



**Fonologisk medvetenhet i förskoleklass -
8 pedagogers tankar om undervisning
i fonologisk medvetenhet i förskoleklass**

Erik Säaw Linda Bogren

**Examensarbete 15 p
Utbildningsvetenskap 61- 90 p
Läroprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2013**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: Fonologisk medvetenhet i förskoleklass – 8 pedagogers tankar om undervisning i fonologisk medvetenhet

Engelsk titel: Phonological awareness in preschool class – 8 pedagogues thoughts on education in phonological awareness

Sidantal: 33

Författare: Erik Säaw och Linda Bogren

Examinator: Paula Berntsson

Datum: Februari, 2014

Sammanfattning

Bakgrund: Uppsatsidén har väckts genom att vi under vår utbildning läst kurserna *Barnet i matematikens och skriftspråkets värld* och *Barns skriftspråksutveckling 1*. I dessa kurser har den fonologiska medvetenheten och dess koppling till läs- och skrivinlärning diskuterats. Vi har även mött pedagoger som arbetar eller har arbetat med fonologisk medvetenhet och i diskussioner med dem märkt att de har olika uppfattningar. Genom detta har ett intresse att undersöka hur verksamma pedagoger resonerar om sin undervisning i fonologisk medvetenhet väckts.

Syfte: Examensarbetets syfte är att undersöka hur pedagoger i förskoleklass tänker om sin undervisning i fonologisk medvetenhet. Våra frågeställningar är: Vilka arbetssätt, modeller och material använder man sig av? Hur anpassar pedagogerna undervisningen i fonologisk medvetenhet efter elevernas modersmål, elever med svårigheter och utifrån kartläggning? Stämmer pedagogernas syfte med undervisning i fonologisk medvetenhet med forskning inom området?

Metod: Vi har gjort sju kvalitativa intervjuer med åtta pedagoger som är verksamma i förskoleklass. Intervjuerna har dokumenterats med video och/eller ljudupptagning. Data har sedan transkriberats och kategoriserats i olika teman.

Resultat: Vi kom fram till att Bornholmsmodellen är den mest förekommande modellen för träning av fonologisk medvetenhet. Vissa av pedagogerna anpassade undervisningen utifrån modersmål, andra utifrån elevers svårigheter och i vissa fall utifrån kartläggning. Anpassningen skedde i begränsad och varierande omfattning. I förskoleklass förekommer det både informellt och formellt lärande, men de används på olika sätt. Det formella lärandet sker med alla elever under arbetspass eller liknande i av pedagoger strukturerade sammanhang. Det informella lärandet tycks främst rikta sig till elever med svårigheter och används av pedagoger för att eleverna ska lära sig i meningsfulla sammanhang. Syftet med undervisningen i fonologisk medvetenhet är att eleverna ska få en grund inför kommande läs- och skrivinlärning i år 1. Eleverna ska även nå de mål som finns i kursplanen.

Innehåll

| | |
|--|----|
| Inledning..... | 1 |
| Syfte med studien | 2 |
| Tidigare forskning och bakgrund | 2 |
| Sammanfattning..... | 5 |
| Teoretiska utgångspunkter | 6 |
| Språklig medvetenhet | 7 |
| Informellt och formellt lärande..... | 7 |
| Liberg, Lindö och Tornéus..... | 8 |
| Metod | 8 |
| Kvalitativa intervjuer..... | 9 |
| Dokumentation | 9 |
| Bearbetning av data | 10 |
| Etiska ställningstaganden | 10 |
| Resultat och analys..... | 12 |
| Bornholmsmodellen..... | 13 |
| Anpassning av undervisning..... | 15 |
| Lärande i förskoleklassen | 19 |
| Syftet med undervisningen i fonologisk medvetenhet | 22 |
| Sammanfattning av analyserna..... | 23 |
| Diskussion | 24 |
| Examensarbetets syfte | 24 |
| Metoddiskussion..... | 28 |
| Fortsatt forskning..... | 30 |
| Referenslista | 31 |
| Bilaga 1 | 33 |

Inledning

Vi har valt att undersöka hur pedagoger i förskoleklasser tänker om sin undervisning i fonologisk medvetenhet. Anledningen till att vi valt detta ämne för vårt examensarbete, är att vi under vår utbildning läst kurserna *Barnet i matematikens och skriftspråkets värld* och *Barns skriftspråsutveckling 1*. I dessa kurser har den fonologiska medvetenheten och dess koppling till läs- och skrivinlärning diskuterats. Vi har i litteratur, som t.ex. Lindö (2002), stött på kritik av Bornholmsmodellen. Lindö uppger att pedagoger och forskare riktar kritik mot Bornholmsmodellen. Ett intresse av att undersöka om denna kritik finns har uppstått ur diskussioner med verksamma pedagoger där meningarna gått isär.

Vi har även mött verksamma pedagoger som arbetar eller har arbetat med fonologisk medvetenhet, och då blivit intresserade av att undersöka hur de resonerar kring den egna undervisningen i fonologisk medvetenhet. Det finns ett flertal olika material som behandlar träning av fonologisk medvetenhet. Exempel på material som tränar fonologisk medvetenhet är Bornholmsmodellen¹, Trulle² och Språk- och mattelekar med Mamma Mu³. Även detta har bidragit till att vi vill göra denna studie för att få en inblick i hur pedagoger resonerar kring det material de använder och framför allt i vilket syfte undervisningen bedrivs. Vi ville även undersöka hur detta syfte förhåller sig till forskning inom området.

Under utbildningen har vi tagit del av många teorier och idéer om hur undervisning kan bedrivas och hur den ska utformas enligt Lgr11. Vi vill med detta examensarbete få inblick i hur verksamma pedagoger utformar sin undervisning. Hur tänker pedagoger när de utformar sin undervisning, vad grundar de sina val på och hur anpassar de undervisningen efter elevernas kunskapsmässiga och språkliga förutsättningar? Eftersom vi själva, inom en mycket snar framtid ska bli yrkesverksamma, tog vi tillfället med examensarbetet i akt för att få ta del av pedagogers erfarenhet av undervisning och hur man kan arbeta för att träna elevers fonologiska medvetenhet.

¹ Träningsprogram för fonologisk medvetenhet. Övningarna i materialet bygger på bl.a. rim och ramsor, analys och syntes av fonem, språklekar och stavelser. Programmet innehåller en planering där övningar ska genomföras varje dag under 20 minuter under fem dagar. I förskoleklassen bör arbetet ske under månader. I år ett görs arbetet under en kort men intensiv period om månader.

² Trullematerialet tränar den språkliga medvetenheten tillsammans med trollet Trulle, som även finns som en docka. Trulle har en språkstege med fem stegpinnar; rim, meningar, ord, stavelser och ljud. Arbetet med Trulle utgår från helheten med rim på den lägsta stegpinnen. Sedan klättrar man vidare tills man når ända upp till ljud, språkets minsta beståndsdel. Det är viktigt att klättringen på stegen görs rolig och utan krav på stora prestationer.

³ Materialet utgår från både språklekar och matematiska lekar. Genom 20min/dag tränas eleverna i språkliga och matematiska förmågor. Även i detta material ingår det dockor, i form av Mamma Mu och Kråkan.

Syfte med studien

Examensarbetets syfte är att undersöka hur pedagoger i förskoleklass tänker om sin undervisning i fonologisk medvetenhet.

Frågeställningar:

Vilka arbetssätt⁴, modeller⁵ och material⁶ använder pedagoger sig av?

Hur anpassar pedagogerna undervisningen i fonologisk medvetenhet efter elevernas modersmål, elever med svårigheter och utifrån kartläggning?

Stämmer pedagogernas syfte med undervisning i fonologisk medvetenhet med forskning inom området?

Tidigare forskning och bakgrund

I detta kapitel presenteras forskning inom fonologisk medvetenhet med kopplingar till läs- och skrivinlärning, till undervisning, till elever med svårigheter och dyslexi. Även forskning som undersökt vilka material och arbetssätt som används i arbete kring språklig medvetenhet, och Bornholmsmodellen kopplat till flerspråkiga miljöer presenteras. Lgr11 är läroplanen för skola, förskoleklass och fritidshem. I Lgr11 anges viktiga aspekter som rör undervisningen på olika plan, bl.a. elevers förutsättningar och hur undervisningen ska utformas. Lgr11 är med eftersom verksamheten i förskoleklass ska vara utformad efter den och styrs av den.

Frost, Lundberg och Petersen (1988) skriver om ett träningsprogram som innehöll metalingvistiska lekar och övningar utformades med avsikten att stimulera förskolebarns till att finna och ägna sig åt språkets fonologiska struktur. Programmet utvärderades i en studie där 235 danska förskolebarn i helklass hade dagliga träningspass över en period av åtta månader. Barnen fick inga läsinstruktioner före eller under träningen. För- och eftermätningar togs även från en jämförelsegrupp på 155 barn. Sedan uppskattade författarna de långsiktiga effekterna som träningen haft för barnens läs- och stavningsutveckling i årskurs 1 och 2. Studiens utformning tillät författarna att bedöma noggrannheten av de effekter träningen haft. Programmet hade ingen betydande effekt på funktionella lingvistiska färdigheter, så som förståelse av muntliga instruktioner eller ordförråd. Det påverkade heller inte det informella lärandet av bokstavsnamn. Men det påverkade metalingvistiska förmågor. Små men betydande effekter sågs på rimuppgifter, samt uppgifter som involverade ord- och stavelsemanipulation. Dramatiska effekter kunde ses på uppgifter som krävde segmentation av fonem. Tydligt kan fonemisk medvetenhet utvecklas

⁴ Med arbetssätt avses utformning av undervisning, t.ex. användning av formella och informella lärandesituationer, samt självständigt arbete och arbete i grupper.

⁵ Med modeller avses Bornholmsmodellen, Trulle och Språk- och mattelekar med Mamma Mu.

⁶ Material avser t.ex. tillbehör till modellerna såsom dockor till Trulle och Mamma Mu, arbetsböcker och pedagogers samlingar av övningar, t.ex. stenciler.

hos förskolebarn utanför kontexten av förvärvandet av ett alfabetiskt skrivsystem. Däremot verkar det som att uttryckliga instruktioner krävs. Det visade sig också att träning i fonologisk medvetenhet i förskolan, kan ha en underlättande effekt på kommande läs- och skrivinläring. De positiva effekterna varade fram till årskurs 2. Det är denna forskning som låg till grund för det som senare skulle benämnas som Bornholmsmodellen.

Wright och Jacobs (2003) redogör för en träningsstudie som avsåg att undersöka två olika metoder för att träna läsförmågan för barn i lågstadiet med svårigheter att läsa. Barnen delades in i två grupper med 25 barn i varje. Den ena gruppen fick direkta instruktioner i fonologisk medvetenhet och den alfabetiska principen. Den andra gruppen fick samma direkta instruktioner i fonologisk medvetenhet i kombination med träning av specifika metalingvistiska begrepp och metakognitiva strategier. De resterande 15 barnen utgjorde kontrollgruppen. Resultatet visade att direkta instruktioner om fonologisk medvetenhet förbättrade läsningen, för de elever som hade svårigheter, över tid. Men direkta instruktioner om fonologisk medvetenhet med tydlig träning i specifika metalingvistiska begrepp och metakognitiva strategier var generellt bättre.

Tornéus (1983) genomförde tre empiriska studier som hon redogör för i sin doktorsavhandling. Den första studien gjordes med 46 dyslektiker och en kontrollgrupp. Båda grupperna studerades under sina tre första skolår. Utvecklingen av metafonologiska färdigheter (segmentation, ljudning, analys av ljuds position och elidering), språkfärdigheter, kognitiva förmågor, läsning och stavelsefärdighet, studerades vid flera tillfällen. Syftet med denna studie var att få en bättre förståelse av det kausala förhållandet mellan metafonologiska färdigheter och läsning och stavning. Genom LISREL metoden testades flera kausala strukturella ekvationsmodeller. Resultaten gav stöd till hypotesen om att fonologiska färdigheter har en kausal inverkan på läsning och stavning, men inget stöd fanns för en omvänd kausal inverkan. Syftet med studie nummer två var att undersöka utveckling av metafonologiska färdigheter. Två slumpmässigt utvalda klasser i årskurs 1 och 2 gavs fyra olika metafonologiska tester. Dessa tester berörde segmentation, ljudning, analys av ljuds position och elidering. Resultaten visade att metafonologiska färdigheter genomgår en grundlig utökning under de första skolåren. Prestationen på metafonologiska uppgifter var även mycket känslig mot små variationer i uppgiftskrav. I den tredje studien var metafonologisk träning på segmentation, ljudning och stavning experimentellt undersökta i årskurs 1. Träning av segmentation och ljudning hade en betydande inverkan. Dock var inverkan av metafonologisk träning på skrivning endast betydande för barn som presterat lägst på segmentations- och ljudningföretesten. De slutsatser som Tornéus drog utifrån dessa studier var att metafonologiska förmågor är mycket viktiga för lärandet av läsning och skrivning. Metafonologiska förmågor utvecklas under en ganska lång tid och vissa barn kan tjäna på noggrant utformad metafonologisk träning, för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Castles och Coltheart (2004) har gjort en översyn, där de omprövar de bevis som finns för att fonologisk medvetenhet är en färdighet som är specifik för talspråk som föregår och direkt påverkar processen med att lära sig läsa. Castles och Coltheart har granskat longitudinella och experimentella utbildningsstudier i

detalj, eftersom dessa ansågs vara mest lämpliga för att utforska en kausal hypotes av detta slag. Ett särskilt fokus för deras analys är i vilken grad studier hittills har kontrollerat befintliga läs- och skrivkunskaper hos sina deltagare och det inflytande som dessa kunskaper kan ha på prestation på uppgifter i fonologisk medvetenhet. Castles och Coltheart drar slutsatsen att ingen studie hittills har gett entydiga belägg för att det finns ett orsakssamband från kompetens inom fonologisk medvetenhet till framgång i läsning och skrivinlärning.

Melby-Lervåg, Lyster och Hulme (2012) redovisar en systematiskt metaanalytisk redogörelse för förhållandet mellan tre av de mest studerade måtten av barns fonologiska förmågor (fonemisk medvetenhet, rimmedvetenhet och verbalt korttidsminne) och barns ordläsningsförmåga. Redogörelsen inkluderar både studier av extremgrupper och växelverkade studier med ej selekterade prov (235 studier inkluderades och 995 storlekar på effekter var uträknade). Det var anmärkningsvärt mindre brist mellan grupperna på både medvetenhet om rim och verbalt korttidsminne. Analyser av studier, av de ej selekterade proven, visade att fonemisk medvetenhet var det starkaste korrelerat av individuella skillnader i ordläsningsförmåga och denna effekt var fortfarande pålitlig efter kontroller för variationer i både verbalt korttidsminne och medvetenhet om rim. Melby-Lervåg et al.s resultat stödjer den väsentliga roll som fonemisk medvetenhet har för läsutveckling. Det verkar som att fonemiska förmågor som har mätts hos barn i de tidigaste stadierna av läsinlärning är nära relaterade till den tidiga utvecklingen av barns ordläsningsförmåga. Melby-Lervåg et al. hävdar att samstämmiga bevis från longitudinella och utbildningsstudier tyder på att detta förhållande kan vara ett orsakssamband, så att adekvata fonemiska förmågor kan vara en förutsättning för att lära sig läsa på ett effektivt sätt. Dessa effekter tycks vara i stort sett universell i de olika alfabetiska språk som har studerats. Däremot är de två andra färdigheter som avses här (rimmedvetenhet och det verbala korttidsminnet) mindre korrelerat med individuella skillnader i att lära sig läsa, och deras relationer med läsning verkar kunna förklaras i termer av gemensam varians med fonematiska färdigheter. Dessa rön har viktiga tillämpade implikationer i att de stärker uppfattningen att den tidiga undervisningen i läsning, liksom den stödundervisning som ges till barn med dyslexi, bör omfatta direkt undervisning i fonemiska färdigheter (dessutom träning av bokstav-ljud kunskap). Mer specifikt är den tydliga innebörden av deras resultat att en lämplig modell för läsutveckling måste erkänna den centrala roll fonemiska representationer har för att lära sig läsa.

Wallin och Mosskull (2009) har genomfört en studie med syftet att undersöka vilket eller vilka material och arbetssätt som används i arbete kring språklig medvetenhet. Studien genomfördes med elva semistrukturerade intervjuer där elva förskolelärare, två specialläraren och en specialpedagog intervjuades. Wallin och Mosskull kom fram till att det material som användes var Bornholmsmodellen, Trulle och Språk- och mattelekar med Mamma Mu. Pedagogerna motiverade valet av material med att det skulle vara levande, fantasifullt och roligt att jobba med. Wallin och Mosskull kom även fram till att de flesta informanter menar att Lundberg och Bornholmsmodellen utgör ett

riktmärke vid valet av material, även om man inte använder det i sin undervisning.

Karlsson och Markström (2009) har genomfört en undersökning vars syfte var att undersöka hur Bornholmsmodellen fungerar i flerspråkiga miljöer. De har valt att lägga fokus på somaliska barn. De har gjort intervjuer och observationer av pedagoger i förskoleklass samt en speciallärare, för att ta del av deras tankar och erfarenheter av ämnet. De gjorde observationer i två förskoleklasser och gjorde fyra observationer. Karlsson och Markström kom fram till att resultatet visar att Bornholmsmodellen fungerar väl med barn som är flerspråkiga. Barnens språkliga bakgrund verkar inte ha någon betydelse för att tillägna sig språklekarna.

Lgr11 del ett och två är styrdokument för förskoleklassen. I Lgr11 står det att språk, lärande och identitetsutveckling hör samman. Genom att eleverna ges möjligheter att läsa, samtala och skriva, utvecklar de sina möjligheter att kommunicera. Detta ger eleverna tilltro till sin språkliga förmåga, enligt Lgr11. Skapande arbete och lek betonas i Lgr11 som betydelsefulla delar för det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren, har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper, enligt Lgr11. I Lgr11 ges det riktlinjer för hur undervisningen i skolan ska ske. Läraren ska "ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" samt "stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan" (Lgr11, s.14). Läraren och eleverna ska tillsammans planera och utvärdera undervisningen. Läraren ska även "svara för att eleverna får pröva olika arbetsätt och arbetsformer" (s.15). Enligt Lgr11 ska arbetet organiseras och genomföras, av läraren, så att eleven "utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga" (s. 14). Eleven ska uppleva att kunskap är meningsfull och att elevens kunskapsutveckling går framåt. Arbetet ska även organiseras och genomföras så att eleven "får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (Lgr11, s. 14). Skolan ska även ansvara för att varje elev, efter genomgången grundskolan, kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt samt kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga.

Sammanfattning

Det som den tidigare forskningen innebär är att fonologisk medvetenhet går att träna (Frost et al, 1988), att den metafonologiska medvetenheten är viktig för läs- och skrivinlärning (Tornéus, 1983) och att den tidiga undervisningen och stödundervisning i läsning bör omfatta undervisning i fonematiska färdigheter (Melby-Lervåg et al, 2012). För att träna fonologisk medvetenhet är direkta instruktioner i fonologisk medvetenhet bra, men att kombinera dessa instruktioner med tydlig träning i specifika metalingvistiska begrepp och metakognitiva strategier är generellt bättre, enligt Wright och Jacobs (2003). Castles och Coltheart (2004) menar dock att de studier som de granskat inte hittills har gett entydiga belägg för att det finns ett orsakssamband från kompetens inom fonologisk medvetenhet till framgång i läsning och skrivinlärning. Vad begreppet framgång innebär är otydligt anser vi. Avser

Castles och Coltheart att begreppet betyder att man blir mycket duktig på läsning, eller avser de att man klarar av läsning? Vi undrar om deras avsikt är att rikta fokus på fler aspekter som påverkar läsning och dementera vikten av den fonologiska medvetenhets betydelse för läsning, som t.ex. Frost et al. (1988) och Tornéus (1983) menar? Vi har uppfattningen att det är det senare som Castles och Coltheart (2004) avser med sin översyn.

Wallin och Mosskull (2009) menar att de mest förekommande materialen för träning av språklig medvetenhet är Bornholmsmodellen, Trulle och Språk- och mattelekar med Mamma Mu, samt att deras informanter anser att materialet ska vara fantasifullt, levande och roligt att arbeta med. Bornholmsmodellen fungerar enligt Karlsson och Markström (2009) väl för barn som är flerspråkiga. Barnens språkliga bakgrund verkade inte påverka deras förmåga att tillägna sig språklekar.

Lgr11 menar att undervisning ska organiseras på ett sätt som möjliggör för eleverna att tillägna sig de kunskaper som de behöver för att kunna klara av olika situationer i vardagslivet. Eleverna ska t.ex. klara av att arbeta självständigt och med andra, samt använda det svenska språket på ett rikt och nyanserat sätt. Undervisningen ska anpassas efter elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Eleverna ska involveras i planering och utvärdering av undervisningen. Eleverna ska även få pröva på olika arbetssätt och arbetsformer. Eleverna ska uppleva att kunskapen är meningsfull.

Teoretiska utgångspunkter

Här nedan följer de teoretiska utgångspunkter som vårt examensarbete utgår från. Vi tar dessa utgångspunkter i Stadler (1998) och Svensson (2009) då dessa berör språklig medvetenhet och förklarar begreppen som ryms inom språklig medvetenhet. Notera att de begrepp som Svensson (2009) förklarar inte kommer att kopplas till analys eller diskussion. Förklaringarna är till för att läsaren ska få en insikt i vad fonologisk medvetenhet innebär och hur den skiljer sig från övriga delar, inom den språkliga medvetenheten, som är ett samlingsnamn. Vi har även med informellt och formellt lärande, då förskoleklassens vardag innehåller båda. Vi tar även vår utgångspunkt i de tankar som Liberg, Lindö och Tornéus har om språkstimulerande sammanhang och träning av fonologisk medvetenhet.

Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet handlar om att kunna skifta fokus ifrån språkets innehåll till språkets form. Stadler (1998) menar att språklig medvetenhet synliggörs genom en insikt om att skrift representerar talade ord och som en förmåga att uppfatta språkets betydelse och form. Begreppet saknar tydlig avgränsning, i det avseende att man inte kan säga om en person är språkligt och lingvistiskt medveten eller inte, anser Stadler.

Enligt Svensson (2009) kan språklig medvetenhet delas in i fem delar:

Morfologisk medvetenhet – insikt om hur språket ändras av morfem. Att vara morfologiskt medveten innebär att man t.ex. kan dela upp ordet kamraterna i tre morfem: kamrat-er-na.

Fonologisk medvetenhet – insikt om språkljud. Att vara fonologiskt medveten innebär att man t.ex. kan koppla ihop bokstaven *B* med ljudet. Vid skriftspråkliga aktiviteter kan detta uttrycka sig genom att personen använder sig av ljudningsmetoden för att stava eller läsa ett ord.

Semantisk medvetenhet – insikt om olika betydelser i språk. Att vara semantiskt medveten innebär t.ex. att man förstår hur meningar skiljer sig från varandra och att ett ord kan ha olika betydelser beroende på sammanhanget. En person som är semantiskt medveten förstår t.ex. att ordet *vår* har olika betydelse i meningarna: *Det är vår ute.* och *Den är vår.*

Syntaktisk medvetenhet – insikt om hur språket är uppbyggt och dess språkregler. Att vara syntaktiskt medveten innebär t.ex. att förstå hur en mening är uppbyggd och hur man böjer ord.

Pragmatisk medvetenhet – insikt om hur man för ett samtal och en förmåga att anpassa språket efter vilken situation man befinner sig i. Att vara pragmatiskt medveten innebär t.ex. att man anpassar språket efter vilken miljö man befinner sig i. Man uttrycker sig i hemmet med vissa ord men i skolan använder man andra.

Informellt och formellt lärande

Pihlgren (2011) använder begreppen informellt och formellt lärande för att beskriva olika pedagogiska sammanhang. Pihlgren refererar till Carlgren (2002)

som menar att det formella lärandet avser pedagogiska sammanhang som är strukturerade, t.ex. lektioner och lärandet som sker i dessa sammanhang. Informellt lärande avser pedagogiska sammanhang där pedagogen intar en stödjande roll i en miljö där elever gör egna erfarenheter, t.ex. under en rast eller fri lek. Det är dessa definitioner på informellt och formellt lärande vi utgår från i vårt arbete.

Liberg, Lindö och Tornéus.

I analyserna kommer vi att använda oss av Liberg (2006), Lindö (2002) och Tornéus (2000). Liberg (2006) hänvisar till den metalingvistiska forskningen. Denna forskning menar att träning av fonologisk medvetenhet, innan eller under barnets första läslärande, kan ge barnet stöd och hjälp i lärandet. Forskning har visat att elever som kan urskilja ljud i ett ord, kommer att lyckas bra i skolans undervisning, enligt Liberg. Enligt Lindö (2002) är forskarna överens om att stimulering av den språkliga uppmärksamheten och den fonologiska medvetenheten under förskoleåldern har gynnsamma effekter på både tal- och skriftspråsutvecklingen. Lindö anser även att språkarbetet alltid bör integreras i sammanhang som är meningsfulla för eleven. Tornéus (2000) anser att en god pedagogik inte utgörs av en metodtrohet, utan det är avvägningarnas svåra och sköna konst, att kunna variera undervisningen efter eleverna. Tornéus anser även att upprepad övning är viktig för lärandet. Hon poängterar dock att det inte bör ta sig form genom "... själlös drill!" (s. 22).

Metod

Urvalet av skolor där vi valt att genomföra vår studie gjordes utifrån vår uppfattning om skolornas elevunderlag. Vi kategoriserade skolorna i två

grupper. I en grupp delades de skolor där vi trodde att andelen elever med svenska som modersmål var hög och en grupp för de skolor där vi trodde att andelen svenska som modersmål var låg. Vi gjorde även urvalet baserat på hur stort elevunderlaget var. Vi valde därför att, i första hand, inte göra studien på skolor med ett elevunderlag under 100 elever, då elevgrupperna kan vara betydligt mycket mindre i antal på skolor med ett lågt elevunderlag, jämfört med skolor med större elevunderlag. Vi strävade efter att skolorna skulle vara så lika varandra som möjligt, i avseendet storlek på elevunderlag. Detta för att pedagogerna skulle ha liknande förutsättningar i avseendet antal elever i varje klass och för att öka datans trovärdighet. En pedagog med en klass på tio elever tror vi har större möjlighet att anpassa undervisningen jämfört med en pedagog som har en klass på 20 elever. Hade vi intervjuat en pedagog med en mindre klass hade data från denna intervju riskerat att bli missvisande för denna studie.

Vi kontaktade sedan via e-mail rektorerna på de skolor som uppfyllt vårt kriterium angående storlek på elevunderlaget. I e-målet beskrev vi studiens syfte och att vi var intresserade av att få kontakt med pedagoger som arbetar eller tidigare har arbetat i förskoleklass för att få intervju dem. De pedagoger som vi fick kontakt med via rektor gav vi ytterligare information om studien till och bokade in tider för intervjuer. Totalt fick vi sju intervjuer med åtta pedagoger.

Kvalitativa intervjuer

Vi valde att genomföra sju semistrukturerade kvalitativa intervjuer med åtta intervjupersoner, då vår studie syftade till att få en djupare förståelse för de pedagoger som deltog i studiens tankar om sin undervisning om fonologisk medvetenhet i förskoleklass. Den kvalitativa intervjun skiljer sig från den kvantitativa intervjun, genom att den riktar sig till ett mindre antal intervjupersoner och intervjuaren söker en djupare förståelse av det undersökta fenomenet. Den kvantitativa intervjun utgår ifrån en större mängd intervjupersoner och ger en ytligare förståelse. Vi gjorde semistrukturerade intervjuer där vi utgick från en intervjuguide. Justesen och Mik-Meyer (2011) menar att den semistrukturerade intervjun utgår ifrån en intervjuguide, men öppnar upp för möjligheten att ställa frågor på det som intervjupersonen säger, t.ex. ifall intervjupersonen säger något som är särskilt intressant. Denna fördel såg även vi, då våra frågor utgår ifrån vad vi vill få svar på, men det kan i intervjusituationen dyka upp svar som kan vara relevanta för studien och som vi vill ha mer information om. Justesen och Mik-Meyer menar att en semistrukturerad intervju är en metod som lämpar sig för undersökningar där man arbetar explorativt och samtidigt har ett antal teman som man vill att intervjupersonen ska reflektera över. Innan vi gjorde de intervjuer som utgör vår datainsamling, genomförde vi en testintervju. Detta gjorde vi för att få en uppfattning om vilka svar vi kan få på våra frågor, om frågorna är relevanta för ämnet och för att förbereda oss inför kommande intervjuer. Justesen och Mik-Meyer anser att man ska testa, justera och utveckla sina frågor.

Dokumentation

Dokumentationen av intervjusituationen valde vi att göra med video- och/eller ljudupptagning. Detta gjorde vi för att få större möjlighet att samla in data till

studien. Då vi gjort intervjuer under vår utbildning, har vi erfarenhet av att man lätt missar delar av svar om man endast för anteckningar via penna och papper. För att förhindra detta valde vi att komplettera fältanteckningar med video- och/eller ljudupptagning. Kvale och Brinkmann (2009) menar att videodokumentation öppnar upp för möjligheten att analysera interaktionen mellan personerna. Justesen och Mik-Meyer (2011) menar att en intervju aldrig bör analyseras med fokus enbart på innehållet i samtalet mellan intervjuare och intervjuperson, eftersom de båda parterna aktivt bidrar till berättelsen. Justesen och Mik-Meyer tar upp Holstein och Gubrium, som menar att en intervju inte kan ses som en passiv relation mellan intervjuperson och intervjuare. Den berättelse som skapas kan även avspegla och reproducera ett antal institutionella förhållanden. Ett institutionellt förhållande som vi anser kunna påverka berättelsen är i vilken miljö intervjun genomförs. Befinner man sig i ett traditionellt klassrum tror vi att intervjupersonens tankar med lätthet kan föras till elevernas kommande skolgång, jämfört med om man befinner sig i ett personalrum. Genom att dokumentera intervjusituationerna med videoupptagning kan vi analysera samspelet mellan intervjuare och intervjuperson. Kroppsspråk och implicit information hämtas in och kan analyseras. Vi kan även se hur vi påverkar intervjupersonen och berättelsen. Vi bad de intervjuade att på förhand ordna med ett rum där intervjun kunde genomföras utan stor risk att bli störda. Rummet skulle även gärna vara en miljö där den intervjuade upplever trygghet och upplever att den kan slappna av. Bjørndal (2005) anser att miljön påverkar kvalitén på informationen som man får. Intervjusituationen bör präglas av lugn och ro vilket skapar en bra kontakt. Lugna och bullerfria miljöer leder till att kontakten i intervjusituationen blir bra, menar Bjørndal.

Bearbetning av data

Bearbetningen av data har skett genom transkribering av intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2009) menar att genom utskrift struktureras intervjusamtalet i en form som lämpar sig för närmare analys. Vi har transkriberat tillsammans, för att öka våra möjligheter att få korrekta versioner av svaren. Det har vid tillfällen varit svårt att höra vad som sagts, vilket vi då diskuterat. Data har sedan kategoriserats i olika teman, utifrån de likheter och skillnader som synliggjorts. Dessa teman har sedan analyserats enskilt, eftersom de har lett till olika slutsatser. Kvale och Brinkmann menar att hur mycket som ska skrivas ut beror på faktorer som t.ex. materialets natur och syftet med undersökningen. Vi valde att skriva ut de delar som vi ansåg oss kunna ha användning av i analyserna. Data som var irrelevant för studien valde vi att inte skriva ut.

Etiska ställningstaganden

Vi utgår ifrån Vetenskapsrådet (2002). Det finns fyra krav och dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet ger riktlinjer om hur information om undersökningen ska ges till för forskningen berörda personer. Vad information omfattar är alla de inslag i studien som rimligen kan tänkas påverka personer villighet att delta.

För att uppfylla informationskravet har vi dels informerat rektorerna på de skolor som vi skickat förfrågan om deltagande till, dels de personer som ska delta i intervjuer. Informationen har getts via mail. Rektor har fått grundläggande information om undersökningen och deltagare har fått mer ingående information. Vi har uppgett att syftet med studien är att undersöka hur pedagoger i förskoleklass planerar undervisning i fonologisk medvetenhet i skolor med hög- respektive låg andel elever med svenska som modersmål. Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst, vilket vi varit tydliga med i både kontakten med rektor och deltagare. Vi har även informerat om hur intervjun är tänkt att genomföras och att den kommer att dokumenteras via video- och/eller ljudupptagning. Vi har även uppgett varför vi valt dessa former av dokumentation. Om deltagaren inte vill bli inspelad via video så är det förhandlingsbart. Deltagaren kanske inte vill bli dokumenterad via videospelning, men ljudupptagning kanske är okej. Detta har vi tagit upp i informationsbrevet till deltagarna. Vi har även uppgett att vi utgår ifrån Vetenskapliga rådets forskningsetiska principer och delgett dem en hyperlänk till materialet, så att de kan läsa mer om detta om de vill.

Samtyckeskravet berör dels att forskaren ska få deltagarna i studiens godkännande om deltagande, dels hur deltagande ska ske. Medverkande i en undersökning ska ha rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de deltar. Deltagande ska kunna avbrytas och detta ska inte få negativa konsekvenser för personen. Forskaren får inte utsätta en deltagare som valt att avbryta samarbetet för olämpliga påtryckningar eller påverkan. Det bör inte heller finnas ett beroendeförhållande mellan forskaren och tilltänka undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare. För att uppfylla samtyckeskravet har vi varit tydliga med att informera om att deltagande är frivilligt, möjlighet att avbryta deltagandet finns och intervjun sker på deltagarnas villkor. Deltagarna får t.ex. välja plats för intervjun och vilken form av dokumentation av intervjun som de godkänner.

Konfidentialitetskravet behandlar hur uppgifter om enskilda personer ska antecknas, lagras och avrapporteras. Enskilda personer ska inte kunna identifieras av utomstående. För att uppfylla detta krav kommer deltagarnas namn och namn på skolor att fingeras.

Nyttjandekravet belyser att uppgifter inte får lämnas ut och användas i kommersiella eller icke-vetenskapliga syften. Om uppgifter ska lämnas ut till t.ex. andra forskare, krävs det att dessa forskare uppfyller de förpliktelser som de ursprungliga forskarna gett till uppgiftslämnarna och försökspersonerna. Vi uppfyller detta krav genom att vi ej kommer att delge data som kan användas för kommersiella eller icke-vetenskapliga syften.

Validitet

Validitet avser enligt Kvale och Brinkmann (2009) huruvida en metod undersöker vad den påstår sig undersöka. För att säkerställa detta har vi utgått från syftet med studien när vi utformat frågeställningarna. Både frågeställningar och syfte har sedan justerats under skrivprocessen för att stämma överens och öka validiteten.

Generaliserbarhet

Kvale och Brinkmann menar att begreppet generaliserbarhet avser i vilken utsträckning ett resultat i en situation kan överföras till andra situationer. Vi anser att vår slutsats om vilka arbetsätt, modeller och material som används av pedagoger för träning av fonologisk medvetenhet är generaliserbart, med stöd i de slutsatser som Wallin och Mosskull (2009) drog utifrån sin studie. Vi kan även generalisera slutsatsen om att pedagogernas syfte med undervisningen i fonologisk medvetenhet stämmer med forskning inom området. Detta gör vi då samtliga informanters svar i vilket syfte de genomfört undervisningen stämmer med forskningen. Samtliga intervjuer gjorde vi dock inom samma kommun och detta påverkar generaliserbarheten, eftersom kommunen kan ha utarbetat egna riktlinjer för verksamheterna vi kommit i kontakt med genom studien.

Reliabilitet

Begreppet avser enligt Kvale och Brinkmann (2009) om ett resultat kan upprepas vid andra tidpunkter respektive genom samma metod med andra forskare. Justesen och Mik-Meyer (2011) menar att detta begrepp främst används inom kvantitativa metoder och då vi använde oss av en kvalitativ metod, väljer vi att inte diskutera detta begrepp kopplat till vår studie.

Resultat och analys

I detta kapitel presenteras de resultat vi fått genom våra intervjuer. Resultaten är indelade i fyra olika teman. Dessa teman är Bornholmsmodellen, Anpassning av undervisning, Lärande i förskoleklassen och Syftet med undervisningen i

fonologisk medvetenhet. Kapitlet inleds med en kort presentation av de åtta pedagoger vi intervjuat, följt av de olika teman som behandlas med resultat och analys. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av de olika teman som behandlas i slutsatser.

Pedagog 1 och 2 arbetar båda på samma skola som ligger i ett villaområde. Skolan är en F-3: skola⁷. De arbetar i varsin förskoleklass. De intervjuades tillsammans men gav olika svar. Pedagog 3 och 4 arbetar tillsammans i en förskoleklass. Skolan de arbetar på ligger även den i ett villaområde och är en F-6: skola⁸. Pedagog 5 arbetar på en F-6: skola i ett mångkulturellt område där det finns både villor och lägenheter. Pedagog 6 arbetar också i ett mångkulturellt område som liknar pedagog 5:s område, men i en F-9: skola⁹. Pedagog 7 arbetar i en F-6: skola, men som är en lantortsskola. Pedagog 8 arbetar i en F-9: skola som är centralt belägen i staden.

Bornholmsmodellen

Samtliga pedagoger nämner Bornholmsmodellen under intervjuerna. Det framkom dock att pedagogerna hade olika syn på Bornholmsmodellen och hur eller om man använder sig av den. Det var endast pedagog 5 som inte själv har använt sig av Bornholmsmodellen. Pedagog 3 och 4 hade valt att arbeta med Bornholmsmodellen, men hade testat Trulle. De ansåg dock att Trulle inte gav samma resultat, därav valet att arbeta med Bornholmsmodellen. Pedagog 4 menar att "Vi har ju jobbat med motsatsmodeller som Trullematerialet, men vi tycker inte att det är lika bra, det ger inte lika bra, eftersom det är tvärtom". Pedagog 3 gav ett liknande svar:

Vi har testat Trulle, och den går tvärsen vad Bornholm gör, den börjar från andra hållet, men det vet ni säkert om. Men Bornholm är det vi har fastnat för så det kör vi här.

Pedagog 8 använder sig av material som hon har erfarenhet av och som hon vet fungerar bra. Pedagog 8 tror inte att hon skulle bli ifrågasatt, om hon önskade att testa t.ex. Trulle. Pedagog 8 hade inte testat någon annan modell utan använder sig av:

... sånt som man har erfarenhet av och som man använt under åren och som man känt det här var roligt eller det här har verkligen funkade eller ibland när man bara vill göra nått extra så.

Pedagog 8 menade dock att:

... det är nog ingen som säger att om jag skulle säga då då att jag vill testa Trulle eller något helt annat, att jag inte skulle kunna göra det, utan de är upp till mig då ganska mycket.

Pedagog 6 däremot gav uttryck för en svårighet att byta modell. I intervjun var pedagog 6 mycket tydlig med att arbetet inte är strikt Bornholm längre. Pedagog 6 benämnde detta som att "Det är Bornholmsinspirerat". Kollegerna på

⁷ Förskoleklass till år 3.

⁸ Förskoleklass till år 6.

⁹ Förskoleklass till år 9.

arbetsplatsen inte är helt övertygande om att Bornholmsmodellen inte passar alla elever, på grund av förhållandet mellan grafem, fonem och alfabet, menade pedagog 6. Pedagog 6 menar att:

Från början var det Bornholm och det har varit lite motstånd mot att frånga det öh alla är inte lika övertygande att det inte är 100 bra för alla och så det krävs att man blir medveten om vad som är skillnaden mellan modersmålen det handlar om det.

Pedagog 6 deltog i en vidareutbildning där en förklaring gavs på kopplingen mellan det latinska alfabetet och Bornholmsmodellen. Pedagog 6 uppgav att "Jag har väl tyckt innan att Bornholmen inte riktigt nådde bra resultat med alla barn ... jag tyckte det var en guldgruva för barn med svenska som modersmål". Pedagog 6 uppgav att på skolan är det många elever som har ett annat modersmål än svenska och när det gällde dessa elever ansåg pedagog 6 att:

... jag tyckte inte vi nådde fullt ut där men jag fick en bra förklaring för varför för Bornholmsmodellen baseras på ljuden och har du ett annat modersmål som inte baseras på ett alfabet som har ljud till varje symbol öh då är inte Bornholmsmodellen så bra...

Tornéus (2000) anser att en god pedagogik inte utgörs av en metodtrohet, utan det är avvägningarnas svåra och sköna konst, att kunna variera undervisningen efter eleverna som utgör en god pedagogik. I Lgr11 står det att arbetet ska organiseras och genomföras, av läraren, så att eleven "utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga" (s. 14). Arbetet ska även organiseras och genomföras så att eleven "får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (s. 14). Om pedagog 6 inte kan anpassa sina undervisningsmetoder efter elevernas förutsättningar och ger dem det stöd som de behöver för att utveckla sitt språk, på grund av kollegors motstånd, står detta i konflikt med Lgr11. Övriga kollegors metodtrohet strider mot hur undervisning ska utformas, enligt Lgr11.

Pedagog 7 är inte lika metodtrogen, även om Bornholmsmodellen utgör grunden för hennes undervisning. Pedagog 7 beskrev det som att "... jag plockar sen plockar jag från många olika ställen men jag har liksom Bornholm i basen". Pedagog 7 visade upp en gedigen samling av material under intervjusituationen och menade att under planeringen av undervisning var det arbetsordningen i Bornholmsmodellen som styrde vilket tema undervisningen skulle ha, och sen letar pedagogen i de andra materialen för att hitta övningar och uppgifter och således komplettera Bornholmsmodellen.

Pedagog 1 och 2 var de som har arbetat men inte längre arbetar med Bornholmsmodellen. Pedagog 2 uppgav att "... när jag började var det enbart Bornholmsmodellen. Språkstegen har vi övergått till på senare år". De använder istället Trulle, då de anser att materialet är omfattande och användbart i olika sammanhang. Det framgick inte vad deras inställning till Bornholmsmodellen var, men Lindö (2002) riktar stark kritik mot den metod som Bornholmsmodellen förespråkar. Hon menar att pedagoger och forskare inte ifrågasätter värdet av att utveckla en språklig medvetenhet, men att de ställer sig mycket kritiska till att göra det genom färdighetsträning som inte sätts in i för barnen meningsfullt sammanhang. Lindö menar vidare att "... det kan inte nog

betonas att språkarbetet alltid bör integreras i ett för barnen meningsfullt sammanhang” (s. 150). Pedagogerna uttryckte inte denna kritik, men de har en implicit idé om att språket ska användas i meningsfulla sammanhang och omge eleven, och Trulledockan utgör en röd tråd i deras verksamhet, då den integreras i temaarbeten med. Pedagog 1 och 2 var de enda som inte uttryckte en tydlig motivering till varför de inte längre arbetade med Bornholmsmodellen. Pedagog 1 motiverade dock valet att arbeta efter Trulle:

Man kan säga att de grundmaterial med Trulle hur det är uppbyggt det är nästan det vi har fastnat för det ska gå från helhet till mening till ord till stavelse och ljud då va bygger upp.

Pedagog 1 har fått genomgångar av andra modeller och material. Pedagog 1 uppger att:

... men jag har känt de jag har sett och jämfört med att Trulle då har varit ganska omfattande och man kan plocka och vinkla man tar hela tiden in hör man något där någon lek eller material som man lägger in i Trulle varje år har inte varit likadant man har grunden då.

Den slutsats vi drar är att Bornholmsmodellen är den mest förekommande modellen för träning av fonologisk medvetenhet. Erfarenheter och möjligheter att testa andra modeller var begränsad. De flesta av pedagogerna försöker att komplettera undervisningen med annat material, men detta är inte alltid så enkelt av olika skäl.

Anpassning av undervisning

Detta avsnitt är indelat i tre underrubriker, då anpassning av undervisningen sker utifrån olika utgångspunkter. Dessa utgångspunkter är elevernas modersmål, elever med svårigheter och efter kartläggning.

Utifrån elevernas modersmål

När det gäller anpassning av undervisning utifrån elevernas modersmål, fick vi olika data. Anpassning av undervisningen utifrån elevernas modersmål ansåg de

flesta pedagoger att de inte gjorde. Pedagog 4 och 8 anger att de inte har många elever med annat modersmål än svenska. Pedagog 4 menar att:

Vi har inte så mycket, alla har egentligen svenskan som modersmål. (Tvekar) Men några barn har ju, (tvekar igen, eller tänker) svenskan har man nog alla barn som sitt starkaste språk även om man har modersmålsundervisning, ett par. Det är nog ändå svenskan som alla huvudsakligen pratar hemma.

Pedagog 8 uttrycker sig på ett liknande sätt:

Vi har ju nästan bara barn med svenska, som modersmål, jag har faktiskt inte... haft någon elev som inte har haft svenska som ett sånt grundspråk så de kan de så bra så jag har behövt tänka på det, så jag har ingen erfarenhet av det.

Pedagog 2, 5 och 7 anpassar inte undervisningen efter elevernas modersmål, utan de lyfter in elevernas modersmål genom att eleverna får lära sig t.ex. olika fraser på de andras modersmål. Pedagog 7 uppger att undervisningen inte anpassas efter elever med annat modersmål. Pedagog 7 uttryckte sig på följande sätt:

Nja... Jag anpassar inte så mycket. Hur säger man hejdå på tyska sen försöker vi räkna på det språket eller de kan få berätta, teckenspråk när vi säger lite ljud så gör vi tecknet det är jättebra då får de ett visuellt stöd i det ljudet och eh...

Även pedagog 5 arbetar på detta sätt "Vi har sex olika språk i min klass så då kan man prata om hur det låter på olika språk också". Pedagog 5 menar att:

Jag har hört från våran språkpedagog att vissa språk har lättare att anpassa sig till svenskans rytm men det har vi inte tagit tillvara på än det får vi ser om vi gör om det finns utrymme för det.

Pedagog 2 uppger att undervisningen inte anpassas efter andra modersmål:

Ja och nej jag tänker i min grupp där jag har två stycken engelsktalande som inte har så mycket svenska det ställer en på prov när man ska ha såna här språkövningar. Många av de här övningarna bygger på att du har svenska som modersmål så man har medvetenheten om det svenska språket har du inte det så är det inte lätt att rimma på svenska när man bara kan engelska ord. (tvekar). Men det är så här att det är barn vi arbetar med de är anpassningsbara så de har lätt att lära sig nya saker vi kör på på svenskan, så får de hänga på de de snappar upp å då tillägnar de sig svenskan på detta sätt.

Det är anmärkningsvärt att pedagog 2 uttrycker en medvetenhet om att de språkövningar som pedagogen gör inte passar för de två engelsktalande eleverna, men pedagogen gör dem ändå och dessa elever får delta efter sin förmåga. Det är eleverna som ska anpassa sig efter undervisningen och inte tvärtom, verkar pedagogen mena. Pedagogen tycks rättfärdiga sitt arbetssätt med att eleverna lär sig av varandra. Pedagogen anser att eleverna lär sig ändå, även om undervisningen inte anpassas efter dem. Detta strider mot Lgr11, då arbetet ska organiseras och genomföras så att eleven "får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (s. 14).

Pedagog 6 anpassar sin undervisning efter alla språk. Även de svenska eleverna behöver språkstimulering, i form av t.ex. fonologisk träning eller uppbyggande av ordförråd. Pedagog 6 menar att undervisningen även behöver anpassas efter

elever med svenska som modersmål, då dessa kan behöva öva på språkliga förmågor.

Ja, och sen är det ju så här, att alla som pratar svenska som modersmål, pratar inte svenska ändå. Ehm... det är ju inte så att de elever som vi jobbar med leklådor här har ett annat modersmål så är ju inte. Utan det är ju faktiskt så att många svenska föräldrar har någonstans en tro om att jag pratar ju svenska, därför har mina barn svenska automatiskt. Men så är det ju inte, du måste ju arbeta medvetet med dom, och där slarvar nog... mycket svenska föräldrar... med sina barn.

Pedagogen är medveten om att Bornholmsmodellen inte är lämplig att använda om eleverna har arabiska som modersmål och utformar därför undervisningen på ett annat sätt för dessa elever. Undervisningen utgår ifrån vad eleverna behöver träna på och bygger således på elevernas förutsättningar, samt att de ges det stöd de behöver i sin språkutveckling. Detta är i enlighet med Lgr11.

De slutsatser vi drar är att få pedagoger anpassar undervisningen efter elevernas modersmål, om eleverna har ett annat modersmål än svenska. Vi ser en medvetenhet om kopplingen mellan elevernas modersmål och undervisningen hos pedagog 2, 5 och 6, men det är endast pedagog 6 som anpassar undervisningen utifrån denna medvetenhet.

Utifrån elever med svårigheter

När det gäller hur man kan arbeta med elever som har svårigheter, ger pedagog 1, 2 och 3 exempel på hur de gör. Pedagog 1 arbetar med bilder för att förtydliga och även med sin kropp.

Vi är ju tydliga vi arbetar med bilder och att de ser också för att förtydlig de vi säger. När vi går igenom dagen att det finns både text och bild. Man kombinerar olika uttryckssätt. När vi jobbar med ljudbordet har vi lagt till tecknet för att alla inte pratar med sin röst man kan även använda sin kropp så att vi man kan använda olika sätt kan vara en vinning för de som inte har svenska språket.

Pedagog 1 anser att detta kan vara en vinning för elever som inte har svenska språket eller inte talar med sin röst. Pedagog 2 uttrycker att eleverna får göra uppgifter på sitt sätt. Pedagog 2 menar att "...barnen gör alla uppgifter men efter sin förmåga kan man säga. Barn som inte är så stark får göra uppgiften på sitt sätt kan man säga...". Det tycks som att pedagogen låter dessa elever arbeta med uppgifter efter sin tolkning av dem och att lärare och elev sedan gemensamt reflektera kring uppgiften. Pedagog 1 uppger senare under intervjun, när vi pratar om enskild undervisning, att:

Det viktiga är när de är klara att de kommer till oss vuxna så vi får prata igenom hur de tänkte att vi vuxna kan tänka på ett sätt och barnen på ett annat. Barnen sätt kan också vara rätt när man har pratat igenom det. Gemensam reflektion kring uppgiften berikar lärandet. Det är då det ger något.

Det bör poängteras att det inte framgick om det var elever med svårigheter som avsågs här, eller om det var ett generellt förhållningssätt till alla elever oavsett

förmåga. Pedagog 3 ger även exempel på hur arbetet i förskoleklassen kan anpassas efter elever med svårigheter.

Sen är det ju så att man lär sig om man kan olika. Man har ju lite koll på vilka som inte kan, så de inte får det svåraste rimordet. Sen får de andra göra först, så de svagare kan se hur de andra gör. Eftersom man väntar med den så utsätter man den inte för...

Pedagog 3 har en även samverkan med skolan som pedagogen beskriver:

Sen har vi ju ett utbyte, att de som har dyslexi eller svårigheter får komma ned till oss igen och vara med på fonologiska lekar och sånt. Man kan ju lägga upp de så vi har stora barn som hjälper till, för man får ju inte ta ner dem.

Pedagog 3:s förhållningssätt kan problematiseras. Eleverna kan anses få det stöd i sin språkutveckling som Lgr11 förespråkar, men om läraren stärker elevernas vilja att lära och tilliten till den egna förmågan, är oklart. Det kan faktiskt vara tvärtom, att eleverna inte upplever att de kan och detta kan leda till minskad vilja att lära, vilket står i strid med Lgr11. Däremot menar Wright och Jacobs (2003) att direkta instruktioner om fonologisk medvetenhet förbättrar läsningen för elever med svårigheter, över tid. Pedagogens avsikt med att låta äldre elever delta i sammanhang där fonologisk medvetenhet tränas, har således stöd från Wright och Jacobs.

Slutsatsen som vi drar är att pedagoger anpassar undervisningen efter elevernas svårigheter, med syfte att underlätta för dem.

Utifrån kartläggning

Pedagog 2, 5 och 7 nämnde olika former av kartläggning som de genomför i förskoleklass. Pedagog 7 använde sig av kartläggningsmaterial som användes i formella sammanhang, t.ex. planerade testsituationer. Detta material heter Fonolek. Pedagog 7 beskrev Fonolek och hur hon använder sig av det.

Det är ett test som handlar om om dom vet var språkljuden finns. Jag gjorde den för att se var de ligger nu fast vi inte har börjat med språkljuden än. Det är en bedömning i fonologisk medvetenhet här tar man dem enskilt de utspridda i klassrummet för att de inte ska se varandra. Det är första gången jag gör den. Sen kommer jag att göra den i maj för att se utvecklingen av eleverna, om det är någon som står kvar. Sen LUS: ar jag dem, tidigare har vi LUS: at dem flera gånger men nu har vi bestämt att vi bara LUS: ar dem en gång på vårterminen.

Pedagog 7 använder sig även av:

... God läsutveckling, den bygger egentligen på från ettan och uppåt men jag använder mig av dem när jag ska testa av dem och se var de är någonstans i den här skalan.

Pedagog 2 och 5 kartlägger även de eleverna, men de uppgav inga namn på kartläggningsmaterialet och gjorde kartläggningarna i informella sammanhang, t.ex. under den fria leken. Pedagog 2 uppgav att "Man kan ibland känna att man

vill kolla av har den hängit med på rim eller så sätter man sig å. Man är själv medveten om att man testat det men inte barnet”. Vidare redogör pedagog 2 för syftet med kartläggningen “Vi ska ju inte heller bedöma utan för att kolla utvecklingen så att alla barn utvecklas åt rätt håll. Så att de får med sig byggstenarna”. Pedagog 5 menade att:

Nu har vi haft kartläggning första månaden för att se var barnen ligger någonstans i motorik och tal hur de uppfattar och förstår och inte förstår och då har vi haft att vi har läst sagor som har varit rimmade och då har man hört vilka som har reagerat på det.

Pedagog 5 pratar om kartläggningsmaterialet och uppgav “Vi har inte använt något material på det sättet det är mer att vi ser vad. Vi har målen i läroplanen de ska hamna här och vad har vi dem nu”. Vidare redogör pedagog 5 för hur undervisningen ska organiseras och genomföras:

Nu har vi kartlagt dem så nu ska vi börja arbeta med där de ligger på olika nivåer och de behöver mer ord och uttalen där och de här kanske bara behöver uttalet. Andra behöver mer meningsuppbyggnaden och då jobbar vi mer med det.

Enligt Lgr11 ska arbetet även organiseras och genomföras så att eleven ”får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (s. 14). Genom att kartlägga eleverna kan pedagogerna se vad eleverna kan och vad de behöver stöd och träning i. Frågan är då hur lustfyllt lärandet blir för eleverna, om de testat under formella former. Pedagogerna tänker att genom kartläggning av eleverna vid flera tillfällen, kan elevernas utveckling synliggöras. Enligt Lgr11 ska eleverna uppleva att deras kunskapsutveckling går framåt. Genom kartläggningen kan pedagogen se vad eleverna kan och vad man behöver träna mer på och således anpassa undervisningen efter vilket stöd i språkutveckling som behövs. Om pedagogen har tänkt lägga upp sin undervisning på ett visst sätt, kan pedagogen behöva ändra sin undervisning efter kartläggningen, då elevernas behov har synliggjorts. Elevers utveckling kan synliggöras för eleven själv genom kartläggning.

Slutsatsen som vi drar utifrån pedagogernas svar är att kartläggningen utgör en grund för kommande arbete med fonologisk medvetenhet och för att “... kolla utvecklingen så att alla barn utvecklas åt rätt håll”, som pedagog 2 motiverar det.

Lärande i förskoleklassen

Detta avsnitt är indelat i två underrubriker, då det är skillnad mellan informellt och formellt lärande.

Informellt lärande

Pedagogerna uppgav att informella lärsituationer är viktiga för elevers lärande. Pedagog 6 och 7 ser informella lärsituationer som en möjlighet till inläring för eleven. Pedagog 6 uppgav att:

... vi har språkgrupper, med mixade grupper från förskoleklasserna eh sen har vi språksamlingar, lässamlingar ... men där jag känner ... eh ... största potentialen

för att fånga de barn som har det svårast är att fånga ögonblicket. Nu händer det, nu har dom nu kommer nu har jag möjlighet att i ett sammanhang få dem att förstå. eh där, där jobbar vi väl... mycket medvetet med det att försöka fånga de där ögonblicken.

Genom att uppmärksamma och använda situationer som uppstår, kan elever tillägna sig kunskaper. Särskilt när det gäller elever med svårigheter anser pedagog 6 och 7 att informella lärsituationer är viktiga att ta till vara på. Pedagog 7 uppgav att:

Sen så ser man de barn som har det lite svårare för sig och då under den fria leken mer tillfällen att man liksom ... ah fokuserar på det i leken på något sätt också eh så att de som har jättesvårt då tar vi dom lite enskilt ... och tragglar med.

Vidare ger pedagog 7 exempel på hur pedagogen kan använda dessa situationer:

Som t.ex. med rim man kan t.ex. rim om det är någon som har jättesvårt med det så kan man ta det i leken... lego men du vad rimmar på lego man kan ju på det sättet ...inte att man plockar ifrån dem, du får inte ha någon fri lek utan du ska sitta med mig nu inte så utan att det blir på ett annat sätt.

Eleverna lär sig i ett meningsfullt sammanhang eftersom lärandet är kopplat till en reell situation. Lindö (2002) anser att språkarbete alltid bör integreras i sammanhang som är meningsfulla för eleven. Pedagog 7 betonar även att dessa situationer kan användas för mängdträning. Tornéus (2000) anser att upprepad övning är viktig för lärandet. Hon poängterar dock att det inte bör ta sig form genom "... själlös drill!" (s. 22). Även pedagog 2 och 3 anser att det är viktigt att fånga varje möjlighet till lärande. De anser att lärandet är aktivt och sker överallt. Pedagog 2 och 3 menar att lärande sker hela tiden. Pedagog 2 menar att de informella situationerna är viktiga att uppmärksamma:

Så försöker vi fånga tillfällen till inläring de så man jobbar när man är pedagog så försöker man fånga varje tillfälle till inläring men det är mest fokus på förmiddagen.

Pedagog 3 uppger att:

Vi utgår från att vi eh två, nu ska vi se, två dagar då i veckan då vi jobbar mer med språket eh... Sen naturligtvis att man fångar upp då i situationer, lärandet sker ju aktivt hela tiden.

Pedagog 4 uttrycker även att lärandet ska vara lustfyllt och att det är det viktigaste för elevernas lärande.

Ja egentligen så tycker nog jag att det viktigaste är att de får ett lustfyllt lärande. Att det är roligt att lära sig, att de känner det och sen är det väldigt bra att de kommer igång med läsningen.

Formellt lärande

Alla pedagoger uppgav att förskoleklassens dag innehåller formella lärsituationer som benämns som arbetspass eller lektioner. Arbetspass var den mest förekommande benämningen.

När det gäller det formella lärandet, ser vi skolans inflytande på förskoleklassens verksamhet. Pedagog 6 och 7 uttrycker en maktkamp mellan deras verksamhet i förskoleklassen och skolan. Pedagog 7 uppger att relationen med skolan kan vara problematisk:

Det man får passa sig på i förskoleklass det så väldigt lätt att det blir skola vi kämpar att det inte ska bli så mycket skola. Vi ska göra detta på ett lekfullt sätt språk- och läsförberedande på vårt sätt eller som det är meningen, så fria leken är jätte viktig också.

Pedagog 7 uppger att den fria leken är viktig och att undervisningen ska ske "... på vårt sätt eller som det är meningen". Vad pedagogen menar med "... som det är meningen" är ottydligt. Är det hur undervisningen ska ske kopplat till Lgr11, med att undervisningen ska utformas efter elevernas intressen, eller är det skolans arbetssätt som pedagog 7 menar? Pedagog 6 ger ett exempel på maktkampen mellan förskoleklassen och skolan. Pedagog 6 uppger att skolan har efterfrågat att förskoleklassen ska arbeta med böcker för att eleverna ska bli vana att arbeta med böcker. Pedagog 6 beskriver hur skolans influerar och påverkar undervisningen i förskoleklassen. På frågan om eleverna arbetar med en arbetsbok, svarar pedagog 6 bestämt:

Nä, ingen bok, nä. Vi vi kämpar hårt för att inte ha någon bok i svenska, eftersom dom, har, dom är inte alla på samma ställe och skolan har ju efterfrågat att vi ska ha jobba med böcker så de blir vana att jobba med böcker, och vi har va ah vi har anpassat oss i viss mån vi har tagit in en bok i matte, för det handlar oftast om siffror och antal som man kan räkna och göra streck ehm ... men vi vi jobb vi vill inte ha lektioner.

Pedagog 6 har anpassat sig med att ta in en bok i matematikundervisningen, men i svenskundervisningen vill pedagog 6 inte ha en bok. Detta motiveras med att "... vi bygger upp ordförråd framförallt och sånt och då behöver vi ingen bok för de". Det verkar som om skolans önskemål på pedagog 6:s verksamhet gör att pedagogen väljer undervisningsinnehåll som inte kräver en bok för att läras ut. Även pedagog 3 tycks anse att en arbetsbok är kopplad till skolan och därför har pedagogen valt andra arbetssätt. På frågan om de elever som pedagog 3 har arbetar med en arbetsbok, uppgav pedagog 3 att "Nej jag tycker det blir för mycket skola".

Pedagog 1 och 2 uppger hur förskoleklassen ska förhålla sig till både skolan och förskolan. Pedagog 2 uppger att "Vi ska vara bron mellan" och pedagog 1 menar att pedagoger i förskoleklassen ska "... ha vårt tänk i båda läroplanerna i förskoleklass". Detta innebär att pedagogerna ska ta hänsyn till vad eleverna redan kan när de kommer från förskolan och vad de ska kunna i år tre. Pedagog 1 och 2 har en annan inställning till arbetsböcker, jämfört med pedagog 7, 6, och 3. Pedagog 1 menar att vissa elever anser att en arbetsbok är viktig för skolgången, medan andra elever inte anser detta. Pedagog 1 uttrycker att en arbetsbok kan vara viktigt för eleverna att ha:

En del barn tycker att det är roligt att ha en bok och att det är viktigt i sin skolgång, medan andra inte ser någon speciell. Att vi kan erbjuda det och prova på det.

Även pedagog 2 nämner arbetsböcker och uppger att:

Vi har haft en arbetsbok men barnen vill hellre att vi har material på mattan där de kan gå och plocka. De vill att vi ger dem små uppdrag t.ex. att hämta en geometrisk form såna små uppdrag tycker de om. Vi leker fram det.

Arbetsboken tycks inte utgöra en central del av pedagog 1:s verksamhet i förskoleklassen, utan arbetsboken blir ett material i mängden som erbjuds eleverna. Här synliggörs en tydlig skillnad mellan inställningen till arbetsboken, då arbetsböcker i pedagog 6:s verksamhet tycks få en stor roll för undervisningen om en arbetsbok används, med pedagog 1:s verksamhet präglas av mångfald av material. Pedagog 2 uppger att de tidigare har haft en arbetsbok, men elevernas önskemål har gjort att pedagog 2 valt andra arbetsmaterial. Enligt Lgr11 ska elever ges inflytande i undervisningen och kunna påverka undervisningen. Pedagog 1 följer detta då arbetsmaterialet och arbetsformerna varierar efter elevernas önskemål.

De slutsatser vi drar av dessa resultat är att skolan har en inverkan på hur verksamheten i förskoleklassen utformas, främst på materialval och arbetssätt. Skolans inverkan tycks ge förskoleklassens verksamhet en prägel av formellt lärande. Pedagogerna förhåller sig till denna inverkan genom olika strategier. Genom att t.ex. ta ställning för den fria lekens betydelse för lärande och informella lärsituationer som en nyckel för att nå elever i ett meningsfullt sammanhang, stärker pedagogerna sin verksamhet i förskoleklasserna gentemot skolan. Det tycks som att pedagogerna försöker slå vakt om sin egen verksamhets betydelse i mötet med skolan. Pedagogerna kan influeras av skolan, men de vill kunna göra det på sin verksamhets villkor och inte på skolans.

Syftet med undervisningen i fonologisk medvetenhet

Pedagog 1, 2, 3, 4, 7, och 8 anger att syftet med undervisningen är kopplat till läs- och skrivinlärning. Pedagog 1 menar att syftet är "Det är att lägga grunden till läs- och skrivutvecklingen inför skolstarten då. Det ska bli på ett lekfullt sätt och mångsidigt sätt så". Pedagog 4 menar att "Det är ju för att det ska bli lättare med läsinlärningen sen helt enkelt. Det blir, hör du ljuden i orden så blir det enklare att skriva dem sen". Pedagog 3 anser att:

Man behöver ju öka den fonologiska medvetenheten hos barnen för att komma vidare i skriv- och läslärandet. Eeehh känna på ord, hur de är uppbyggda och sen i ettan måste man ändå ha den grunden.

Pedagog 8 kopplar undervisningen till läsning och menar att:

Syftet är ju förstås att de så småningom ska bli goda läsare. Ehm ... att de får grunden för språkets uppbyggnad och ljudens betydelse och så där. Att det inte

bara blir det här mekaniska att man lär sig vad den heter ... Så det långsiktiga syftet är inte bara att de ska lära sig läsa utan de ska bli goda läsare.

Pedagog 5 styrker pedagog 6:s svar och kopplar undervisningen till elevernas kommande utveckling. Pedagog 5 menar att:

Syftet är ju att man ska få ett språk som fungerar så att de ska få möjlighet att göra sig förstådda det är det grundläggande sen är målet i svenska och matte att de ska kunna återberätta historier och skriv egna historier och de ska bli fungerande människor i samhället det är grundstenen.

Pedagogerna menar att syftet med undervisningen är att eleverna ska få en grund inför läs- och skrivinläringen och kopplar det till skolstarten i år 1. Eleverna ska förstå kopplingen mellan grafem och fonem, hur språket är uppbyggt och att de ska utvecklas till goda läsare. De ska även nå de mål som kursplanen i svenska innehåller, vilket pedagog 6 uttrycker och benämner som undervisningens långsiktiga mål.

Det långsiktiga syftet stora syftet det är ju att barnen ska bli godkända i år 3 och i förlängningen år 9, de ska klara nationella prov i år 3.

Den slutsats vi drar av pedagogernas svar är att de har ett tydligt syfte med varför de genomför undervisning i fonologisk medvetenhet. Pedagogernas svar styrks även med vad forskare anser om fonologisk medvetenhet och dess koppling till läs- och skrivinläring. Vi anser att pedagogerna arbetar för att underlätta och stärka elevernas lärande, för att de ska nå målen i kursplanen för svenska i Lgr11, och även som pedagog 5 säger "man ska få ett språk som fungerar så att de ska få möjlighet att göra sig förstådda det är det grundläggande". Detta styrks av Lgr11, som menar att "Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem" (s. 13).

Sammanfattning av analyserna

Bornholmsmodellen är den mest förekommande modellen för träning av fonologisk medvetenhet. Anpassning av undervisning utifrån modersmål, elevers svårigheter och kartläggning sker i begränsad och varierande omfattning. Undervisningen anpassas i hög grad efter elever med svårigheter, jämfört med modersmål som mycket få anpassade efter. Anpassning efter kartläggning sker i högre grad jämfört med anpassning efter modersmål, men inte i lika hög grad som anpassning efter elever med svårigheter. Informellt och formellt lärande förekommer i förskoleklasserna, men de används på olika sätt. Det formella lärandet sker med alla elever under arbetspass eller liknande i av pedagoger strukturerade former. Det informella lärandet tycks främst rikta sig till elever med svårigheter och används av pedagoger för att eleverna ska lära sig i meningsfulla sammanhang. Syftet med undervisningen i fonologisk medvetenhet är att eleverna ska få en grund inför kommande läs- och skrivinläring i år 1. Eleverna ska även nå de mål som finns i kursplanen.

Diskussion

I detta kapitel kommer våra resultat att diskuteras i förhållande till examensarbetets syfte och frågeställningar. Vi diskuterar även vårt metodval kritiskt. Kapitlet avslutat med förslag på fortsatt forskning.

Examensarbetets syfte

Examensarbetets syfte var att undersöka hur pedagoger i förskoleklass tänker om sin undervisning i fonologisk medvetenhet. Aspekter av undervisningen som undersöktes var pedagogers val av arbetssätt, modeller och material. Hur undervisningen anpassas efter elevernas modersmål, elever med svårigheter och utifrån kartläggning har undersökts. Vi har även undersökt om pedagogernas syfte med undervisning i fonologisk medvetenhet stämmer med forskning inom området. Syftet med examensarbetet uppfylls genom de svar vi fått på våra frågeställningar nedan.

Vilka arbetssätt, modeller och material använder man sig av?

När det gäller arbetssätt använder pedagogerna sig av både formella och informella lärsituationer för att eleverna ska ges många och varierade situationer att lära sig. Formella lärsituationer är arbetspass och samlingar, informella

lärsituationer är den fria leken. Lindö (2002) anser att språkarbete alltid bör integreras i sammanhang som är meningsfulla för eleven. Genom att fånga informella lärsituationer kan pedagogerna integrera språkarbete i sammanhang som är meningsfulla för eleven.

Undersökningens resultat visar att flertalet pedagoger använder eller har använt Bornholmsmodellen för träning av fonologisk medvetenhet. Trulle nämns oftast som ett alternativ till Bornholmsmodellen. Wallin och Mosskull (2009) kom fram till att Bornholmsmodellen utgör en grund för valet av material. Detta ser även vi, då alla pedagoger utom pedagog 5 har arbetat med Bornholmsmodellen och har en relation till den. Bornholmsmodellen tycks, enligt våra resultat, även utgöra en grund för hur träning av fonologisk medvetenhet kan genomföras. Vi trodde att det skulle vara en större variation bland material och modeller som pedagoger använder sig av, men detta visade sig inte vara fallet. Vi har olika teorier om varför det inte förekom en större variation. Mamma Mu och Trulle utgår båda ifrån Bornholmsmodellen, antagligen eftersom Bornholmsmodellen är beforskad och det finns vetenskapliga bevis att den fungerar för att träna fonologisk medvetenhet. Då Bornholmsmaterialet är äldre anser vi att det med stor sannolikhet redan finns tillhands på skolorna och nya material kostar pengar, vilket leder till att det material som finns är det som används. Mamma Mu och Trulle har även arbetsböcker, vilket ökar kostnaden då dessa måste ersättas efter varje år, om eleverna har arbetat i dem. Arbetsböcker tycks även vara något som pedagogerna kopplar till skolans undervisning. Vissa pedagoger försöker därför arbeta på andra sätt, för att försvara förskoleklassens verksamhet och motverka skolans inverkan.

Vi anser att Mamma Mu och Trulle till viss del liknar Bornholmsmodellen, men det är en betydande skillnad mellan hur materialen ska användas och vad de innehåller. Mamma Mu och Trulle kan genom dockorna väcka elevernas intresse och engagera dem. Dockorna kan även användas i temaarbeten och utgöra en röd tråd i förskoleklassens verksamhet, vilket pedagog 1 sa sig göra. Pedagoger och eleverna skapar tillsammans en värld utifrån materialet, vilket vi anser bidrar till att dessa material upplevs som lustfyllda av eleverna och engagerar dem. Detta anser vi gynna elevernas lärande. Lgr11 anser att eleverna ska uppleva att kunskapen de får är meningsfull. Om kunskapen utvecklas i ett sammanhang som engagerar dem, tror vi att eleverna lättare kan uppleva att kunskapen är meningsfull. Mamma Mu och Trulle tränar fler aspekter av den språkliga medvetenheten, jämfört med Bornholmsmodellen som är inriktad mot den fonologiska medvetenheten. Mamma Mu och Trulle kan ge eleverna en bredare kunskap om språket, vilket vi anser vara en stor faktor som pedagoger bör ta hänsyn till när de väljer material. Genom att pedagoger använder olika former av källor för undervisningsmaterial, anser vi att eleverna ges en större bred på sin undervisning och fler möjligheter till lärande. Pedagoger har möjlighet att variera undervisningen och anpassa den efter elevernas förutsättningar, i enlighet med Lgr11.

Hur anpassar pedagogerna undervisningen i fonologisk medvetenhet efter elevernas modersmål, elever med svårigheter och utifrån kartläggning?

Anpassning av undervisningen efter elevernas modersmål visade sig inte förekomma bland alla pedagoger. Det var endast pedagog 3, 5 och 6 som uttryckte en medvetenhet om undervisningen kopplat till elever med annat modersmål än svenska. Pedagog 6 försökte anpassa undervisningen efter elevernas modersmål. Alla pedagoger förutom pedagog 6 uppgav att de inte anpassar undervisningen efter elevernas modersmål. Detta tror vi hänger ihop med pedagogernas uppfattning om eleverna har ett annat modersmål än svenska. Om eleven inte talar ett annat språk än svenska i förskoleklassen, tror vi att pedagogen tolkar detta som att svenska är elevens starkaste språk. Anledningen till att eleven talar svenska, tror vi beror på att antalet elever med annat modersmål än svenska på dessa skolor är lågt och eleven skulle helt enkelt inte bli förstörd, om den talade ett annat språk. Det var vanligare att pedagoger på skolor med låg andel elever med annat modersmål än svenska, uppgav att de anpassade undervisningen efter elever med svårigheter.

Vi anser att det är problematiskt att undervisningen inte anpassas efter elevernas modersmål i högre grad. Pedagoger som uttrycker en medvetenhet om att den egna undervisningen inte anpassas efter elevernas modersmål och sedan säger att dessa elever, i stort sett, får följa med efter egen hand, strider mot Lgr11. Genom detta uttalande ges eleven ansvar för sitt eget lärande och pedagoger avsägar sig det ansvar de har för elevens lärande. Hur blir det sedan för eleven i år 1? Kommer läraren i år 1 att anpassa undervisningen efter eleven, eller är det återigen upp till eleven att lära sig själv, i en undervisning som inte anpassas efter eleven? Om detta upprepas år efter år efter år anser vi att eleven riskerar att inte tillägna sig den kunskap som skolan ansvarar för att eleven ska tillägna sig.

Karlsson och Markström (2009) kom fram till att Bornholmsmodellen passar för flerspråkiga miljöer, vilket motsäger pedagog 6:s svar. Pedagog 6 menade att det är alfabetets uppbyggnad som avgör om Bornholmsmodellen är lämplig eller olämplig att använda sig av. Vi ser problem med att Karlsson och Markström drar denna slutsats, när de främst fokuserat på somaliska barn. Somalia har använt både det arabiska alfabetet och det latinska, medan de arabiska barn som pedagog 6 möter dagligen troligen endast har mött det arabiska alfabetet. För att dra den slutsats som Karlsson och Markström gör bör Bornholmsmodellen undersökas i relation till fler språk, t.ex. arabiskan. Melby-Lervåg et al. (2012) menar dock att de funnit att fonemiska förmågor kan vara en förutsättning för att lära sig läsa på ett effektivt sätt, oavsett alfabetiskt språk. Eftersom Karlsson och Markström (2009) har undersökt Bornholmsmodellen utifrån somaliska, och i Somalia har man använt sig av både det latinska och det arabiska alfabetet, har de förmodligen dragit den slutsats som de har gjort, med stöd av de slutsatser som Melby-Lervåg et al. (2012) dragit om att fonemiska förmågor går att träna oavsett alfabetiskt språk. Det framgår dock inte om Melby-Lervåg et al. inkluderar arabiska i begreppet alfabetiska språk. Om de gör det så innebär detta att Bornholmsmodellen passar för elever som talar arabiska. Har de inte inkluderat arabiska i begreppet alfabetiska språk innebär detta att de slutsatser som Melby-Lervåg et al. drar inte stöder arbete med Bornholmsmodellen för elever som talar arabiska, vilket pedagog 6 uttrycker.

Som vi nämnde tidigare kan pedagog 3:s förhållningsätt till elever med svårigheter problematiseras. Vi anser att elevers kunskaper blir exponerade för de andra eleverna, genom att en äldre elev får ha undervisning med yngre elever och att en yngre elevs kunskaper synliggörs genom att denna deltar i år 1:s undervisning. Vi tror att den yngre elevens lärande gynnas och även elevens självkänsla. Eleven får bekräftelse att den kan saker. Den äldre eleven kan dock få sämre självkänsla när denne får lämna undervisningen med sin klass och ha undervisning med de yngre eleverna. Det vi tycker är mest problematiskt är att pedagog 3 låter de svagare eleverna vänta tills övriga gruppen har gjort en övning. Om t.ex. en elev vid flera tillfällen måste vänta tills sist, då pedagogen anser att eleven inte kan, kan eleven och övriga elever bli uppmärksamma på detta.

Pedagog 2 och 5 gör kartläggningar av eleverna, i syfte att se elevernas utveckling. Kartläggningarna görs i informella sammanhang. Pedagog 7 gör sina kartläggningar i formella sammanhang. Testsituationerna i Fonolek anser vi vara mycket formella och leder tankarna till prov i skolan, eleverna ska göra testet individuellt och inte se hur någon annan elev har gjort. Hur pedagog 7 gör de andra kartläggningarna framkommer inte. Vi tror att detta kan hämma elevernas upplevelse av att kunskapen är meningsfull och om man testar eleverna innan man ens börjat arbeta med det som ska testas, tror vi att detta kan ha negativa effekter. Vi tror att kartläggning kan både ha positiva och negativa effekter för undervisningen och elevernas lärande. Det är dock hur man genomför kartläggningen och hur eleverna upplever situationerna som är avgörande för om effekterna blir positiva eller negativa, anser vi.

Stämmer pedagogernas syfte med undervisning i fonologisk medvetenhet med forskning inom området?

Syftet med undervisningen i fonologisk medvetenhet var enligt pedagogerna att ge eleverna en grund i deras läs- och skrivutveckling. Finns det någon koppling mellan fonologisk medvetenhet och läs- och skrivinlärning? Enligt Lindö (2002) är forskarna överens om att stimulering av den språkliga uppmärksamheten och den fonologiska medvetenheten under förskoleåldern, har gynnsamma effekter på både tal- och skriftspråksutvecklingen. Stadler (1998) anser att förmågan att komma ihåg och känna igen olika ljud i språket, har en avgörande betydelse för utvecklingen av en säker läs- och skrivförmåga. Att vara fonologiskt medveten kan alltså underlätta och vara nödvändigt i kommande läs- och skrivutveckling. Det finns dock olika åsikter inom forskningen om huruvida den fonologiska medvetenheten är en nödvändig förutsättning för läs- och skrivinlärning, eller om den utvecklas jämsides med och på grund av skriftspråksinlärningen, menar Stadler. Frost et al. (1988) menar att träning av fonologisk medvetenhet kan ha en stödjande effekt på kommande läs- och skrivinlärning. En fonologisk medvetenhet kan även förebygga läs- och skrivsvårigheter. Tornéus (1983) anser att metafonologiska förmågor utvecklas under en ganska lång tid och vissa barn kan tjäna på noggrant utformad metafonologisk träning, för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Wright och Jacobs (2003) anser att undervisning i fonologisk medvetenhet kan gynna elever med svårigheter i läsning. De anser även att om undervisningen innehåller tydlig träning i metalingvistiska begrepp och metakognitiva strategier, blir stödet i läsningen även generellt bättre.

Pedagogernas syfte med undervisningen har stöd i den forskning som är gjord inom fonologisk medvetenhet kopplat till läs- och skrivinlärning. Liberg (2006) hänvisar till den metalingvistiska forskningen. Denna forskning menar att träning av fonologisk medvetenhet, innan eller under barnets första läslärande, kan ge barnet stöd och hjälp i lärandet. Forskning har visat att elever som kan urskilja ljud i ett ord, kommer att lyckas bra i skolans undervisning, enligt Liberg. Även Stadler (1998) menar att fonologiska svagheter är en stor faktor som bidrar till svårigheter med skriftspråksinlärningen. Castles och Coltheart (2004) menar dock att det inte finns några belegg för att fonologisk medvetenhet leder till framgång i läs- och skrivinlärningen. Vad Castles och Coltheart menar med framgång är osäkert, men de tycks mena att fonologisk medvetenhet inte garanterat leder till framgång i läs- och skrivinlärning. Detta är viktigt att beakta enligt oss.

Metoddiskussion

Vår ursprungliga tanke om att dela in skolorna i två grupper, en med hög respektive en med låg andel elever med svenska som modersmål, byggde på att vi trodde att det skulle vara en större skillnad mellan pedagogernas undervisning beroende på elevernas modersmål. Detta visade sig inte vara fallet. Pedagogerna uttryckte att de använde sig av liknande material och undervisningsformer, oavsett om vi gjorde intervjun på en skola med låg andel elever med svenska som modersmål eller en med hög andel svenska som modersmål. Jämförelser mellan de två grupperna gick därför inte att göra. Detta ledde till att vi istället jämförde pedagogernas svar med varandra och sökte efter likheter och skillnader mellan dem. Det var även svårt att dela in skolor som hade en jämn fördelning av elever med svenska eller annat modersmål i någon av grupperna, speciellt då vissa pedagoger verkade osäkra över om de hade någon elev med annat modersmål. Dessa pedagoger uttryckte att de elever som de ansåg inte hade svenska som modersmål, ändå hade svenskan som sitt starkaste språk. Om någon avser att göra en indelning efter ett liknande kriterium, bör personen ha i åtanke att det kan vara svårt att kategorisera data efter en förutfattad uppfattning. Vår indelning med två grupper var otillräcklig. Vi hade istället behövt tre grupper för att kunna kategorisera data så att det stämmer överens med intervjupersonernas svar. Den tredje gruppen hade utgjorts av data från pedagoger som var på skolor med en jämlik fördelning av elever med svenska och med annat modersmål. Gruppindelningen föll dock bort, då pedagogernas svar inte skiljde sig från varandra i den utsträckning vi först trodde.

Valet av metod för datainsamling som vi gjort med kvalitativa intervjuer, anser vi ha fungerat väl i förhållande till studiens syfte. Vi har fått svar som varit tillräckligt utförliga för att kunna kategoriseras i teman och som gett en inblick i pedagogers tankar om sin undervisning i fonologisk medvetenhet i förskoleklass. Dokumentation med videoupptagning var det endast tre pedagoger som ställde upp på. Vår tanke med att analysera kroppsspråk och hur vi påverkade berättelsen föll därför bort. Vi har dock sett hur vi agerar i intervjusituationer, vilket har lett till en ökad medvetenhet om hur en intervjuare kan påverka intervjupersonen på olika sätt. Genom ljudupptagning kan intervjuaren även upptäcka hur man bekräftar intervjupersons svar och hur man uttrycker sig. Ljudupptagning kan vi starkt rekommendera att göra, då datainsamlingen blir mycket rikare, jämfört med kortfattade noteringar i ett anteckningsblock. Vi tror inte att endast anteckningar hade gett samma datamängd och i vårt fall hade denna mängd säkert varit otillräcklig, särskilt då vi fick data som senare var mycket intressant, som t.ex. pedagogernas förhållningssätt till förskolan och skolan, vilket vi antagligen hade missat utan ljudupptagning. Videoupptagning kombinerat med ljudupptagning anser vi ger störst mängd data och är enligt oss den ideala formen av dokumentation. Forskaren bör dock ta hänsyn till intervjupersons önskemål och vara villig att kompromissa. Det är bättre att endast få ljudupptagning jämfört med att inte få en intervju alls. Vi konfronterades med problemet att få pedagoger var villiga att ställa upp för intervjuer, vilket gjorde att vi var tvungna att kunna kompromissa kring intervjuens dokumentation, för att få tillräckligt många intervjuer för vår studie.

Valet av miljö där intervjun genomförs påverkar intervjusituationen och datainsamlingen. På grund av begränsad tillgång till lokaler genomfördes två intervjuer i samma rum som en elevgrupp befann sig. Dessa intervjuer var svårare att transkribera, då eleverna överröstade intervjupersonen och vissa ord i meningar hördes inte. Intervjuer som genomfördes i miljöer där elever inte var närvarande eller hördes var lättare att transkribera, eftersom man tydligt kunde höra både intervjuare och intervjuperson utan störning från omgivningen. Lugnare miljöer gav utförligare svar och vi som intervjuare kunde lättare ställa följdfrågor, då ingen upplevde stress, i alla fall inte vi.

Begreppet skola kan innebära olika saker, har vi upptäckt. Vi hade en fråga som löd: *Har skolan valt någon särskild metod eller modell för träning av fonologisk medvetenhet?* Denna fråga syftade till begreppet skola i form av hela verksamheten, både förskoleklass och övrig skolverksamhet. Pedagogerna verkade dock ha en annan uppfattning. De verkade inte anse att begreppet skola omfattade dem, och de uttryckte sig med *vi* för förskoleklassen och *dem* för övrig skolverksamhet. När vi blev medvetna om detta omformulerade vi frågan till att omfatta både begreppet skola och förskoleklass, för att tydliggöra vad vi avsåg med begreppet skola. Detta var nödvändigt då vår uppfattning om vilka verksamheter begreppet skola omfattar inte stämde med pedagogernas uppfattning.

Det vi upptäckt under vår studie är att som forskare bör man vara flexibel och kunna anpassa sig under arbetsprocessen. Syften kan bytas ut beroende på vilka data forskaren får och den ursprungliga tanken som forskningen har kan i slutet

ha ändrats. Detta har vi erfarit, då vårt syfte ändrats ett flertal gånger och studien som presenteras i detta examensarbete är inte den studie vi först avsåg att göra, men genom datainsamling och diskussioner mellan oss och handledare har examensarbetets inriktning och fokus ändrats. Även kring kategoriseringar bör man vara flexibel, eller eventuellt vänta med att kategorisera innan datainsamlingen är färdig. Forskarens definition av ett begrepp behöver inte nödvändigtvis stämma överens med intervjupersonens definition av samma begrepp. Forskaren bör därför ge sina definitioner av begrepp till intervjupersonen i förväg, eller i anslutning till intervjun. Om forskaren inte gör detta, riskerar forskaren att inte få de svar som intervjun strävar efter. Vi kan därför rekommendera att göra transkriberingen av intervjuerna parallellt med intervjuandet, för att kunna upptäcka begreppsfallan.

Fortsatt forskning

Under arbetet med vårt examensarbete har ett flertal olika frågor dykt upp inom olika områden. Även om vi inte haft en fråga om förskoleklassens positionering och påverkan av förskola och skola, fick vi data som visade en klar påverkan av undervisningen och pedagoger från både skola och förskola. Våra frågor kring anpassning av undervisning utifrån elevers förutsättningar, har lett till data som direkt strider mot vad Lgr11 säger om hur undervisning ska anpassas efter elevernas förutsättningar. Vår undersökning skulle även kunna göras om, men komplettera intervjuer med observationer för att sedan kunna jämföra om det som pedagogerna säger verkligen stämmer med vad de gör. Vi har bara fått uppgifter om vad pedagogerna säger att de gör, vilket gör att vi inte har hela bilden. Vår uppfattning av pedagogernas svar kan vara missvisande, då vi inte vet hur de gör praktiskt i verksamheten. Att undersöka Bornholmsmodellen i relation till andra språk är ytterligare en fråga som kan undersökas.

Referenslista

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Castles, A., & Coltheart, M. (2004) Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77 – 111. Hämtad från databasen ScienceDirect.

Frost, J., Lundberg, I., & Petersen, O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. International Reading Association. Hämtad från databasen JSTOR.

Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2012). *Kvalitativa metoder från vetenskapsteori till praktik*. Johanneshov: TPB.

Karlsson, M., & Markström, P. (2009) *Bornholmsmodellens funktion i flerspråkiga miljöer*. (Examensarbete från Akademin för utbildning, kultur och kommunikation). Mälardalens högskola, 721 23 Västerås.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. (2., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. DOI: 10.1037/a0026744

Pihlgren, A.S. (2011). Inledning och presentation. I Pihlgren, A.S. (Red.), *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (1 uppl., s. 17 - 27). Lund: Studentlitteratur

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. (2., omarb. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Tornéus, M. (1983). *Rim eller reson: språklig medvetenhet och läsning: studier av metafonologiska färdigheters betydelse för läs- och skrivinläring* (avhandling för doktorsexamen). Umeå universitet, 1983.

Tornéus, M. (2000). *På tal om språk: språklig medvetenhet hos barn*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

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

Wallin, S., & Mosskull, M. (2009). *Vi tar lite här och lite där: Om material och arbetssätt för språklig medvetenhet i förskoleklass*. (Examensarbete från lärutbildningen). Linnéuniversitet, Institutionen för pedagogik, 351 95 Växjö.

Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching Phonological Awareness and Metacognitive Strategies to Children with Reading Difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), 17 - 47. DOI: 10.1080/01443410303217

Bilaga 1

Intervjuguide

Syfte med studien

Att jämföra pedagoger i förskoleklassers tankar om sin undervisning i fonologisk medvetenhet i skolor med hög respektive låg andel elever med svenska som modersmål.

1. Modeller

1.1 Planerar du undervisningen utifrån någon modell för fonologisk medvetenhet?

Vilken/vilka?

1.2 Har du testat olika modeller för träning av fonologisk medvetenhet?

Vilka?

1.3 Har skolan valt att arbeta utifrån någon särskild modell?

Vet du varför man valt att arbeta utifrån denna modell?

2. Arbetssätt

2.1 Sker din undervisning om fonologisk medvetenhet i grupp, enskilt eller en kombination av enskild- och gruppundervisning?

Hur delas eleverna in i de olika grupperna?

2.2 Anpassar du din undervisning i fonologisk medvetenhet efter elevernas modersmål?

Hur gör du då?

Anser du att det finns några särskilda aspekter som man bör ta hänsyn till?

2.3 Sker din undervisning under speciella arbetspass/lektioner?

3. Material

3.1 Använder du dig av något undervisningsmaterial?

Vilket/ vilka material?

3.2 Arbetar eleverna med några enskilda uppgifter?

Hur går du tillväga när du väljer uppgifter till eleverna?

Är uppgifterna nivågrupperade eller får alla samma uppgifter?

Vilket syfte fyller uppgifterna?