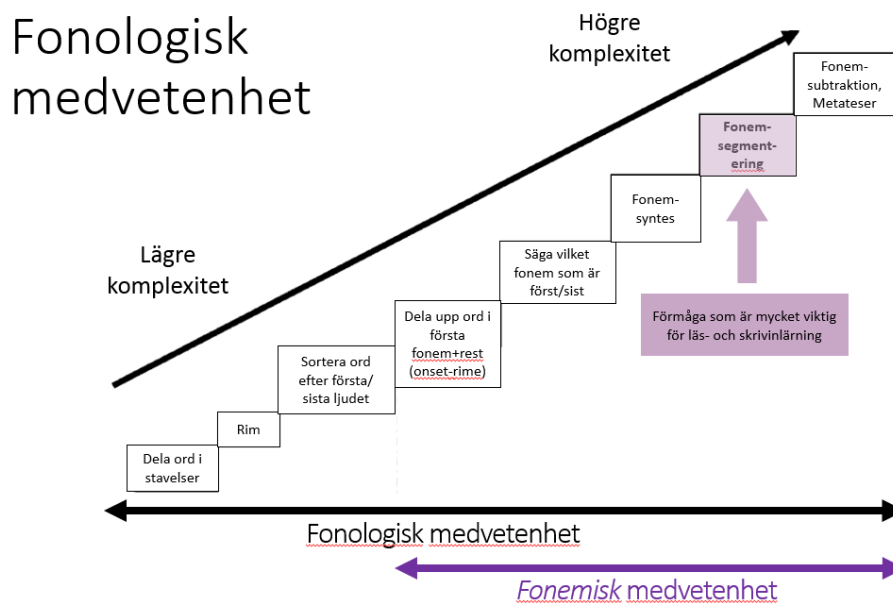
Ett par nivåer i den fonologiska trappan nämns aldrig bland informanterna. På grund av begränsat utrymme att skriva på har vi valt att inte gå in djupare på de nivåerna och valt bort artiklar som fokuserar på dem.

2.3 Fonologisk medvetenhet

Fonem är språkljud som är avgörande för ordens betydelse. Om exempelvis fonemet /b/ byts ut mot /p/ i ordet *bil* får ordet en annan betydelse. Fonologisk förmåga innebär att kunna tala samt förstå ett språk och den förmågan börjar utvecklas hos barn redan vid första kontakt med språkljud (Frost, Lundberg & Petersen, 1988, s. 265). Genom att lyssna utvecklar barn sitt språk och lär sig hur ljud kan användas för att kommunicera (Carlsson et al, 2003, s. 290). De kan däremot inte analysera språkljuden och har därför inte en medvetenhet om vad som händer med ljuden och varför. Ett annat exempel på att det redan finns en fonologisk förmåga men inte en fonologisk medvetenhet är när barnet har fokus på ett ords betydelse istället för hur det låter. Ett ord som exempelvis *nyckelpiga* är relativt långt men barnet anser att det är ett kort ord eftersom en nyckelpiga är ett litet djur (Frost et al., 1988, s. 265, 268).

Att vara fonologiskt medveten är en förutsättning för att lära sig läsa och skriva (Hallin, 2017, 25 juni). Fonem kan framställas med grafem och skapa en kommunikativ skrift. Grafem och sammansättningen av grafem får ingen betydelse om det inte finns en förståelse för vad grafemen grundar sig i, vilket är språkljuden (Schuele & Bodreau, 2008, s. 6).

Som redan nämnts i kapitel 1 kan den fonologiska medvetenheten delas in i olika nivåer, vilket Hallin (2017, 25 juni) illustrerar med en trappa som bygger på en modell av Schuele och Bodreau (2008, s. 6). Figur 1 visar den fonologiska trappan.



Phonological awareness intervention: Beyond the basics (Schuele & Boudreau, 2008)

Figur 1 Hallins (2017, 25 juni) tolkning av den fonologiska trappan som visar nivåerna av den fonologiska medvetenheten.

De två nivåer som ligger tidigast inom den fonologiska medvetenheten innefattar medvetenhet om hur stavelser delas upp och vad rim innebär. Den tredje nivån kräver att höra likheter mellan ord som börjar eller avslutas med samma fonem. En medvetenhet om enskilda språkljud innebär att ytterligare ett steg i nivåskalan av den fonologiska medvetenheten har tagits och utveckling inom den fonemiska medvetenheten har startats (Hallin, 2017, 25 juni). Det går att vara fonemiskt medveten på fem nivåer vilka är: *onset-rime*, *urskilja det första och sista fonemet*, *fonemsyntes*, *fonemsegmentering* och *avlägsna fonem och metateser*. Med *onset* avses konsonanten/gruppen konsonanter före den första vokalen i ett ord. Med *rime* avses vokalen och konsonanterna fram till nästa vokal i samma ord. Ett exempel på *onset-rime* är: ”s+ol=sol” (Carlsson et al, 2003, s. 296). Nästa nivå handlar om att urskilja det första och sista fonemet i ord som till exempel att ordet *sol* börjar med fonemet /s/ och slutar med fonemet /l/ (Hallin, 2017, 25 juni). Nivån som benämns fonemsyntes innebär att bilda ett ord med hjälp av ordets samtliga fonem. Genom att höra varje fonem i ordet: *sol* kan fonemen urskiljas var och en för sig och barnet uppmuntras att bilda ordet *sol*. Nästföljande nivå, vilken kallas fonemsegmentering kräver ett högre mått av medvetenhet än fonemsyntes. Fonemsegmentering handlar om att dela upp ett ord i fonem genom att höra exempelvis ordet *sol* och sedan bryta ner ordet i fonem, vilket blir: ”/s/+o/+l/”. Fonemsubtraktion och metateser innebär att dels kunna exkludera fonem genom att kunna göra om ordet: *tratt* till *ratt*. Det innebär även att kunna byta plats på fonem, till exempel: *bilens ratt* blir till *rilens batt* (Carlsson et al, 2003, s. 296; Schuele & Bodreaus, 2008, s. 6).

2.4 Fonologisk medvetenhet i undervisningen

I förskolan och i början av F kan arbetet med att göra elever fonologiskt medvetna om de tidiga nivåerna börja. De nivåer som innefattar den fonemiska delen inom den fonologiska medvetenheten bör fokuseras på i den senare delen av F och i början av Åk 1. En undervisning som främjar den fonemiska medvetenheten håller sig till en nivå i taget. Däremot ska de olika nivåerna inte ses som att var och ett kräver ett visst mått av medvetenhet innan det går att få medvetenhet om nästa. Nivåerna handlar snarare om att de går hand i hand med varandra och delvis går in i varandra (Schuele & Bodreau, 2008, s. 3–4, 7). Vi tolkar det som att nivåerna kan utvecklas parallellt och att mer medvetenhet om en nivå kan leda till större medvetenhet inom en annan nivå. Att utveckla en medvetenhet för exempelvis

fonemsegmentering kan leda till en ökad medvetenhet om fonemsyntes. Det bör finnas en förståelse för att höra enskilda språkljud i ord innan grafemintroduktion eftersom det finns fler språkljud än grafem. Brist på medvetenhet om fonemsyntes och fonemsegmentering kan därför leda till problem framöver i läsning och skrivning (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7–9). Undervisningen för att utveckla fonologisk medvetenhet måste vara strukturerat så att barn och elever får utvecklas utifrån sin kunskapsnivå, vilket därför förutsätter att de får stöd i hur de ska ta sig an aktuella uppgifter. En sådan undervisning vägleder elever stegvis inom varje nivå genom att exempelvis göra dem uppmärksamma på hur munnen rör sig när de rimmar. Att låta elever upprepa efter läraren för att de exempelvis ska både höra och säga rimmet, är något som hjälper elever att bli medvetna om hur de ska urskilja ljud. När de fått rätt verktyg för att urskilja ljud inom varje nivå kan de tilldelas svårare ord att själva arbeta med (Schuele & Bodreau, 2008, s. 10–11).

Det är viktigt i vilken ordning de olika fonemen introduceras eftersom vissa fonem är lättare att höra än andra. Det finns ljud som är mer eller mindre tydliga i ord. Vissa fonem tar slut tvärt vid uttalandet av dem medan andra ljud går att hålla kvar under en längre tid. Fonemet /a/ går att hålla ut på till skillnad från fonemet /g/. Antalet fonem i ett ord är även en orsak till huruvida ordet är av enkel eller mer avancerad karaktär (Treiman & Weatherston, 1992, s. 177).

Frost et al. (1988) och Kjeldsen, Niemi och Olofsson (2003) har gjort studier i de lägre årskurserna. De jämförde grupper som fått en isolerad och regelbunden undervisning för att medvetandegöra nivåer i likhet med den fonologiska trappan gentemot kontrollgrupper som inte fått det. De grupper som fått en isolerad och regelbunden undervisning har fått bättre resultat än de som inte arbetat på det sättet vid mätningar av den fonologiska medvetenheten. Nedan följer en mer detaljerad beskrivning om de båda studierna.

2.4.1 Bornholmsmodellen

Studiens F-lärare utgår från *Bornholmsmodellen* när de arbetar för att öka elevers fonologiska medvetenhet. Vi anser därför att det är av vikt att kortfattat förklara metodens bakgrund och arbetsgång. Bornholmsmodellen innefattar även andra områden än fonologisk medvetenhet men vi väljer att bortse från dem.

Studien (Frost et al., 1988, s. 263) som resulterade i Bornholmsmodellen lät 235 elever i F-åldern följa en isolerad arbetsgång under 8 månader. Varje vecka var planerad med syfte att utveckla elevers fonologiska medvetenhet på ett lekfullt sätt. Arbetsgången startade

med lekar vars syfte var att kommunicera genom tal, gester och genom andra uttryck. Under nästa steg var syftet att göra eleverna medvetna om rimmens struktur för att sedan lyssna efter hur långa ord är. Nästa steg var arbete med stavelser genom att exempelvis klappa stavelserna för att tydliggöra dem. Sedan började arbetet med att urskilja de första och sista fonemen i ord som följdes av en period där fonem inom ord utforskades. Studien visade att framförallt den fonemiska medvetenheten ökat med hjälp av den strukturerade och isolerade metoden som studien innefattade. Den fonologiska medvetenheten hos eleverna som arbetat med metoden jämfördes med de elever som inte gjort det (Frost et al., 1988, s. 268–267, 277). Det framkom att utveckling på rim- och stavelsenivån inte gynnas av ett isolerat arbetssätt eftersom nivåerna går att göra mindre abstrakta för barn och elever med hjälp av konkreta föremål. Medvetenheten om fonemsegmentering visade sig gynnas av isolerad undervisning och även ha betydelse för läs- och skrivinlärning (Frost et al., 1988, s. 282–283) eftersom det möjliggör att läsa ord en aldrig mött tidigare (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325; Schuele & Bodreau, 2008, s. 7).

Kjeldsen et al. (2003) gjorde en studie som undersökte om arbetet med Bornholmsmodellen måste ske lika kontinuerligt som den gjorde i Frosts et al. studie (1988). Studien genomfördes på 209 barn i F-åldern, vilka delades in i tre grupper varav två arbetade med Bornholmsmodellen med olika kontinuitet. Den tredje gruppen arbetade inte lika medvetet med att främja den fonologiska medvetenheten som de andra grupperna och lade mindre tid på det. Studien visade att de som fick en strukturerad undervisning utvecklades mer än de barn som inte fick det. Däremot hade det ingen betydelse för utvecklingen av den fonologiska medvetenheten om de arbetade efter modellen tre eller fem dagar i veckan. Det som verkar ha betydelse är att arbete med fonologisk medvetenhet sker regelbundet under en längre tid på ett genomtänkt vis (Kjeldsen et al., 2003, s. 349, 352–353, 362–363).

Bornholmsmodellen har gjorts om genom åren på grund av att det genom forskning framkommit ytterligare framgångsfaktorer i arbetet för att utveckla fonologisk medvetenhet. Läromedlet idag innefattar fem kapitel som fokuserar på att utveckla olika nivåer av den fonologiska medvetenheten. Det femte kapitlet är övergången till att koppla fonem till grafem. Kapitlet har ersatt de delar som tidigare innehöll lekar med stavelser. Rim och ramsor är ytterligare ett avsnitt som läromedlet lägger förhållandevis lite tid på jämfört med tidigare (Lundberg, 2007, s. 6, 8). Den fonologiska medvetenhetens nivåer ligger inte i samma ordning i Bornholmsmodellen som i den fonologiska trappan. Modellen frångår även den fonologiska trappan genom att inte arbeta med stavelsenivån.

Elever startar med att lyssna efter ljud för att utveckla ett intresse och en medvetenhet om att det finns ljud omkring oss. Kapitlen fortsätter med rim och ramsor, höra likheter mellan ords begynnelseljud, höra det första och sista fonemet i ord, urskilja samtliga fonem i ord. Elever börjar med ord som innehåller enbart två ljud för att successivt undersöka ord med fler fonem. Under fonemundersökningen får elever se en bild, höra det aktuella ordet och sedan ljuda ordets samtliga fonem tillsammans med läraren. För att göra övningen med fonem mindre abstrakt lägger lärarna ut en sak som symboliserar varje fonem. Det är alltså fonemsegmentering den delen av läromedlet syftar till att medvetandegöra. Nästa steg är att elever ska lista ut hela ord med hjälp av att lyssna efter enskilda fonem. De får bland annat träffa ett troll som enbart kommunicerar genom att säga varje ljud som till exempel /s/+/o/+/l/, vilket är fonemsyntes (Lundberg, 2007, s. 27, 54, 58, 63, 78).

2.4.2 Andra modeller och metoder

Här förklaras andra modeller och metoder som nämns i empirin.

Vallmomodellen utgår från vallmoblommans kronblad där varje blad representeras av avkodning, inkodning, förståelse och kreativt skrivande. Den här metoden vilar på vetenskaplig grund. Metoden används under höstterminen i Åk 1 och ger elever en strukturerad undervisning som kartläggs. Varje kartläggningsmål består av olika trösklar som ska klaras innan de kan gå vidare mot nästa kartläggningsmål. Det ger läraren indikation om någon elev riskerar att få läs- och skrivsvårigheter (Fridolfsson, 2016, s. 16).

Språklust är en bok som innehåller strukturerade övningar som behandlar ramsor, rim, sånger och lekar som ska inspirera barn och elever i sin språkutveckling. Övningarna är upplagda under en tioveckorsperiod (Rydja, 2006, s. 2, 34, 50).

Boken *Språkglädje* är riktad till barn och elever i åldrarna 3–11 år. I boken finns bland annat rim, ramsor och sånger som ska ge barn och elever ett rikare språk (Bokus, 2019).

Spökägget handlar om ett ägg med ett spöke inuti som lämnats i klassrummet tillsammans med ett brev och som efter ett tag kläcks. Spöket ger under tiden uppdrag som exempelvis innebär att arbeta med begynnelsebokstäver. Syftet med *Spökägget* är att elever ska leka sig fram till läs- och skrivinläringen (Andersson, Berg Svantesson, Fast, Roland & Sköld, 2000, s. 7–8).

Livet i bokstavslandet (UR, 2019) är en serie anpassad för elever i F-1 som utformats av pedagoger. Avsnitten består av sketchavsnitt som med bland annat rim, sång och dans tydliggör kopplingen mellan fonem och grafem.

Bågen är ett nivåanpassat läromedel för F och uppåt. Bågen är tänkt att börja med efter arbete med exempelvis Bornholmsmodellen. Elever får göra fonem- och grafemkopplingar och grafem introduceras i en viss ordning eftersom det ska underlätta förståelsen för den alfabetiska principen (Alfamax, 2019).

ABC-klubben är anpassat för Åk 1 och uppåt. Materialet är skrivet på en vetenskaplig grund med förankring i läroplanen (Skolverket, 2019a). Det är ett nivå anpassat läromedel och det ingår arbetsbok samt läsebok i olika nivåer. Varje vecka introduceras nya ordbilder och grafem som kopplas till fonem (Liber, 2019).

Huset på Alvågen är en nivåanpassad bokserie som ger elever en upptrappning av mängden ord och text. Den första boken heter *Jag läser* och där introduceras fyra bokstäver samt ordbilder som exempelvis *sa se le el al la sal sele* i varje kapitel (Natur & kultur, 2019).

2.5 Fonologisk medvetenhet i läroplanen

När elever går i F ska de succesivt anpassa sig från förskolans miljö till kommande skolår. I läroplanen för F (Skolverket, 2019a, s. 19–20) står det att elever ska utveckla sin kommunikativa kompetens i både tal och text på ett varierande och lekfullt sätt. De ska få möjligheten att bli språkligt medvetna, vilket innebär att vara *fonologiskt, morfologiskt, syntaktiskt, pragmatiskt* och *semantiskt* medveten. Fonologiskt medveten innebär att det finns en medvetenhet om språkljud. Att vara morfologiskt medveten betyder att ha medvetenhet om de minsta betydelsebärande delarna i ord. Med syntaktisk medvetenhet menas medvetenhet om meningsuppbyggnad. Pragmatisk medvetenhet handlar om att ha medvetenhet om språket i sin kontext. En semantisk medvetenhet står för medvetenhet om vad det vi förmedlar betyder (Krantz, 2011, s.21).

I läroplanen (Skolverket, 2019a, s. 257–258) beskrivs att elever i Åk 1 ska få möjlighet att lära sig hur de kan använda språket i tal och skrift eftersom kommunikation är en väsentlig del i livet. De ska utveckla strategier för att förstå och förmedla sig genom text. Kunskapskravet för Åk 1 handlar om vikten av läsförståelse och ljudningsstrategin tas upp som en av förutsättningarna för att få en läsförståelse. Det är viktigt att behärska ljudningsprincipen tillräckligt väl för att kunna utläsa ord i texter (Skolverket, 2019a, s. 263). Inom den fonemiska medvetenheten är det fonemsegmentering som är en förutsättning för att

kunna utläsa ett obekant ord och förstå vad det är som förmedlas (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7). Elever i Åk 1 ska förstå kopplingen mellan grafem och fonem och de ska även ha kunskap om interpunktionens funktion (Skolverket, 2019a, s. 258). En fonologisk medvetenhet innefattar förståelse för vilken betydelse exempelvis pauser och tonlägen har (Skoog, 2012, s. 48). Sammansättningen av grafem i form av exempelvis bokstäver och interpunktionstecken symboliserar en verbal kommunikation. Därför krävs att elever får stöd i hur de analyserar språkljud och utvecklar en fonologisk medvetenhet innan de introduceras för grafem i form av både bokstäver och interpunktionstecken (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7, 10–11). Vi tänker därför att det är viktigt att lärare vet att den fonologiska medvetenheten krävs för att få en grund till att bli språkligt medveten och senare kunna tillgodogöra sig skriftspråket.

2.6 Bedömningsstödet och kartläggningsmaterialet

Skolverket har infört ett obligatoriskt kartläggningsmaterial (2019b) för F och ett obligatoriskt bedömningsstöd (2019c) för Åk 1. Syftet är att synliggöra elevers kunskaper i förhållande till kunskapskraven som ska uppnås i slutet av Åk 1. Lärare får en bild av var elever ligger i sin kunskapsutveckling och hur de bör lägga upp sin undervisning för att ge samtliga elever en likvärdig utbildning (Skolverket, 2019b, s. 4; Skolverket, 2019c, s. 2–3). Det är av stor vikt att bli medveten om elevers kunskapsnivåer för att kunna sätta in anpassningar och undvika att elever hamnar på efterkälken (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7).

Uppgifterna i F:ens kartläggningsmaterial innehåller bland annat övningar som synliggör elevers fonologiska medvetenhet genom att de ska urskilja det första fonemet i ett antal ord samt enskilda fonem i ord. De ska även visa om de förstår sambandet mellan fonem och grafem (Skolverket, 2019b, s. 3, 6, 8). Det innebär att det är elevers fonologiska medvetenhet inom nivå fem och sex i den fonologiska trappan som ska synliggöras (Hallin, 2017, 25 juni).

Uppgifterna i bedömningsstödet (Skolverket, 2019c, 3, 5) för Åk 1 är uppbyggda för att synliggöra hur elever behärskar ljudningsprincipen. Bedömningsstödet vill visa om elever är fonologiskt medvetna inom nivå sex i den fonologiska trappan eftersom de ska dela upp ord i enskilda fonem (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325).

Sammanfattningsvis kan slutsatsen dras att i F:ens kartläggningsmaterial görs en övergång från den fonologiska medvetenheten till läsinlärning eftersom grafem kopplas in.

Bedömningsstödet för Åk 1 utgår från läsinlärning och visar inget intresse för den fonologiska medvetenheten om den inte ställs i förhållande till grafem.

2.7 Aktuell debatt

I början av 2019 uppstod en debatt mellan Pettersson (2019, 4 februari) och Hallin (2019, 4 februari). Pettersson (2019, 4 februari) menar att fonologisk medvetenhet är en myt som inte bör ligga till grund för skolans sätt att undervisa elever inom läsinlärning. Under 30 år har den svenska skolan och den internationella skolkulturen följt en och samma kultur där barn och elever ska följa ett mönster för att lära sig läsa och förstå ord. Han hävdar att det finns ett annat sätt som gör att barn och elever kan lära sig läsa utan fokus på fonologisk medvetenhet. Det görs genom att barn och elever talar och läser olika texter men tillsammans med andra som redan kan läsa.

Hallins (2019, 4 februari) replik till Pettersson är att det inte finns forskning som stödjer hans uttalande. Hon anser även att den svenska lärarutbildningen inte förmedlar den kunskap som nyblivna lärare behöver för att kunna arbeta med fonologisk medvetenhet. Nyblivna lärare behöver större förståelse för att ordbildsbanken blir djupare med hjälp av den fonologiska medvetenheten än om elever använder en metod att gissa sig till vad det står för ord. Elever behöver metoder och strategier för att lära sig ljuda ord korrekt och nyblivna lärare behöver kunskap och undervisning i syntetisk läsundervisning (Hallin, 2019, 4 februari).

I Petterssons (2019, 7 mars) respons menar han att Hallins (2019, 4 februari) svar ger en ingång till fortsatt debatt om den fonologiska medvetenhetens ställning, eftersom den ser ut att tappa sin ställning som den ledande läsutvecklingsstrategin bland barn och elever. Enligt Pettersson handlar det om barn och elevers förståelse för läsning som ett led efter barns och elevers talspråksutveckling.

3 Metod

Detta kapitel inleds med en beskrivning av studiens fenomenologiska ansats, val av datainsamlingsmetod samt urval. Kapitlet avslutas med en beskrivning av kategorisering och tolkning av empirin.

3.1 Metodologi

Vi har inspirerats av det *fenomenologiska* perspektivet i arbetet med den här studien. I en fenomenologisk studie ska fokus ligga på informanternas upplevelser och uppfattningar om något. Det innebär att exempelvis utsagor kan vara komplexa och uppfattas ologiska utan att det ska försöka göras om till något som skribenten anser rimligare. Den som undersöker något ur ett fenomenologiskt perspektiv ska sträva efter att vara en del i sammanhanget och därför inte låta sina egna åsikter påverka. Perspektivet har genomsyrat studiens datainsamling och kategorisering. Nedan följer en redogörelse för varför det passar undersökningen.

Studiens syfte är att synliggöra några lärares eventuella förhållningssätt och uppfattningar om förutsättningar att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. Det fanns inga förväntningar på att det skulle finnas en förklaring till varför deras undervisning ser ut som den gör. Med tanke på detta passade en fenomenologisk infallsvinkel. Dessutom passar fenomenologiska undersökningar mindre studier som ska ta reda på förhållanden inom skolvärlden (Denscombe, 2018, s. 187–193, 196–197).

3.2 Datainsamlingsmetod

Den kvalitativa datainsamlingsmetoden som användes passar studiens upplägg eftersom den fokuserar på att lyfta informantens bild av ett fenomen. I fenomenologiska studier passar ofta intervjuemetoden eftersom informantens utsagor är det som studien vilar på. Det är av vikt att spela in och transkribera data för att den inte ska tas ur sin helhet. Vi utförde en surveyundersökning som kännetecknas genom användandet av frågeformulär som fungerade som grund för intervjuerna som genomfördes. För att ett frågeformulär ska räknas som forskningsbart behöver tre delar uppfyllas. Den första delen handlar om att frågorna ska utformas för att samla information utan att påverka informanternas attityder. Den data som samlas in ska sedan analyseras. Den andra delen innebär att frågorna ska finnas nedskrivna. Det är för att samtliga informanter ska svara på samma frågor, vilket även underlättar analysen av data. Den tredje delen är att frågorna endast ska behandla de saker som är ämnat för undersökningen. Det ökar chansen att få direkt information av källan (Denscombe, 2018, s. 193, 243). Se frågorna i bilaga 2.

Intervjuerna har skett både genom personliga möten och internetbaserade möten där lärarnas svar har skickats via e-post. Intervjuerna består av både strukturerade och semistrukturerade frågor. De första fyra frågorna är strukturerade för att vi ska få en bakgrund

om de informanter som genomför intervjun. De resterande frågorna är semistrukturerade för att informanterna ska få möjlighet att uttrycka sig utan att vi styr svaren (Denscombe, 2018, s. 31, 267–269). Denscombe (2018, s. 269) beskriver att semistrukturerade intervjufrågor ger informanten möjlighet att tala fritt utifrån sig själv och har möjlighet att utveckla sina svar. Om frågorna är av öppen och reflekterande karaktär ger det upphov till en mer oförutsedd data. Eftersom studien grundar sig i lärarnas tankar om hur undervisning för att gynna fonologisk medvetenhet ser ut, har en sådan intervjumetod använts. Intervjuerna var personliga och lärarna medverkade enskilt för att undvika att svaren skulle inverka eller bli influerad av någon annans tankar och erfarenheter. Tack vare att informanterna gick med på att spelas in behövde inte båda uppsatsskribenterna medverka under intervjuerna. Det gjorde även transkriberingen lättare (Denscombe, 2018, s. 270).

3.3 Genomförande

Vi har intervjuat åtta utbildade lärare från fyra olika skolor där en F-lärare och en Åk 1-lärare är på samma skola. Detta för att få information om hur arbetet med den fonologiska medvetenheten påverkas av övergången mellan F och Åk 1. Lärarna förfrågades att medverka via e-post. Studiens syfte, att den är konfidentiell och vilka vi är framgick tydligt (Davidsson & Patel, 2011, s. 75). Se informationsbrevet i Bilaga 1.

Fyra informanter medverkade i personliga intervjuer och resterande fyra hade endast möjlighet att medverka på internetbaserade intervjuer där vi i efterhand kunde komma med kompletteringsfrågor. De internetbaserade intervjuerna har genomförts genom ett personligt möte där överlämning av frågorna har skett. Informanterna har sedan lämnat svaren skriftligt via e-post. Det innebär att ingen transkribering behövde göras till skillnad från de intervjuerna som gjordes personligen och spelades in och transkriberades. Nackdelen med svar i e-post är hur informanten uttrycker sig, oftast skriver vi färre ord i text än när vi talar (Denscombe, 2017, s. 286–289).

3.4 Urval

Eftersom studien är av mindre karaktär har urvalet av informanter gjorts genom explorativa urval, som är fördelaktigt vid kvalitativ forskning. Denna typ av urval används när ett förhållandevis nytt ämne ska utforskas. Genom explorativa urval kan intressant och specifik information om ämnet som studeras framkomma (Denscombe, 2017, s. 58). Därför utgick vi

från studiens frågeställning och syfte när vi bestämde vilka som skulle tillfrågas. Vi ville ha informanter med lärarexamen och yrkeserfarenhet som är verksamma i F och Åk 1. De lärare som ställde upp att medverka är utbildade till lärare inom förskola, F-3, F-6 och grundskola årkurs 1 till 7 med inriktning på svenska, samhällskunskap och engelska. De har varit verksamma inom skolan från en termin upp till 30 år. Vissa har enbart arbetat i F, några har haft Åk 1 och uppåt medan andra har följt sina elever från F upp till Åk 1. Lärarna är verksamma i mellanstora städer inom Sveriges gränser.

3.4.1 Beskrivning av informanter

Nedan beskriver vi hur informanterna arbetar på varje skola. Varje skola benämns med en bokstav och F-lärare benämns med siffran 1 och Åk 1-lärare benämns med siffran 2.

Skola A

A1 har en F och kommer följa den upp till Åk 3. A2 tog emot sin klass när de började Åk 1.

Skola B

B1 arbetar enbart i F och alltid tillsammans med en lärare som sedan följer gruppen upp till Åk 3. B1 fortsätter att ha vissa moment med klassen när de börjat årskurs 1. B2 har följt sin Åk 1 från F.

Skola C

C1 arbetar enbart i F och överlämnar eleverna till Åk 1. C2 tar emot eleverna i Åk 1 och följer dem till Åk 3.

Skola D

D1 arbetar enbart i F och överlämnar eleverna till Åk 1. D2 tar emot eleverna i Åk 1 och följer dem till Åk 3.

3.5 Kategorisering och analys av empiri

För att komma fram till kategorierna har vi använt oss av en kvalitativ metod. Vi skrev ut de internetbaserade intervju svaren, transkriberade inspelad data samt klippte isär citat i stycken och en del i enstaka meningar (Davidson & Patel, 2011, s. 122). Syftet var att undvika att bli alltför medvetna om vilken intervju som skulle kategoriseras, vilket skulle kunna påverka kategoriseringen. Vi ville med tanke på den fenomenologiska ansatsen göra vad vi kunde för att inte sätta en etikett på citaten utifrån vår egen verklighet. Det gjorde även att vi fick en bättre överblick av data. De urklippta svaren lades i en gemensam hög. Varje citat namngavs med en bokstav utefter strukturen som nämns under rubrik 3.4.1. Genom att använda kodade

namn säkerställs informanternas konfidentialitet (Davidson & Patel, 2011, s. 33, 120–121). Studiens forskningsfrågor kräver att vi i slutändan vet vilka skolor som hör ihop, vilket säkerställs via de kodade namnen. Varje mening diskuterades noga innan val av kategori bestämdes. Till en början blev det sexton kategorier. Efter ytterligare diskussion minimerades kategorierna till sju kategorier. Efter det valde vi att göra en kolumn i datorprogrammet Word där citaten skrevs. De följs av tre kolumner som benämns: *Kod 1*, *Kod 2* och *Kod 3*. Syftet med de tre kolumnerna var att få fram centrala begrepp och information som skulle besvara forskningsfrågorna. Urvalet av citat och kategoriseringen av dessa utfördes genom flertalet diskussioner om dess användbarhet och hur de skulle tolkas, vilket innefattade revideringar av kategoriseringarna under arbetets gång. Under *Kod 1* samlas tolkningar av citaten och de tolkningarna benämnde vi exempelvis med de olika nivåerna från den fonologiska trappan, huruvida bedömningsstödet ansågs som en hjälp eller inte och arbetssätt. I *Kod 2* samlas dessa beskrivningar av stegen och bildar kategorierna: *Metod*, *ramfaktorer*, *överlämning*, *bedömningsstöd*, *kartläggningmaterial*, *definition* samt *fonologiska trappan*. Under *Kod 3* återstod tre kategorier vilka är *förutsättningar*, *förhållningsätt* och *undervisning*. Tabell 1 visar exempel på hur kategoriseringen sett ut.

De kategorier som ligger under *Kod 3* fungerar som rubriker i resultatkapitlet och har som syfte att besvara studiens forskningsfrågor. Detta sätt att strukturera kategoriseringen gör det tydligt hur tolkningen har gjorts och på vilka grunder (Davidson & Patel, 2011, s. 123). Kategoriseringen som beskrivs ovan stämmer även överens med hur Davidson och Patel (2011, s. 33) beskriver en *fenomenologisk analys*.

Tabell 1 Exempel på hur kategoriseringen av lärarnas citat sett ut.

Citat	Kod 1	Kod 2	Kod 3
”Med tanke på att skolan är målstyrd så är det många som inte backar och ser om de verkligen befäst”. /B1	Målstyrd skola	Ramfaktorer	Förutsättningar
”/S/ /I/ /L/ /O/ /R/ /E/ /M/ /A/. Det är de fonem som är viktigast att börja med för då kan de ljuda ihop ganska många ord eller delar av ord”. /B2	Progression	Metod	Undervisning

3.6 Tolkning av empirin

Empirin under de tre rubrikerna i resultatkapitlet tolkas genom att koppla den till den tidigare forskning som presenteras i kapitel 1 och 2. Det tydliggör om det finns samband mellan den här studiens resultat och det vi tagit upp i kapitel 1 och 2. Om inte kan det vara av vikt att resonera kring varför studiens resultat visat något annat (Denscombe, 2018, s. 407).

3.7 Etiska överväganden

I informationsbrevet som informanterna fick innan intervjuerna beskrev några betydelsefulla etiska principer. Principerna har betydelse för att skydda informanterna från att deras utsagor ska användas i syften de inte godkänt (Denscombe, 2018, s. 433). De fick veta vilket studiens syfte var samt i vilken portal studien kommer att publiceras. Det framgick att det är en frivillig intervju, att de kunde avbryta intervjun samt att deras anonymitet garanterades. Det är viktigt att informanterna får vara anonyma för att undvika att deras svar i intervjuerna får konsekvenser (Denscombe, 2018, s. 441–443, 447–448, 451). I Vetenskapsrådet (2017, s. 40) nämns anonymiteten som konfidentialitet som säkerställer är att ingen utomstående får ta del av information som kan avslöja vem informanten är.

3.8 Reliabilitet och validitet

Betydelsen av ordet validitet är att studien har en giltighet, det vill säga att studien uppnår en viss kvalitet som mäter vad det är studien vill uppnå. Reliabiliteten ser till studiens tillförlitlighet, om resultaten kan stämma och om studien är gjord på ett korrekt sätt (Tivenius, 2017, s. 17–18). Att se till validiteten och reliabiliteten i denna studie gjordes genom att se till den fenomenologiska metod vi använt samt till den datasamlingsmetod och det urval vi valt.

Vi valde fenomenologi och i den här studien handlar det om lärare som vi har tillfrågat om deras uppfattningar och tankar. Det leder till att vi har presenterat data genom hur vi ser vad andra har förmedlat till oss. Vi lägger fram deras uppfattningar på ett sätt att det speglar deras verklighet och inte vår egen (Denscombe, 2017, s.189). Att göra det utan att lägga in egna värderingar och tankar kan vara svårt men genom att ta bort de ställda frågorna och enbart se till svaren anser vi att vi har fått fram informanternas uppfattningar och tankar.

De urval vi har gjort inför denna studie handlar om att vi är intresserade av hur lärare för F och Åk 1 arbetar med fonologisk medvetenhet och vi valde att se till fyra olika skolor i tre olika kommuner. Det anser vi har gjort att trovärdigheten blir större än om vi

enbart hade tittat på skolor inom samma kommun. Det kan finnas obligatoriska arbetsätt inom kommuner. Dessutom har vi valt att gå till olika skolor för att se om vi kunde få olika uppfattningar och tankar.

Den kvalitativa datainsamlingsmetod som vi valde är en surveyundersökning. Om vi ser till intervjuerna som vi genomfört kan validiteten i svaren bli missvisande om informanten inte känner sig bekväm. Det kan leda till att svaren inte stämmer överens med verkligheten. Det är även viktigt hur frågorna är utformade och hur de ställs, eftersom informanterna måste kunna svara på frågorna utifrån sin kompetens. Informanterna behöver även känna sig trygga med att deras svar inte lämnas ut till annan part (Denscombe, 2017, s. 247–248). Eftersom frågeformuläret skickades tillsammans med introduktionsbrevet var informanterna förberedda på frågorna som skulle komma. Syftet var att de skulle känna sig trygga och därmed öka validiteten. Däremot kan deras möjlighet att ta reda på information om ämnet innan intervjun ha påverkat deras svar, vilket eventuellt har sänkt studiens validitet.

4 Resultat

Under den här rubriken presenterar vi empirin och de kategorier som kommit fram när materialet har bearbetats. Under rubrikerna *Hur lärare främjar fonologisk medvetenhet i undervisningen* och *Analys av hur lärare främjar fonologisk medvetenhet i undervisningen* separerar vi F och Åk 1 för att tydliggöra respektive arbetsgång. Under de andra rubrikerna anser vi inte att det finns några betydande skillnader och därför har vi inte delat upp årkurserna under dem.

4.1 Empiri

Lärarna använder inte samma begrepp som används för att beskriva den fonologiska trappans nivåer. När de beskriver sitt arbete med fonologisk medvetenheten kan vi se att de olika nivåerna finns med men med andra begrepp. I resultatkapitlet använder vi informanternas begrepp och beskrivningar.

4.1.1 Lärares förhållningssätt till fonologisk medvetenhet och arbetet för att främja det

Nedan redogör vi för hur lärarnas förhållningssätt till fonologisk medvetenhet påverkar deras undervisning, vilket influeras av Skolverkets bedömningsstöd och kartläggningmaterial. Vi tar även upp förhållningssättet till den fonologiska medvetenhetens progression.

Resultatet visade att lärarna från samma skola har en samsyn på hur progressionen inom den fonologiska medvetenheten borde se ut från F till Åk 1. Några av lärarna ansåg att det var fördelaktigt att fortsätta med Bornholmsmodellen även i Åk 1 för att ge samtliga elever möjlighet att utveckla den fonologiska medvetenheten ordentligt.

Jag arbetar i F men fortsätter arbetet med klassen i Åk 1 med Bornholm. Jag har Bornholm med de som behöver. För de som inte knäckt koden med att höra, det fonologiska. Det är en till två gånger i veckan. Jag har en planering tillsammans med Åk 1-läraren och går in och fortsätter arbetet med fonologisk medvetenhet med de eleverna. Det blir också en trygghet för eleverna att man fortsätter med dem. Man behåller bandet litet grand. /B1

Ett par lärare hade ingen specifik metod att följa för att säkerställa progressionen mellan F och Åk 1. En lärare följde sin klass från F till Åk 1, vilket har gett en större vetskap om elevernas kunskaper och hur ett fortsatt arbete bör se ut. Några av lärarna berättar att de önskat att det fanns möjlighet att arbeta med Bornholmsmodellen även i Åk 1 men några ser inget behov av att fortsätta med modellen.

Jag upplever det som att undervisningen i Åk 1 är en fortsättning av det arbete som startade i F. /C2

Samtliga lärare är överens om att den fonologiska medvetenheten handlar om språkljud. Den fonologiska medvetenheten ses som en förutsättning för att kunna läsa och skriva och är därför viktig att börja arbeta med redan i F.

Fonologisk medvetenhet för mig är att kunna urskilja ljuden och ha förmågan att kunna höra ljuden i ett ord och sen också kunna sammankoppla det med bokstäver och så. Men för mig är det ljuden. /B2

En lärare berättade om att klassen hen tog emot i årskurs 1 inte arbetat med språkljud i F. Enligt informanten skiljer sig definitionen om vad fonologisk medvetenhet innebär mellan skolor och lärare, vilket gör det svårt att veta vilken fonologisk medvetenhet eleverna har när de startar Åk 1. En positiv aspekt med att F blivit obligatorisk är att eleverna får en mer likvärdig grund när de börjar Åk 1.

Redan i F måste man gå igenom bokstäverna och hur de låter. Det är viktigt att den som har F:en följer till Åk 1 för att det är något som gör att man strävar mer för att eleverna ska lära sig mer. Annars tänker de att det inte spelar så stor roll vad de får med sig. De jobbar inte så hårt, de får lära sig ljud i Åk 1, vi behöver

inte slösa någon tid på det. Nu har mina elever börjat lära sig bokstäverna och hur de låter och en del börjar lära sig läsa. /A2

Läraren tror att den obligatoriska kartläggningen (Skolverket, 2019b) kan bidra till att fler F-lärare förstår vikten av fonologisk medvetenhet och få stöd i hur arbetet med medvetenheten kan se ut. Att det blir tydligt att F är av betydelse eftersom det är där grunden för den tidiga läs- och skrivutvecklingen läggs. Kartläggningen och bedömningsstödet från Skolverket är något som lärare både i F och Åk 1 måste genomföra med sina elever under höst- och vårterminen. En del av de tillfrågade lärarna upplevde materialen som ett stöd för deras fortsatta arbete med eleverna.

Utifrån den kartläggningen kunde jag se att jag måste arbeta mycket med språket. De kunde inte beskriva vilket ljud de hörde i början av orden. Vi förstod att vi måste starta med att börja med ljuden. Jag blev inte direkt chockad. De är små. /A1

Några av lärarna anser att Skolverkets bedömningsstöd inte har påverkat deras uppfattning om elevernas fonologiska medvetenhet. De har ansett att fonologisk medvetenhet är viktig för elevernas kommande läs- och skrivinläring. Det negativa med Skolverkets kartläggningsmaterial och bedömningsstöd är att det tar tid att genomföra.

Skolverkets bedömningsstöd har inte ändrat min syn på den fonologiska medvetenheten. Det jag känner där är den grund jag får om eleverna så jag kan stötta på rätt sätt. Jag tycker att det är bra att det är obligatoriskt för det ger mig som lärare möjlighet att planera utefter elevernas olika behov och det ger eleverna en bra chans till att nå de kunskaper som de ska och vi hinner upptäcka eleverna i tid de som annars faller mellan stolarna. Det ingår i vårt uppdrag. /B2

En del lärare anser även att Skolverkets kartläggningsmaterial och bedömningsstöd har för låga krav, vilket gör att det upplevs som onödigt. De önskar att få anpassa materialet till något som passar elevgruppen.

Skolverket har för låg ribba och är ojämn och obalanserad. /C2

Bedömningsstödet stjäl bara en massa tid som vi önskar att vi kunde lägga på barnen för att komma vidare. /C1

4.1.2 Hur lärare främjar fonologisk medvetenhet i sin undervisning

4.1.2.1 Förskoleklass

Samtliga lärare i F arbetar med Bornholmsmodellen och alla uttrycker att det är en bra metod för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. En av lärarna nämner att det är tidskrävande att förbereda allt material som modellen kräver. Alla lärarna arbetar med metoden tre till fyra gånger i veckan eftersom det finns färdiga scheman att förhålla sig till.

Lärarna berättade att varje arbetstillfälle är ungefär en halvtimme, vilket är lagom eftersom eleverna i F inte orkar fokusera längre än så.

Vi arbetar bara i en halvtimme för de klarar inte att hålla fokus så länge. Vi kör Bornholm tre gånger i veckan. Det är ett schema så man vet exakt vad man ska jobba med. /A1

Lärarna kombinerar Bornholm med minst en annan metod som exempelvis *Bågen* där eleverna bland annat får arbeta med grafem- och fonemkopplingar. Lärarna anser att det krävs ett komplement för att ge samtliga elever möjligheten till progression inom den fonologiska medvetenheten.

Tidigare har vi bara använt Bornholmsmodellen men för tre år sen började vi med något som heter Språklust. Det är också utifrån fonologisk medvetenhet med rim och ramsor. Det är inte mycket rim och ramsor i Bornholm och då tycker vi att när vi jobbar med Språklust först i förskoleklass och sen går in och jobbar med Bornholm har de jättemycket mera med sig än när de startar med Bornholm direkt. Då har de bättre förkunskaper. /B1

Jag har under alla år arbetat med en blandning av flera olika metoder och känner att det fungerar bäst för mig. Då tycker jag att jag når så många elever som möjligt. /C1

Samtliga F:er har ett bokstavsarbete som sker parallellt med Bornholmsmodellen. Bornholmsmodellen lägger in arbete med bokstäver först senare. Några av lärarna introducerar en ny bokstav varje vecka medan två av skolorna introducerar en ny varannan vecka.

Nu har vi börjat med bokstäver och nu har vi börjat med bokstaven Oo. Vi gick igenom hur bokstaven låter. Vi lyssnade efter ljud i ord och lyssnade var i ordet vi kunde höra o. /A1

Undervisningen i F är lekfull och lärarna arbetar med konkret material och bilder för att tydliggöra för eleverna. När de följer Bornholmsmodellen får eleverna lyssna efter ljud i naturen för att skapa en medvetenhet och nyfikenhet om ljud.

Sen är det att lyssna efter vad jag släpper i golvet. Då ska de lyssna efter om det är en sax eller en boll jag kastar i golvet. Då får de här att hjärnan kopplar ihop. Då får de en bild i huvudet vad det är för någonting, så är det mycket i början. Sen är det mycket konkret material, t.ex. saker som bilar eller en boll sen går man över till bilder. /B1

De arbetar vidare med rim och ramsor för att sedan lyssna efter likheter mellan ord som har samma begynnelsebokstav eller avslutande bokstav. Därefter följer arbete med att urskilja enskilda fonem.

När det är i F kan det vara sol. Då får de en bild på en sol. Då ska jag säga "ssooll" och då ska de kunna höra och sen ska de kunna säga ordet. I Åk 1 har de kanske inte bilden utan texten och lyssnar till ljudet och ska kunna höra utan hjälp av bilden. Då blir det mer abstrakt i Åk 1. /B1

I F arbetar vi med att lyssna på ordens ljud och göra ljudanalyser. /C1

4.1.2.2 Årskurs 1

Lärarna i Åk 1 säger att arbetet med rim och ramsor med fördel kan fortsätta hela vägen upp till Åk 3 eftersom det är ett för många lekfullt sätt att arbeta, vilket gynnar inläringen.

I Åk 1 utgår lärarna från läromedel som har en bestämd arbetsgång. *ABC-klubben*, *Vallmomodellen* och *spökägget* är material de nämner. Några lärare arbetar med två bokstäver i veckan medan några arbetar med en bokstav i veckan. Lärarna anpassar det beroende på elevgruppens behov.

I deras arbetsbok ska de lära sig två bokstäver i veckan, hur de ser ut och hur de låter. Men vi arbetar med en bokstav i veckan för att de ska fastna ordentligt i minnet /A2.

Arbetet med varje veckas bokstav och dess fonem startar hos flera lärare med att prata om hur den låter, hur munnen formas när den uttalas, låta eleverna hitta ord som innehåller fonemet och jämföra dessa. Eleverna tittar främst på vart i ordet de hör fonemet, om det är i början, mitten eller i slutet.

När jag lägger upp min undervisning brukar jag ha genomgång av ny bokstav och då skriver jag bokstaven stort på tavlan. Sen får de komma på ord där de hör bokstaven. Jag skriver deras ord på tavlan och ljudar samtidigt. Sen får de lista ut om de hör ljudet i början, mitten eller slutet. Det är en stor hjälp för dem när de får lyssna efter och tänka på ett specifikt ljud. /A2

Behovet av det grundläggande arbetet för att tillgodose eleverna med de lägre nivåerna av fonologisk medvetenhet skiljer sig mellan lärarna. Några anser att läromedlet de använder är för enkelt för eleverna.

Ett av våra första teman i Åk 1 detta läsår var "spökägget" och där ingår övningar som t.ex. övar förmågan att urskilja begynnelseljud och förmåga att urskilja avslutande ljud. För de flesta elever upplever jag inte detta arbete som lika nödvändigt eftersom de redan förväntas ha knäckt den alfabetiska koden. /C2

Samtliga lärare arbetar med introduktion av fonem i en systematisk ordning. De fonem som eleverna ska börja behärska när de övar på att ljuda är de som går att hålla ut på. Det vill säga att /a/ är lättare att ljuda en längre sammanhängande stund: /aaa/ än exempelvis: /g/ som inte blir sammanhängande utan istället låter som flera fonem: /g/ /g/ /g/ när det ska ljudas. Dessa fonem ger även en större möjlighet att ljuda ihop fler ord.

/S/ /I/ /L/ /O/ /R/ /E/ /M/ /A/. Det är de fonem som är viktigast att börja med för då kan de ljuda ihop ganska många ord eller delar av ord. /B2

Eleverna befinner sig i olika faser hela tiden och en ny förståelse inom något leder till ytterligare förståelse inom något annat som berör den fonologiska medvetenheten. En lärare

berättar att elever ofta lär sig strategier när de börjar lära sig läsa som exempelvis att de lär sig hur ord ser ut och kan läsa en text på det viset. Nackdelen är att det kan leda till svårigheter om det är den enda strategin eleven har.

När de kommit ännu längre är ju att förstå att våra vokaler har två olika ljud. Då kan man förstå att det finns långa och korta vokaler. När det ser ut såhär ska jag uttala ordet såhär och då har man kommit ännu längre i sin läsning och fått förståelse för ljud. Där blir ju början på läsningen, det är ju ljudningsstrategin. Att de kommer på helordsstrategin. Det blir ju lättare för ett barn som lär sig ljudningsstrategin. /B2

Några lärare använder dataprogram när eleverna övar på att höra hur enskilda fonem ljudas ihop och sedan höra vilket ord det blir.

Jag arbetar med ljuden genom ABC-klubben på Ipad. Jag kopplar upp Ipaden till tavlan så får eleverna lyssna på när ett ord ljudas fram och sen får eleven klicka på rätt ord. Det är superbra. Det är en röst som t. ex. säger: ”skriv ordet orm, oorrmm”. Sen får man dra en bokstav i taget och varje bokstav ljudas på iPad. Alla får höra och vara med. /A2

4.1.3 Lärares förutsättningar vid arbete med fonologisk medvetenhet

Under den här rubriken presenterar vi hur lärarnas undervisning som ska gynna elevernas fonologiska medvetenhet påverkas av förutsättningarna de har.

Överlämningen har påverkat lärarnas arbete med fonologisk medvetenhet. De som fått en bra överlämning eller följt sin klass har i större utsträckning inte känt att bedömningsstödet har varit till hjälp. De som i Åk 1 inte fått en bra överlämning och dessutom fått ta emot en klass som har bristande kunskaper inom fonologisk medvetenhet har haft nytta av bedömningsstödet.

När jag tog emot mina ettor visste de inte hur en enda bokstav lät eller vad bokstaven hette. Ljudet var svårt för dem. /A2

Enligt informanterna sker överlämningarna mellan F och Åk 1 på olika vis beroende på skola. En del överlåter tidigare dokumentation av elevernas kunskaper, andra följer klassen från F till Åk 1. En av skolorna vi nämnt ovan låter F-läraren vara med och stötta elever i Åk 1 genom att de fortsätter med Bornholmsmodellen en till två gånger i veckan för att utveckla den fonologiska medvetenheten. En annan faktor som lärarna berättar om är att det behövs mindre elevgrupper för att varje elev ska få det stöd som krävs. Det finns inte alltid tid för att göra planeringar eller anpassningar.

Nackdelen med Bornholm är när man har stora grupper. Man kanske inte alltid bara kan dela i halvklass. Man kanske vill ha en grupp på 5–6 barn så man verkligen kan ge dem en chans till att utvecklas där de befinner sig. Det är inte alltid det finns pedagoger så det räcker till. Det är ett hinder för oss. Men då får vi ju försöka anpassa och göra vid flera olika tillfällen under dagen eller att vi

lånar in en personal från skolsamverkan, en fritidspedagog som kommer in och hjälper till så vi kanske kan dela klassen i fler grupper. /B1

Det är svårt att bedöma deras medvetenhet i för stora grupper. Det är lättare att få syn på vart det brister när man har grupper om färre elever. /D2

Läromedlen och kursplanen tyder på att eleverna måste ha en ljudningsstrategi och kunna läsa så pass bra att de kan förstå en text när de slutar Åk 1. Lärarna berättar att de ofta väljer att bortse från hur arbetet med fonologisk medvetenhet är uppbyggt i läromedlen och väljer istället att arbeta långsammare för att grunden ska befästas.

Jag arbetar med varje bokstav i två veckor. Mina kollegor arbetar med den i en vecka. Men jag vill att de ska förstå den. Jag vill inte gå för snabbt. /A1

Med tanke på att skolan är målstyrd så är det många som inte backar och ser om de verkligen befäst. /B1

Flera lärare nämner att de skulle vilja arbeta med Bornholmsmodellen även i Åk 1.

Jag önskar vi höll i Bornholm en tid in i Åk 1 då de allra flesta elever hos oss saknar detta. De har inte fonologisk medvetenhet. Men vi övergår till Vallmomodellen. /D2

4.2 Tolkning av empiri

Nedan tolkas studiens empiri gentemot den tidigare forskning som presenteras i kapitel 3. Rubrikerna i följande avsnitt följer samma ordning som i empiriavsnittet.

4.2.1 Analys av lärares förhållningssätt till fonologisk medvetenhet och arbetet för att främja det

Möjligheten att bedöma elevers fonologiska medvetenhet är enligt informanterna något som påverkas av yttre omständigheter. Att i sin undervisning lyckas med att bedöma eleverna i förhållande till Skolverkets (2019a) lärandemål är en utmaning. En lärare nämner att bedömningsstödet är bra ”för att undvika att elever hamnar mellan stolarna” /B2.

Inställningen till det obligatoriska bedömningsstödet (Skolverket, 2019c) och kartläggningmaterialet (Skolverket, 2019b) har förändrat några av lärarnas förhållningssätt till materialet. Att det är tidskrävande, men i många fall behjälpligt.

Betydelsen av Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd (Skolverket, 2019c) och kartläggningmaterial (Skolverket, 2019b) skiljer sig mellan skolorna. Det mönster som urskiljs är att både F-läraren och Åk 1-läraren från samma skola är eniga huruvida materialet upplevs som en tillgång eller inte. Enligt Schuele & Bodreau (2008, s. 7) är det viktigt att

synliggöra elevers utvecklingsbehov i förhållande till den fonologiska medvetenheten så tidigt som möjligt eftersom det är svårt för elever att komma ikapp om de en gång hamnat efter. Det är viktigt att synliggöra elevernas utvecklingsbehov. Enligt studiens resultat hjälper inte materialet de lärare som har elevgrupper med mer fonologisk medvetenhet än vad materialet undersöker.

Lärarna arbetar medvetet för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet med hjälp av läromedel. De är överens om att fonologisk medvetenhet handlar om ljud och att medvetenheten har betydelse för läs- och skrivinläringen. Denis et.al (2012, s. 179) nämner att det är viktigt att se arbetet för att utveckla den fonologiska medvetenheten som betydelsefullt eftersom en begränsad fonologisk medvetenheten kan vara det som gör att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter.

Några lärare berättar att det är bra att F blivit obligatorisk eftersom det ökar likvärdigheten i elevernas utbildning. Det framkommer att en lärare tagit emot elever i Åk 1 där de inte har fått en undervisning i F som gynnat deras fonologiska medvetenhet. Detta stämmer överens med läroplanens (Skolverket, 2019, s. 19–20) beskrivning av F:ens betydelse. I läroplanen står att elever i förskoleklass ska erbjudas en utbildning där de förbereds inför att börja skolan. Därför finns bestämda mål som lärare i F ska sträva efter.

4.2.2 Analys av hur lärare främjar fonologisk medvetenhet i undervisningen

4.2.2.1 Förskoleklass

F-lärarna i studien arbetar med Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007). Samtliga verkar föredra modellen och följer dess upplägg men håller sig till att arbeta med den tre till fyra gånger i veckan och kan se elevernas progression. Enligt Kjeldsen et al. (2003) studie räcker det att arbeta efter modellens mönster cirka tre gånger i veckan för att utveckla en fonologisk medvetenhet.

Lärarnas uppfattning om att elevernas fonologiska medvetenhet ökar med hjälp av Bornholmsmodellen stämmer överens med både Kjeldsens et al., (2003) och Frosts et al., (1988) studier. Däremot har Bornholmsmodellen utvecklats med hjälp av nyare forskning och därför skiljer sig lärarnas arbete något från de båda studierna. De arbetar inte med att medvetandegöra stavelser och inte lika omfattande med rim när de följer den reviderade versionen av Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007).

Lärarna i studien är samstämmiga vad gäller att det krävs en kombination med Bornholmsmodellen och en annan metod. Några föredrar att arbeta med ett grundläggande material innan de startar arbetet med Bornholmsmodellen. De anser att eleverna är mer mottagliga för Bornholmsmodellen om de arbetat med lekar som medvetande gjort elever om rim och stavelser innan. Det förhållningssättet stämmer mer överens med den tidigare studien som resulterade i Bornholmsmodellen (Frost et al., 1988) än med det reviderade Bornholmsläromedlet från 2007 som lärarna använder. Enligt Lundberg (2007, s. 8) har avsnitt reducerats eller tagits bort helt på grund av att det inte gynnar den vidare utvecklingen inom fonologisk medvetenhet eller den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Några arbetar med material parallellt med Bornholmsmodellen för att bättre kunna anpassa undervisningen efter elevernas behov. Några lärare i studien har elevgrupper som besitter fonologisk medvetenhet på nivåer som är höga jämfört med Bornholmsmodellen. Det är avgörande för utvecklingen av elevers fonologiska medvetenhet att de får utmaning utifrån sin individuella kapacitet (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7). Därför är lärarnas förhållningssätt till att komplettera läromedel positivt.

Ett ytterligare mönster som resultatet skildrar är att lärarna i F arbetar för att medvetandegöra nivåerna inom den fonologiska trappan på olika sätt. I vilken ordning de går efter nivåerna eller vilka nivåer de står över beror delvis på vad läromedlen de utgår ifrån förespråkar. Enligt Hallin (25 juni, 2017) samt Schuele och Bodreau (2008, s. 7) är nivåerna i den fonologiska trappan eftersträvansvärda men inte nödvändigtvis i den ordning som den visar. Nivåerna är beroende av varandra och kan utvecklas med hjälp av både nivåerna innan och efter (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7). Flera av lärarna backar tillbaka regelbundet när de arbetar med de olika nivåerna. De har upplevt att elevernas fonologiska medvetenhet utvecklas av ett sådant arbetssätt. Det faktum att lärarna exempelvis följer Bornholmsmodellens arbetsgång istället för den fonologiska trappans syn på nivåernas placering borde alltså inte ha en större påverkan på elevernas utveckling av den fonologiska medvetenheten.

4.2.2.2 Årskurs 1

Schuele och Bodreau (2008, s. 7) nämner att om elever inte har tillräcklig medvetenhet om fonemsyntes och fonemsegmentering innan de börjar koppla fonem till grafem kan det resultera i att de får problem med läsningen och skrivningen. Det gemensamma mellan skolorna för Åk 1 är bokstavsarbetet som hela tiden sker tillsammans med utveckling av den

fonologiska medvetenheten. I Åk 1 används bokstäverna för att tydliggöra kopplingen mellan fonem och grafem. I F ligger mycket fokus på att tydliggöra ljud men arbete med bokstäverna sker parallellt. Frågan är om vilken påverkan det får för elevernas senare läs- och skrivutveckling.

Ett par lärare nämner att de arbetar med enskilda fonem och grafem i en specifik ordning eftersom det gynnar elevernas utveckling av medvetenhet inom fonemsyntes och fonemsegmentering. Enligt Treiman och Weatherston (1992, s. 177) finns det ljudkombinationer som är svårare att höra än andra. Därför är det meningsfullt att starta med fonemkombinationer som underlättar att öka medvetenheten inom de olika nivåerna.

Pettersson (2019, 7 mars) ifrågasätter det faktum att många lärare fokuserar på fonologisk medvetenheten och använder den i introducerandet av grafem. Lärare i studien ser det som problematiskt att elever använder en strategi där de minns hur orden ser ut och på det viset tar till sig ny text. De uppfattar att eleverna förr eller senare får svårt att få flyt i läsningen när de inte har lärt sig att koppla fonem till grafem.

Hallin (2017, 25 juni) skriver att en genomtänkt undervisning för att gynna den fonologiska medvetenheten är avgörande för att undervisningen ska resultera i utveckling av den fonologiska medvetenheten. Det alla lärare i studien är överens om är att det behövs en medvetenhet om varför de introducerar fonem i en viss ordning. De väljer fonem som underlättar ljudningen.

Precis som lärarna i F berättar ser lärarna i Åk 1 att nivåerna i den fonologiska trappan behandlas parallellt med varandra. En förståelse för något på en nivå kan resultera i djupare förståelse för en annan nivå. Den processen är något som även Schuele och Bodreau (2008, s. 7) tar upp.

Några av studiens lärare har klasser som har utvecklat sin fonologiska medvetenhet till en nivå som gör att läromedlet inte utmanar majoriteten av elevgruppen. De kompletterar läromedlet med andra metoder för att ge samtliga elever optimal utveckling. Fokus för lärarna ligger på att koppla fonem till grafem och utveckla en ljudningsstrategi.

Det gemensamma för lärarna när ett nytt fonem och grafem introduceras är att det alltid görs på samma sätt. Lärarna lät inte eleverna lämnas ensamma i sitt arbete med fonem utan gemensamt får de lyssna, jämföra och prova att analysera det aktuella fonemet. Schuele och Bodreau (2008, s. 11) tar upp i sin studie att det, för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet, krävs en noggrann vägledning av läraren. Det är läraren som ska hjälpa dem att upptäcka fonemet och på vilket sätt de ska upptäcka det. Att tydliggöra för

elever att titta på hur munnen rör på sig när de ska säga eller jämföra ord är ett arbetssätt som gynnar utveckling av den fonologiska medvetenheten. Det möjliggör att de själva kan upptäcka och utveckla de fonologiska nivåerna både i och utanför skolan.

4.2.3 Analys av lärares förutsättningar vid arbete med fonologisk medvetenhet

Enligt Schuele och Bodreau (2008, s. 3–4) påverkar f-elevernas undervisning elevernas utbildning och lärarnas förutsättningar i Åk 1. Elever vars undervisning utvecklar deras fonologiska medvetenhet innan de börjar Åk 1 har en tendens att få en bättre utveckling i sin läsning. Några lärare i studien kan alltså ha begränsade förutsättningar att få eleverna att nå läroplanens (Skolverket, 2019a) mål redan innan de börjat Åk 1.

Det som skiljer skolorna åt är hur överlämningarna mellan årskurserna sker. I en av skolorna sker ingen överlämning eftersom läraren följer eleverna från F till Åk 1. En fungerande överlämning ger lärarna i Åk 1 bättre förutsättningar att anpassa sin undervisning efter eleverna. En bristfällig överlämning mellan F och Åk 1 ger eleverna sämre förutsättningar att få en undervisning som ger dem utveckling utifrån där de är. Det obligatoriska bedömningsstödet (Skolverket, 2019c, s. 2–3) och kartläggningmaterialet (Skolverket, 2019b, s. 4) har som syfte att synliggöra elevernas kunskaper för att möjliggöra för lärare att anpassa sin undervisning på bästa sätt. Det tar tid att genomföra materialet samt att senare anpassa undervisning och moment för samtliga elever. Något som även skiljer skolorna åt är lärarnas uppfattningar om att tiden inte alltid räcker till och det påverkar därför deras arbete med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Flera av lärarna i studien känner alltså inte att de har tillräckliga förutsättningar för att ge eleverna en optimal undervisning för att utveckla sin fonologiska medvetenhet.

Några av studiens lärare påpekar att det är svårt att bedöma elevernas fonologiska medvetenhet på grund av att klasserna är stora. Stora elevgrupper och lite personal är förutsättningar som F-lärare har att förhålla sig till och påverkar arbetet med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet. Lärarna tar upp att ett gynnsamt arbete för att utveckla den fonologiska medvetenheten ofta kräver att undervisningen sker i mindre grupper. Det är svårt att utmana och se alla i helklass men det är inte alltid möjligt att dela upp klassen. Enligt Beck och Juel (2002, s. 4) är kunskapen om på vilket sätt den fonologiska medvetenheten utvecklas en grundläggande faktor i arbetet. I de flesta fall vet alltså lärarna

hur och varför de borde göra på ett specifikt sätt men det är inte alltid de lyckas möjliggöra det på grund av begränsade förutsättningar.

I kursplanen (Skolverket, 2019a, s. 263) står att elever ska ha utvecklat en ljudningsstrategi och kunna läsa så pass bra att de kan förstå en text när de slutar Åk 1. Ett mönster som tydliggjorts är att lärarna ofta väljer att bortse från hur arbetet med fonologisk medvetenhet är uppbyggt i läromedlen. De väljer istället att arbeta långsammare för att grunden ska befästas. Lärarna tar alltså hänsyn till elevernas behov vad gäller att ta till sig undervisningen, vilket enligt Schuele och Bodreau (2008, s. 7, 10–11) är en förutsättning för att få en grundläggande fonologisk medvetenhet. Lärarna utgår från elevgruppens behov även om det innebär att inte följa läromedlets tidsplan eller riskera att inte uppnå läroplanens krav i tid.

Något som särskiljer skolorna åt är samarbetet mellan årskurserna. I vissa skolor tar läraren i Åk 1 hjälp av förskoleläraren för att kunna ge elever extra stöd med att utveckla sin fonologiska medvetenhet. Detta är en betydelsefull förutsättning eftersom utveckling av den fonemiska medvetenheten påverkas positivt av regelbundenhet (Frost et al., 1988, s. 282–283).

4.3 Resultatsammanfattning

I resultatet uppdagades mönster gällande lärarnas inställning till att utveckla elevers fonologiska medvetenhet och dess betydelse för kommande läs- och skrivinläring. De är överens om att fonologisk medvetenhet handlar om språkljud och är något som utvecklas i olika steg. Stegen de syftar till stämmer överens med den fonologiska trappans nivåer. Lärarna använder dock inte begreppen som är centrala när nivåerna benämns. Lärarna talar inte heller om stegen i samma ordning som den fonologiska trappan.

Lärarnas arbete för att utveckla den fonologiska medvetenheten i F och Åk 1 skiljer sig. Lärarna i F utgår ifrån läromedel som utvecklar nivåerna i en annan ordning och där en av nivåerna är borttagen. De arbetar från de lägre nivåerna och vidare till de nivåer som ligger inom den fonemiska delen av den fonologiska trappan. Lärarna i Åk 1 arbetar med de nivåer som ligger i den fonemiska delen av den fonologiska trappan. De använder även grafem i samband med att medvetandegöra elever om fonem. I F ligger mycket fokus på att upptäcka och analysera ljud utan förbindelse till grafem. Men även i förskoleklass sker arbete med fonem- och grafemkoppling.

Resultatet visade att lärarnas syn på hur progressionen ska se ut från F till Åk 1 skiljer sig mellan skolorna. Lärarna har antingen ett samarbete mellan stadierna eller en önskan om ett samarbete eller om möjligheten att fortsätta med samma metod i Åk 1 som de använde i F. Det framkommer även att några inte anser att progressionen är beroende av något samarbete mellan stadierna. Den lärare som följt sin klass från F till Åk 1 anser att det är fördelaktigt för elevernas progression att förkunskapen om elevernas behov finns.

Förhållningssättet till Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd (2019c) och kartläggningmaterial (2019b) skilde sig mellan lärarna. De som hade ett positivt förhållningssätt ansåg att det gav en betydande insikt om elevernas fonologiska medvetenhet. De som tycker att materialet är omotiverat hade inte fått någon ny information om elevernas utvecklingsområden vad gäller den fonologiska medvetenheten. Den gemensamma åsikten mellan lärarna angående materialet är att det är tidskrävande. Det finns även en förhoppning om att materialen ska signalera för F-lärare att de har en viktig roll och ett syfte. Flera lärare i Åk 1 har tagit emot klasser som inte fått en undervisning som utvecklat deras fonologiska medvetenhet. De tror även att det faktum att F är obligatorisk och har ett kapitel i läroplanen (Skolverket, 2019a, s. 18) kommer öka likvärdigheten i elevernas utbildning.

Lärarna tycker att de har för stora klasser för att kunna ge samtliga elever optimal stöttning. De känner även att den tidspress som finns i förhållande till läroplanens mål (Skolverket, 2019a) samt till läromedels arbetsgång för med sig stress. Det förutsätter att lärarna lägger upp arbetet efter elevernas behov, vilket i flera klasser genererar i en långsam progression.

5 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras studiens empiri och empirianalys i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. I studiens slutsats presenteras skillnaderna i arbetet med att utveckla den fonologiska medvetenheten mellan årskurserna F och Åk 1.

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Vilka påverkansfaktorer finns i arbetet med att främja elevers fonologiska medvetenhet

Studiens lärare har skilda åsikter om Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd (2019c) och kartläggningmaterial (2019b). En del har haft nytta av resultaten eftersom det hjälpt dem att

anpassa sin undervisning. De känner en lättnad över att ha synliggjort samtliga elevers kunskaper. Det är en stor förlust för de elever som inte får det stöd som krävs för att utveckla en fonologisk medvetenhet. Har de väl hamnat efter är det svårt att komma ikapp (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7). En bristande fonologisk medvetenhet kan frambringa negativa konsekvenser eftersom det kan resultera i läs- och skrivsvårigheter (Denis et al., 2012, s. 179). Några lärare har klasser där elever har kommit längre i sin kunskapsutveckling och har därför inte haft nytta av materialet i utvecklingssyfte. Det framkom endast att eleverna hade en större fonologisk medvetenhet än vad materialets övningar kunde synliggöra. En av informanterna säger att det alltid finns en risk att elevers bristande kunskaper inte synliggörs och att Skolverkets bedömningsmaterial är betydelsefullt oavsett om det ger ny information eller inte. Även om det är tidskrävande och inte alltid ger någon nyttig information kan det vara avgörande för att elevers kunskaper ska synas. Kartläggningsmaterialet (Skolverket, 2019b) och bedömningsstödet (Skolverket, 2019c) är något som lärare måste förhålla sig till oavsett om det är givande eller inte.

Hallin (2019, 4 februari) kritiserar lärarutbildningen för att inte ha visat tillräckligt på vikten av fonem- och grafemkopplingen. Den fonologiska medvetenheten är en grund som har visat sig ha stor inverkan på den kommande läs- och skrivinläringen. Det är den fonemiska medvetenheten och framförallt fonemsegmentering som har störst betydelse för förståelsen hur fonem ska kopplas till grafem (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325). Några lärare har elevgrupper där elever behöver ytterligare utmaning än vad läromedlet de använder erbjuder. Det visar att lärarna besitter kunskap om hur de kan urskilja elevers kunskapsutveckling, frågan är dock om lärarutbildningen har gett tillräcklig kunskap om detta. Det är viktigt att lärare vet hur undervisningen ska utformas för att eleverna ska utveckla sin fonologiska medvetenhet (Schuele & Bodreau, 2008, s. 10–11). I en situation där läromedlet är otillräckligt tror vi att det kan sätta större krav på att läraren vet hur nästa steg för att utveckla den fonologiska medvetenheten bör se ut. Det är givetvis problematiskt att enbart förlita sig på ett läromedel men utan läromedel är lärarens kompetens mer central. Lärares kunskap och förhållningssätt till hur undervisning för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet ska bedrivas och hur elevers kunskaper ska synliggöras är något som påverkar både lärarens arbete samt elevers kunskapsinhämtande.

Pettersson (2019, 7 mars) menar att läsutvecklingen inte behöver grunda sig i att koppla fonem till grafem, vilket i sin tur förutsätter en fonemisk medvetenhet. Han menar istället att läsningen kan utvecklas genom att känna igen hela ord och den undervisning som

fokuserar på ljudning bör ifrågasättas. Inget i resultatet i vår studie pekar på att någon lärares svar stämmer överens med Petterssons (2019, 7 mars) perspektiv på den fonemiska medvetenheten, utan snarare tvärtom. En lärare tar upp att det är viktigt att se de elever som inte ljudar utan som läser med hjälp av att de minns hur ord ser ut. Det är energikrävande enligt läraren och de kommer till en gräns där deras strategi inte fungerar längre. Att inte kunna ta sig igenom en text med flyt försvårar läsningen och orsaken är ofta att elever inte utvecklat en fonemisk medvetenhet (Denis et al., 2012, s. 179). Lärarna är istället samstämmiga om att elevers fonemiska medvetenhet ligger till grund för hur de förstår skriftspråket. Skriftspråket symboliserar hur vi verbalt skulle ha uttryckt oss (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7, 10–11). Medvetenhet om hur fonem kan kopplas till grafem underlättar läsningen och gynnar läsförståelsen som är kunskapskravet för Åk 1 (Skolverket, 2019a, s. 263). Genom att använda ljudning blir det möjligt att läsa ord som en aldrig exponerats för tidigare (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325).

En lärare följde sin klass från F till Åk 1, vilket gjorde att hen hade förkunskaper om elevernas nivåer. Flera av studiens lärare tog i höstas emot klasser som inte fått en undervisning som utvecklat den fonologiska medvetenhet så mycket som lärarna förväntat sig. Det påverkade undervisningen eftersom eleverna inte kunde starta på den nivå som egentligen var tänkt. Den tidsaspekt som finns i förhållande till kunskapskraven (Skolverket, 2019a, s. 263) gör att flera lärare i studien känner stress över att de inte kan gå så fort fram som läromedel och läroplan (Skolverket, 2019a) kräver. Att bortse från läroplanens (Skolverket, 2019, 263) tidsaspekt i förhållande till kunskapskravet kan gynna elevers framtida läs- och skrivutveckling. Det som ligger till grund för att undvika läs- och skrivsvårigheter är att ge elever en undervisning som utvecklar deras fonologiska medvetenhet (Denis et al., 2012, s. 179). De som på ett medvetet sätt väljer att ta den tid som krävs för att elever ska utveckla en fonologisk medvetenhet ger dem en bra grund att ta sig igenom skoltiden utan svårigheter som grundar sig i begränsad fonologisk medvetenhet. Vi anser att den målstyrda skolan kan resultera i att lärare introducerar grafem för tidigt, alltså innan elever har medvetenhet om fonemsegmentering (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325). Frågan vi ställer oss är om kunskapsmålen i slutändan är likvärdiga, när det finns en tidsram att förhålla sig till.

5.1.2 Lärares arbete för att främja fonologisk medvetenhet

5.1.2.1 Förskoleklass

Bornholmsmodellen har gjorts om ett flertal gånger i samklang med vidare forskning. Lärarna använder materialet från 2007, vilket inte följer den fonologiska trappans nivåer. Förståelse för stavelser som finns med som en nivå i den fonologiska trappan har i Bornholmsmodellen tagits bort. De delar i Bornholmsmodellen som innehållit rimlekar har minskats (Lundberg, 2007, s. 6, 8). Behovet av att arbeta extra mycket med rim och stavelser kan bero på elevernas förkunskaper från förskolan. Förkunskaperna ser olika ut eftersom förskolan inte är obligatorisk och därför skiljer det sig hur mycket undervisning barnen har fått (Schuele & Bodreau, 2008, s. 9). Två av lärarna berättar att de anser att Bornholmsmodellen innehåller för lite rimlekar, vilket påverkar elevernas mottaglighet för de nivåer som följer. Därför arbetar de på höstterminen i F med ett annat läromedel som bland annat innehåller fler rimlekar. Dessa svar antyder att elevers fonologiska medvetenhet gynnas av stavelsenivån som finns i den fonologiska trappan, vilken tagits bort ur Bornholmsmodellen. Frågan är om lärarna behövt komplettera Bornholmsmodellen med ett annat läromedel om samtliga nivåer hade funnits med. Nivåerna som är fördelaktiga att arbeta med i förskolan och i början av F är just de som ska medvetandegöra elever om hur ord delas upp i stavelser och likheten mellan fonemen vid rim (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7).

Den fonologiska trappans nivåer behöver inte genomföras i en specifik ordning. Mer medvetenhet inom en nivå kan leda till mer medvetenhet inom andra nivåer (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7). En informant berättar att Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) går tillbaka mellan de olika stegen, vilket ses som positivt. Det ger eleverna en bättre förutsättning att få medvetenhet om de olika nivåerna när de får upprepa och inte stressar igenom uppgifter. Hallin (25 juni, 2017) skriver att nivåerna i trappan och dess ordning endast är riktlinjer. Det krävs en lyhördhet för elevers behov. Bornholmsmodellens (Lundberg, 2007) arbetsgång har en specifik ordning av de olika nivåerna i den fonologiska trappan men inte samma ordning. Lyhördheten för elevers behov av att antingen stanna vid en nivå, ta sig till en annan nivå tidigare eller i en annan ordning kan göra att läraren måste gå ifrån läromedlets arbetsgång. Enligt studien som resulterade i Bornholmsmodellen (Frost et al., 1988, s. 282–283) är det arbetssätt som lärarna genomför, med regelbundenhet och ordning, det mest optimala vad gäller elevers utveckling av sin fonologiska medvetenhet.

Flera F-lärare arbetar med bokstavsarbete samtidigt som de arbetar med Bornholmsmodellen. Flera nämner även att det är svårt att urskilja elevernas kunskaper. Det är av stor vikt att veta på vilken nivå elever har fonologisk medvetenhet eftersom det är problematiskt att inkludera grafem innan vissa nivåer är befästa. Då finns ingen tillräcklig förståelse för att det talade språket innehåller fler ljud än vad det finns grafem för i skriftspråket (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325). Bornholmsmodellens (Lundberg, 2007) sista kapitel introducerar grafem i förhållande till fonem, vilket är först efter att elever har gått igenom de olika fonemiska nivåerna som fonemsyntes och fonemsegmentering. Flera informanter bortser alltså från modellens arbetsgång. Vi anser att den tidiga grafemintroduktionen eventuellt är en konsekvens av den målstyrda skolans kunskapsmål i förhållande till tidsaspekten. Det kan även vara en konsekvens av de stora elevgrupperna. Vissa elever har kanske medvetenhet om fonemsegmentering medan andra inte har det men att dela upp grupperna är inte alltid möjligt.

5.1.2.2 Årskurs 1

I Åk 1 arbetar lärarna med den fonemiska medvetenheten och de arbetar även med grafem- och fonemkoppling. De arbetar med att urskilja fonem i början, mitten och slutet av ord. Detta gör de genom att introducera en bokstav dess fonem och sedan lyssna efter fonemet i olika ord. De går igenom fonemet på en grundlig nivå genom att läraren går igenom med eleverna hur de ska göra för att utforska fonemet. Det görs genom att lyssna, titta hur munnen rör sig och jämföra vilka likheter och skillnader de ser vid rörelsen på munnen och skillnader i ljudet. Detta resultat stämmer överens med forskning av Schuele och Bodreau (2008, s. 11). Att den typen av vägledad undervisning är bra för eleverna eftersom det ökar den fonologiska medvetenheten när de vet vilka sätt som gör att de kan upptäcka ordets fonologiska struktur. Det är också av stor vikt att låta elever utforska fonem som hjälper dem att få en förståelse men också fungera som stöd när de ska ta sig till ytterligare ord och fonem (Schuele & Bodreau, 2008, s. 11). Lärarna i Åk 1 är medvetna om det och deras undervisning genomsyras av det stegvisa arbetet där fonem och grafem introduceras i en ordning som ska underlätta för eleverna att utläsa nya ord.

Enligt lärarna anpassar de sin undervisning genom att exempelvis arbeta med färre fonem och grafem än vad läromedlet förespråkar. Det är viktigt att elever får medvetenhet om fonemsyntes och fonemsegmentering innan lärare blandar in grafem. Anledningen till det är att varje fonem inte symboliseras med ett grafem eftersom det finns

fler fonem än grafem (Schuele & Bodreau, 2008, s. 7). Lärarnas syfte med att stanna längre vid ett specifikt grafem är för att elevernas ska få en djupare förståelse för just det grafemets fonem är kanske därför inte det mest optimala. Möjligtvis behövs mer arbete för att främja den fonemsegmenterade medvetenheten. En skola fortsatte i Åk 1 att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet med hjälp av språklekar utifrån Bornholmsmodellen. Genom att erbjuda elever som har ett behov av att medvetandegöra elevers fonologiska medvetenhet inom specifika nivåer ökar deras möjligheter att få en fonemisk medvetenhet som är en förutsättning för att kunna förstå ljudningsprincipen (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 325).

5.2 Slutsats

I inledningen tog vi upp att Serghini (2016, s.28–29, 33) i sin studentuppsats kommit fram till att Åk 1-lärare inte arbetar medvetet med att främja elevers fonologiska medvetenhet och att F-lärare inte använder någon specifik metod. Utifrån den här studiens resultat kan slutsatsen dras att lärarna är medvetna om den fonologiska medvetenhetens betydelse och vikten av att främja den. Det gör de genom en medveten undervisning. Resultatet visade att Åk 1 arbetar för att utveckla nivåerna fonemsyntes och fonemsegmentering i förhållande till en aktuell bokstav. Vilket läromedel som används skiljer sig mellan skolorna. Arbetet i Åk 1 skiljer sig från arbetet i F. I F använder samtliga lärare Bornholmsmodellen som har en forskningsbaserad arbetsgång för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. Där ingår tidiga nivåer i den fonologiska trappan samt nivåer inom den fonemiska delen av trappan. Även i F är fonem- och grafemkoppling ett vanligt inslag redan första terminen.

Samtliga lärare förespråkar att främja fonologisk medvetenhet bland annat eftersom det är grunden till ljudningsmetoden. Lärarna anser att ljudningsmetoden är en hållbar lässtrategi och elever kan med hjälp av sin fonologiska medvetenhet lära sig göra fonem- och grafemkopplingar.

En av de faktorer som påverkar lärarnas arbete med att främja den fonologiska medvetenheten är att de har stora elevgrupper. Det är svårt att ge elever det utrymme som krävs för att de ska utvecklas på bästa sätt och att se varje individs behov. De stora elevgrupperna kan därför vara ett hinder för att göra optimala anpassningar.

En förutsättning studien visar brist på är tid. Bedömningsstödet (Skolverket, 2019c) och kartläggningmaterialet (Skolverket, 2019b) är något lärarna måste förhålla sig till. Resultatet visar att det skiljer sig mellan lärarna huruvida de tycker att materialet är bra eller inte. För några lärare har det synliggjort elevernas kunskaper, vilket visar hur

undervisningen ska anpassas. Vissa fick ingen ny information om elevernas kunskaper eftersom uppgifterna var för enkla. De flesta anser att materialen är bra även om de är tidskrävande att genomföra eftersom det kan vara avgörande för att synliggöra elevers behov. Däremot gör tidsbristen det svårt att anpassa undervisningen utefter de resultat som kartläggningmaterial (Skolverket, 2019b) och bedömningsstöd (Skolverket, 2019c) visar.

Fonemsegmentering är fördelaktig att ha medvetenhet om innan arbete med att koppla fonem till grafem. Bornholmsmodellen som F:en följer introducerar grafem efter att elever arbetat med att utveckla fonemsegmentering. Studien visar att F:erna introducerar grafem parallellt med Bornholmsmodellen. Den tidiga introduktionen kan vara ett resultat av en stress att nå mål i förhållande till tidspress. Åk 1 står inför andra utmaningar, vilket är när de får ta emot förskoleklasser som inte fått tillräckligt med förkunskaper. Lärarna får svårt att hålla jämnt tempo med läromedel och kunskapskrav (Skolverket, 2019a, s. 263).

Slutsatsen av vår undersökning är att lärares arbete att främja och utveckla elevers fonologiska medvetenhet påverkas av stora klasser och den målstyrda skolans kunskapsmål i förhållande till en specifik tidsram som påskyndar introduktion av grafem. Vi har även kommit fram till att det är nödvändigt för elevernas utveckling av den fonologiska medvetenheten att arbetet mellan F och Åk 1 skiljer sig. Det måste finnas en progression i arbetet för att utveckla den fonologiska medvetenheten och den vidare grafemintroduktionen för att ge elever optimala förutsättningar att senare kunna avkoda.

5.3 Metoddiskussion

Studiens fenomenologiska ansats har passat studiens syfte att försöka förstå och beskriva åtta lärares arbete och förutsättningar för att främja den fonologiska medvetenheten hos elever. Det faktum att studiens resultat grundar sig i endast åtta informanternas utsagor gör att inga generella antaganden kan göras (Denscombe, 2018, s. 197–198). Eftersom studiens resultat endast grundar sig på intervjuer betyder det att vi utgår från att lärarnas utsagor stämmer. Genom att inkludera exempelvis observationer hade vi ökat studiens validitet (Denscombe, 2018, s. 293).

Studiens explorativa urval passade studien med tanke på att syftet var att gå in på djupet i lärarnas uppfattningar (Denscombe, 2018, s. 58). Eftersom lärarna är utbildade och verksamma inom skolan gav urvalet möjlighet att få aktuell information om hur de arbetar och under vilka premisser. Med ett större antal lärare att intervjua hade det kunnat leda till att

exempelvis fler mönster hade kunnat urskiljas. Med tanke på tidspressen och att det är en småskalig uppsats fanns inte den möjligheten.

Intervjuerna genomfördes inte tillsammans men inspelningen gjorde det möjligt för båda att ta del av innehållet. Den semistrukturerade intervjumetoden passade studiens syfte eftersom vi ville ha grundläggande beskrivningar av lärarna. Den semistrukturerade intervjumetoden resulterade i samtal där följdfrågor kunde ställas vid behov (Denscombe, 2018, s. 269). Vi ser skillnad på de svar vi fått genom e-post och på det transkriberade materialet. Det transkriberade materialet är utförligare tack vare följdfrågorna och det samtal som uppstod mellan läraren och den som intervjuade. Även om vi ställt följdfrågor via e-post är svaren inte lika informationstäta som de intervjuer som skett tillsammans med läraren. Svaren via e-post går heller inte att urskilja om svaren kommer direkt eller om läraren tog sig tid att tänka innan hen formulerade sig (Denscombe, 2018, s. 289).

Transkriberingen av intervjuerna tog mycket tid men det har varit värdefullt att kunna se lärarnas utsagor i sitt sammanhang under skrivandets gång. Däremot har det i transkriberingen inte tagits hänsyn till om läraren exempelvis har tvekat innan ett uttalande, vilket kan ha betydelse för tolkningen av resultatet. De skriftliga svaren via e-post kräver ingen transkribering, vilket sparar tid (Denscombe, 2018, s. 396–397). Kombinationen mellan att ha transkriberingar och möjligheten att lyssna på intervjun har gjort att studiens kvalitativa databearbetning tog tid och var omfattande. Intervjuerna har lyssnats på och transkriberingen har lästs om regelbundet under skrivandets gång, vilket gjort oss mer säkra på hur vi tolkat lärarnas citat (Davidson & Patel, 2011, s. 120–121). Den fenomenologiska ansatsen gör att det inte har förutsatts att lärarna arbetar med att utveckla fonologisk medvetenhet eller att de skulle göra det på ett specifikt sätt. Resultaten har tolkats utifrån lärarnas utsagor med en medvetenhet om att lärarna har olika upplevelser vad gäller arbetet för att främja fonologisk medvetenhet. Det ställer krav på oss som tolkar utsagorna att inte låta egna åsikter komma i vägen för att se utsagorna för vad de är, vilket inte går att bevisa. Det går inte att stärka ett kvalitativt undersökningsresultat genom att exempelvis utföra den igen på samma premisser eftersom tolkningarna präglas av individen som tolkar den (Denscombe, 2018, 190–19, 419). Det är svårt för oss att säkerställa att vår egen upplevelse inte har haft inflytande på analysen av resultatet.

5.4 Framtida forskningsfrågor och reflektioner

Att se en fortsatt forskning inom fonologisk medvetenhet skulle vara intressant, eftersom ämnet har stor betydelse för barn och elevers språkliga utveckling. Det skulle vara spännande att se hur arbetet med att främja fonemisk medvetenhet ser ut i förhållande till barn och elever med svenska som andraspråk. Det skulle även vara intressant att analysera hur läromedlen är utformade gentemot den fonologiska medvetenheten med exempelvis en tidsaspekt. En annan aspekt i förhållande till fonologisk medvetenhet skulle vara att undersöka hur lärarstudenter ser på sin utbildning i förhållande till fonologisk medvetenhet.

Studien kan ha påverkan för yrkesutövningen eftersom den visar flera sätt att bedriva en skolverksamhet och vilka för- och nackdelar det för med sig i arbetet för att främja den fonologiska medvetenheten. Exempelvis påverkar överlämningen mellan F och Åk 1 hur lärarna kan lägga upp sin undervisning. I studien lyfts att det finns en antydning att lärarutbildningen inte ger tillräcklig kunskap om den fonologiska medvetenhetens betydelse. Om så är fallet har den här studien en större påverkan på yrkesutövningen. De deltagande lärarna anser att fonologisk medvetenhet är viktig att utveckla, vilket de gör med medveten undervisning. Deras undervisning ställs i förhållande till tidigare forskning, vilket tydliggör hur undervisningen kan se ut men också hur den skulle kunna utvecklas.

Referenser

Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K., & Sköld, M. (2000) *Spökägget – Att läsa och skriva i förskola och skola*. Stockholm: Natur & Kultur.

Beck, I., & Juel, C. (2002). *The Role of Decoding in Learning to Read*. Hämtad 19.11.08.

Tillgänglig:

<https://pdfs.semanticscholar.org/aed9/5c4d2b4ddb11d4199e4ab91ac0ee41fb2219.pdf>

Chen, D-T., Carlson, C., R Foorman, B., J Francis, D., M Fletcher, J., & Moats, L. (2003).

The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16, 289–364. Hämtad 19.11.08. Tillgänglig:

<https://link-springer-com.ep.bib.mdh.se/content/pdf/10.1023%2FA%3A1023671702188.pdf>

Davidsson, B., & Patel, R. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Denis, D., H. Lindstrom, J., Lindstrom, W., & M. Nelson, J. (2012). The Structure of Phonological Processing and Its Relationship to Basic Reading. *Exceptionality, A Special Education Journal* 20, 179–196. Hämtad 19.11.25. Tillgänglig: <https://www-tandfonline-com.ep.bib.mdh.se/doi/pdf/10.1080/09362835.2012.694612?needAccess=true>

Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, I. (2016). *Vallmomodellen – Balanserad läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Hallin, A E. (2019, 4 februari). *Replik till Jan Henning Pettersson*. Hämtad 19.11.04.

Tillgänglig: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/anna-eva-hallin-replik-till-jan-henning-pettersson/>

Hallin, A E. (2017, 25 juni). *Språk i praktiken - Fonologisk medvetenhet - vad, varför, när och hur?* Hämtad 19.11.07. Tillgänglig:

<https://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2017/6/25/fonologisk-medvetenhet>

Hedlund, I., & Rodhe-Wallström, C. (2019). *Bågen*. Alfamax. Hämtad 19.12.14. Tillgänglig:

<http://www.alfamax.se/bagen.php>

Kjeldsen, A-C., Niemi, P., & Olofsson, Å. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction* 13, 349–365. Hämtad 19.11.04. Tillgänglig:

https://www.researchgate.net/publication/222216355_Training_phonological_awareness_in_kindergarten_level_children_Consistency_is_more_important_than_quantity

Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling – En studie om tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Hämtad 19.11.04. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:463566/FULLTEXT03.pdf>

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

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulation phonological awareness in preschool children. *International Literacy Association and Wiley* 23(3), 263–284. Hämtad 19.11.09. Tillgänglig: <https://www-jstor-org.ep.bib.mdh.se/stable/pdf/748042.pdf?refreqid=excelsior%3Acadd609c081c0fd62d9dabdd78179c7d>

Melby-Lervång, M., Humle, C., & Halaas Lyster, S-A. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin* (138)2, 322–352. Hämtad 19.11.08. Tillgänglig:

<http://web.b.ebscohost.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c51d4853-faa4-41e0-8de1-0eb65777d689%40pdc-v-sessmgr01>

Pettersson, H J. (2019, 7 mars). *Det kalla läskriget (replik)*. Hämtad 19.11.04. Tillgänglig: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolforskning/jan-henning-pettersson-det-kalla-laskriget/>

Pettersson, H J. (2019, 4 februari). *Fonologiska medvetenhet är en myt*. Hämtad 19.11.04. Tillgänglig: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/jan-henning-pettersson-fonologisk-medvetenhet-en-myt/>

Rydja, C. (2006). *Språklust 1 – i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3–20. Hämtad 19.11.08. Tillgänglig: <https://www.mc.vanderbilt.edu/documents/cil/files/Schuele%20&%20Boudreau,%202008.pdf>

Serghini, A. (2016). *Medvetet arbete för en ökad medvetenhet – En kvalitativ undersökning av arbetet med fonologisk medvetenhet i förskoleklass och årskurs 1*. Hämtad 19.10.25. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:942408/FULLTEXT01.pdf>

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

Skolverket. (2019b). *Hitta språket. Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Hämtad 19.12.12. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen#hittaspraket>

Skolverket. (2019a). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 19.10.09. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Skolverket. (2019c). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1–3*. Hämtad 19.12.12. Tillgänglig: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=06BB244CC6964A0394B4CEE0FA9FC3E9>

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande o förskoleklass och årskurs 1*. Hämtat 19.11.04.
Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:453322/FULLTEXT02.pdf>

Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Lund: Studentlitteratur.

Treiman, R., & Weatherston, S. (1992). Effects of Linguistic Structure on Children's Ability to Isolate Initial Consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 174–181. Hämtad 2019.12.27. Tillgänglig:

<http://web.b.ebscohost.com.ep.bib.mdh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b75f7f6d-3703-42ff-97ca-b2fb7fdb8f39%40pdc-v-sessmgr04>

UR. (2019). *Livet i bokstavslandet*. Hämtat 19.12.14. Tillgänglig: https://www.ur.se/mb/pdf/handledning/179000-179999/179232-1_102763_Livet_i_bokstavslandet.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 19.11.26. Tillgänglig: https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/?_ga=2.188714728.1941938161.15085023471363684651.1455708191

Widmark, M. (2019). *Jag läser – Huset på Alvägen*. Liber. Hämtat 19.12.14. Tillgänglig: <https://www.liber.se/serie/jag-laser-12364>

Wänblad, M. (2019). *ABC-klubben*. Natur & Kultur. Hämtad 19.12.14. Tillgänglig: <https://www.nok.se/bocker-laromedel/laromedelsserier/abc-klubben/>

Hej!

Vi är två studenter som heter Frida Billerud och Anette Söderberg och vi studerar vid Mälardalens högskola i Eskilstuna. Vi utbildar oss till grundskolelärare F-3 och läser nu kursen: *Självständigt arbete på avancerad nivå för grundlärare F-3* med inriktning på det svenska språket.

Tanken med studien är att undersöka hur några lärare arbetar för att utveckla elevers fonologiska medvetenhet i förskoleklass och årskurs 1. Vi har valt att intervjua lärare för att få material till studien. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA.

Vi undrar om du vill hjälpa oss genom att ställa upp på en intervju? Vi bifogar frågorna för att du ska se vad vi tänker fråga om. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande utan motivering eller negativa konsekvenser. Undersökningen är dessutom helt konfidentiell, vilket betyder att varken du eller din skola kommer att nämnas.

Hoppas att du kan hjälpa oss och vi passar samtidigt på att tacka dig på förhand.

Med vänliga hälsningar

Frida Billerud och Anette Söderberg
Lärarstudenter, MDH i Eskilstuna

Ytterligare upplysningar lämnas av, Frida eller Anette, via e-postadressen:

Frida Billerud

Fbd15001@student.mdh.se

073-09 11 324

Anette Söderberg

asg16004@student.mdh.se

070-401 10 97

Renate Walder

Renate.walder@yahoo.com

Handledare, MDH i Västerås/Eskilstuna

Strukturerade frågor

1. Vilken årskurs har du?
2. Vilken högskoleutbildning har du?
3. I hur många år har du varit verksam lärare?
4. Har du arbetat i både förskoleklass och årkurs 1?

Semistrukturerade frågor

5. Hur arbetar du för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet? Använder du någon metod (ex. Bornholm) för att lära ut fonologisk medvetenhet, om du har det, har du fått någon utbildning i den?
6. Väljer du själv vilka eventuella metoder du vill arbeta med?
7. Vilka för- och nackdelar ser du med metoden/arbetssättet du använder för att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet?
8. Har du arbetat på ett annat sätt tidigare och kan göra jämförelser?
9. Om ni använder samma metod i förskoleklass och i årskurs 1
 - finns det ett syfte med att använda samma metod? Hur ser exempelvis progressionen ut då?
10. Om ni inte använder samma metod/arbetssätt i de båda årskurserna
 - hur bedömer du att din undervisning skiljer sig mot den andra och varför?
11. Hur ser uppföljningen ut från förskoleklass till årkurs 1? Följer läraren med eleverna eller sker det en överlämning? Om överlämning sker, hur ser den ut?
12. Hur använder du dig av bedömningsstödet eller kartläggningsmaterialet?
13. Har bedömningsstödet och kartläggningsmaterialet från Skolverket påverkat ert sätt att arbeta med fonologisk medvetenhet?