



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# **Bornholmsmodellen - en väg till fonologisk medvetenhet även för andraspråkselever**

**Maria Ankarhamn & Helen Sörensen**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Anne Dragemark Oscarson
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	HT09-2611-11 Speclär

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht 2009  
Handledare: Anne Dragemark Oscarson  
Examinator: Inger Berndtsson  
Rapport nr: HT09-2611-11 Speclär  
Nyckelord: Bornholmsmodellen, Fonologisk medvetenhet, Förskoleklass  
Andraspråkselever, Språklekar.

---

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka om Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) skapar möjligheter till ökad fonologisk medvetenhet hos en grupp andraspråkselever. De frågeställningar som undersökts är: Vilka tendenser till skillnader i tillägnandet av fonologisk medvetenhet kan man se mellan första- och andraspråkselever under Bornholmsmodellens genomförande? Hur kan man se att Bornholmsmodellen är ett relevant arbetsredskap även för andraspråkselever? Hur anpassar pedagogerna i studien Bornholmsmodellen utifrån andraspråkselevernas perspektiv?

**Teori:** Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv baserat på hur individer gör och lär av varandra i ett samspel.

**Metod:** För att få svar på frågeställningarna användes både en kvantitativ och en kvalitativ metod. I den kvantitativa delen gjordes ett för- och eftertest (kartläggning enligt Bornholmsmodellen) för att mäta fonologisk medvetenhet hos första- och andraspråkselever som ingick i två undersökningsgrupper och två kontrollgrupper. Intervjuer av pedagoger som arbetade i undersökningsgrupperna ingick i den kvalitativa delen av studien samt observationer i dessa förskoleklasser då de använde språklekarna i Bornholmsmodellen.

**Resultat:** Studien visade på klara tendenser till skillnader i fonologisk utveckling mellan undersökningsgrupper som fått undervisning enligt Bornholmsmodellen i åtta veckor och kontrollgrupper som inte fått ta del av modellen. De elever som den strukturerade träningen gav mest effekt på var andraspråkseleverna i undersökningsgrupperna. Pedagogernas kunskaper och erfarenheter har bidragit till ökad medvetenhet hur modellen kan anpassas i flerspråkiga grupper. Viktiga områden att ta hänsyn till var att byta ut svåra ord som finns i övningsexemplen, repetera övningarna oftare, ta ett mindre antal övningar per språklekstillsfälle, vara extra tydlig och förklarande vid instruktioner, använda kroppsspråk och konkret material. Det observerades att en mindre elevgrupp vid språklekandet kan ge ökad chans till interaktion och de som gynnas mest av detta är andraspråkseleverna.

# Förord

Då arbetet varit stort och omfattningsrikt har vi varit tvungna att dela upp vissa områden mellan oss. Helen har i litteraturgenomgången skrivit om behaviorismen, språkutveckling, andraspråksutveckling, språklig medvetenhet, läs- och skrivinlärning, fonologisk medvetenhet. I metoddelen har Helen beskrivit observationerna och bearbetat statistiskt material. Maria har tagit sig an kognitiv konstruktivism, sociokulturellt perspektiv, språkutvecklande och interagerande arbetssätt, andraspråks elever och läsinlärning i litteraturgenomgången. Beskrivning av intervjuerna samt avsnittet om tillförlitlighet i metoddelen har hon också ansvarat för. Resterande delar kring metoden, bearbetning och analys av resultat samt diskussionskapitlet har författarna diskuterat och arbetat fram tillsammans.

Vi vill rikta ett tack till ...

- ☆ Alla elever som så positivt har ställt upp vid kartläggningarna.
- ☆ Pedagogerna i undersökningsgrupperna som ställt upp och arbetat med Bornholmsmodellen, lånat ut elever och lokal samt tagit er tid till att låta er intervjuas och delgett oss era erfarenheter.
- ☆ Vår handledare Anne Dragemark Oscarson för goda råd i framställningen av uppsatsen.
- ☆ Staffan Stukát som tagit sig tid med vårt statistiska material.
- ☆ Våra familjer för visad förståelse och stöttning.
- ☆ Louise Sörensen för hjälp med tabeller och layout.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Förord</b> .....	<b>2</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Problemområde</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>4 Begreppsdefinitioner</b> .....	<b>5</b>
<b>5 Litteraturgenomgång</b> .....	<b>6</b>
5.1 Teorier .....	6
5.1.1 Behaviorismen .....	7
Synen på lärande .....	7
Språkutveckling.....	8
Andraspråksinläring .....	8
Teorins inverkan på undervisning .....	8
5.1.2 Kognitiv konstruktivism .....	9
Synen på lärande .....	9
Språkutveckling.....	10
Andraspråksinläring .....	11
Teorins inverkan på undervisning .....	12
5.1.3 Sociokulturellt perspektiv .....	12
Synen på lärande .....	12
Språkutveckling.....	13
Andraspråksinläring .....	14
Teorins inverkan på undervisning .....	14
Sammanfattning .....	15
5.2 Språkutvecklande och interagerande arbetssätt.....	16
5.2.1 Samtalets betydelse för språk och tanke .....	16
5.2.2 Språklekande.....	17
Sammanfattning .....	18
5.3 Betydelsen av språklig medvetenhet för läsinläring.....	18
5.3.1 Språklig medvetenhet .....	18
5.3.2 Att lära sig läsa .....	20
Läsning .....	21
Läs- och skrivutvecklingsteorier .....	22
Andraspråks elever och läsinläring .....	22
5.3.3 Fonologisk medvetenhet en del av den språkliga medvetenheten.....	24
Sammanfattning .....	25
5.4 Bornholmsmodellen .....	25
5.4.1 Kritik mot modellen.....	26
Sammanfattning .....	26

<b>6 Teoretisk ansats utifrån ett sociokulturellt perspektiv .....</b>	<b>27</b>
<b>7 Metod.....</b>	<b>27</b>
7.1 Kartläggning i undersöknings- och kontrollgrupp .....	28
7.1.1 Testmaterial utifrån Bornholmsmodellen .....	28
7.1.2 Urval .....	29
7.1.3 Beskrivning av undersöknings- och kontrollgrupper samt pedagoger .....	29
7.1.4 Genomförande .....	30
7.1.5 Bearbetning och analys av statistiskt material.....	31
7.2 Observation.....	31
7.2.1 Beskrivning av observationsgrupper .....	32
7.2.2 Genomförande .....	32
7.3 Intervju .....	34
7.3.1 Intervjufrågor .....	35
7.3.2 Beskrivning av informanterna .....	35
7.3.3 Genomförande .....	36
7.3.4 Bearbetning och analys av observation och intervju .....	36
7.4 Tillförlitlighet .....	37
7.4.1 Reliabilitet.....	37
7.4.2 Validitet .....	38
7.4.3 Generaliserbarhet .....	39
7.5 Etik .....	40
<b>8 Resultat.....</b>	<b>40</b>
8.1 Kartläggning i undersöknings- och kontrollgrupp .....	40
Sammanfattning .....	44
8.2 Intervju och observation .....	44
8.2.1 Skillnader mellan förstaspråks- och andraspråkselevs tillägnande av fonologisk medvetenhet .....	44
8.2.2 Bornholmsmodellen som arbetsredskap även för andraspråkselever .....	45
8.2.3 Pedagogernas anpassning av Bornholmsmodellen utifrån andraspråkselevernas perspektiv .....	48
<b>9 Diskussion .....</b>	<b>51</b>
9.1 Metoddiskussion.....	51
9.2 Resultatdiskussion .....	52
9.3 Framtida studier.....	55
<b>10 Referenslista.....</b>	<b>56</b>

**Bilaga 1 Kartläggningsmaterial**

**Bilaga 2 Missivbrev**

**Bilaga 3 Veckoschema över Bornholmsmodellen**

**Bilaga 4 Intervjufrågor**

## **1 Inledning**

Författarna arbetar båda i skolor med hög andel av andraspråkselever och har både konstaterat och intresserats av att de ibland stöter på svårigheter i mötet med skriftspråket. Under speciallärarutbildningen har insikt nåtts om vikten av språklig medvetenhet och framförallt den fonologiska medvetenheten vid läsinlärning. Detta kopplas nu till tidigare erfarenheter av andraspråkselever i svårigheter inom området som fått extra stöd vid läsinlärningen. Under utbildningen till speciallärare gjordes kartläggningar på två andraspråkslever i läs- och skrivproblematik. Det som upptäcktes hos dessa elever var att deras fonologiska medvetenhet var svagt utvecklad och funderingar fanns över orsaken till detta. Skulle man kunna förebygga dessa svårigheter och specifikt stimulera fonologisk medvetenhet redan i förskoleklass? Barn med flera språk har blivit en angelägenhet för oss alla, de har ökat i antal och finns nu på de flesta förskolor och skolor i Sverige och enligt Lpo 94 ansvarar skolan för att varje elev "... behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift".

Barn kommer till skolan med olika förutsättningar och förskolans och skolans uppgift blir därför att stödja alla barns språkliga medvetenhet oavsett modersmål. Språklig medvetenhet betyder att man börjar uppmärksamma sitt eget språk- hur det låter och hur det är uppbyggt av ord och meningar (Lundberg, 2007). Man flyttar då fokus från språkets innehåll till dess funktion eller form. Denna språkliga medvetenhet går att påverka genom att regelbundet använda sig av strukturerade språklekar. Lundberg har genom forskningsprojekt visat att en strukturerad språkmodell för förskolan har haft positiv effekt på den språkliga medvetenheten. Ett mer specifikt begrepp inom den språkliga medvetenheten är den fonologiska medvetenheten då man blir medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad. Ett ytterligare steg är att förstå språkets minsta betydelseskiljande byggstenar, fonemen, vilket betyder att man har fonemisk medvetenhet. Det är just denna förmåga att höra skillnaderna som har avgörande betydelse för läsinlärningen, menar Lundberg (a.a). Även andra undersökningar har visat att det finns ett samband mellan barns fonologiska förmåga i förskoleåldern och den senare läs- och skrivutvecklingen, dock sägs inget om vad som är orsak och verkan, menar Samuelsson (2006). Därför är interventionsforskningen viktig och den visar entydigt att elever som fått fonologisk träning klarar den första läs- och skrivinlärningen bättre än de som inte fått den (a.a).

Under 90-talet arbetade en av oss med Bornholmsmodellen (utarbetad av Lundberg) i förskoleklass och tyckte att den bekräftade ett positivt samband mellan fonologisk medvetenhet och läsutveckling på nybörjarstadiet bland elever med svenska som förstaspråk. Vad som däremot inte noterades var hur väl modellen fungerade för elever med svenska som andraspråk i jämförelse med förstaspråkselever. Därför vore det intressant att följa och eventuellt få syn på hur väl andraspråkselever kan utveckla den fonologiska medvetenheten med hjälp av Bornholmsmodellen.

## **2 Problemområde**

Författarna funderar över om andraspråket är en faktor som kan påverka tillägnandet av den språkliga medvetenheten och framförallt då den fonologiska medvetenheten. Det skulle kunna bero på att barn med ett annat modersmål än svenska kan få svårigheter att höra obekanta språkljud som skiljer sig från deras förstaspråk gentemot svenskan. Forskning enligt Fredriksson och Taube (2003) visar att det som försvårar mötet med skriftspråket i år 1 är om eleven har litet ordförråd, stora språkliga skillnader mellan svenskan och elevens modersmål samt synen på skriften i deras kultur. Kan en utvecklande språkmiljö och ett strukturerat

arbete kring fonologisk medvetenhet i förskolan kompensera dessa faktorer? Skulle Bornholmsmodellen vara ett alternativ?

Det finns antydningar från pedagoger om att Bornholmsmodellen skulle vara ”för svår” för andraspråkselever. Benckert (i Blomqvist & Wood, 2006) menar att barn med annat modersmål än svenska kan ha särskilt svårt att förstå innehållet i rim och ramsor och lär sig dessa utantill. Svenska barn i 5- 6 årsåldern förstår oftast däremot både innehåll och hur man gör i dessa ordlekar när man tränar den språkliga medvetenheten. Författarna frågar därför om och hur man i så fall måste anpassa modellen för andraspråkselever?

Läs- och skrivsvårigheter finns både bland första- och andraspråkselever vilket leder till svårigheter i att lära sig det svenska skriftspråket. Studier av elever med invandrarbakgrund visar att dessa sällan får specialundervisning för sina läs- och skrivsvårigheter utan är hänvisade till stödundervisning i svenska som andraspråk (Taube, 2000). Frågan är hur man identifierar andraspråkselever i läs- och skrivsvårigheter, så att de kan få adekvat hjälp. Frågan är också om dessa svårigheter beror på ett svagt utvecklat andraspråk eller om de fonologiska svårigheterna finns även på deras modersmål?

Sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv är förhoppningen att både första- och andraspråkselever skall få goda förutsättningar att ta till sig den tidiga läsinläringen i år 1 genom att ha fått en fonologisk träning i förskoleklass. Kan det första mötet med skriftspråket underlättas för alla elever och speciellt elever i riskzonen? Det vore önskvärt att studien resulterade i att elever oavsett modersmål visar god fonologisk utveckling då de fått strukturerad träning utifrån Bornholmsmodellen. Denna träning kan utföras i förskoleklass, årskurs 1 och i specialundervisning för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

### **3 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka om Bornholmsmodellen skapar möjligheter till ökad fonologisk medvetenhet hos en grupp andraspråkselever. Därför arbetar författarna utifrån dessa frågeställningar:

- Vilka tendenser till skillnader i tillägnet av fonologisk medvetenhet kan man se mellan första- och andraspråkselever under Bornholmsmodellens genomförande?
- Hur kan man se att Bornholmsmodellen är ett relevant arbetsredskap även för andraspråkselever?
- Hur anpassar pedagogerna i studien Bornholmsmodellen utifrån andraspråkselevernas perspektiv?

### **4 Begreppsdefinitioner**

Inledningsvis förklaras vissa begrepp som kommer att användas i uppsatsen. Definitionerna beskrivs enligt Abrahamsson (2009).

**Andraspråk**– Det språk som lärs in efter förstaspråket/modersmålet. *Andraspråksinläringen* sker i kontakt med infödda talare i den miljö där språket talas.

**Flerspråkighet**– Då en individ eller ett samhälle använder två eller flera språk. Termerna förstaspråk och andraspråk visar alltså på i vilken ordning en individ utsatts för dem vilket inte behöver betyda att man utsatts mer för förstaspråket eller behärskar det bättre. Man talar här om en *successiv två- eller flerspråkighet*. En individ kan även ha två förstaspråk, då föräldrar konsekvent talar olika språk med barnet vilket definieras som *simultan tvåspråkighet*.

**Förstaspråk**– Det språk en individ tillägnar sig först och som man tagit till sig genom föräldrar eller andra vårdnadshavare. I språkvetenskapliga sammanhang används även termen *modersmål*. I texten kommer elev med svenska som modersmål att benämnas som förstaspråkselev.

**Inflöde**– Det språk som inläraren exponeras för och som kan användas för att bygga upp och omarbete interimspråket. Det kan vara både *informellt* (till exempel samtal) och *formellt* (till exempel undervisning i klassrummet).

**Inlärningsgång**– De generella stadier alla andraspråkslärare går igenom på sin väg mot ett målspråk.

**Interimspråk**- Det språk som används av inläraren under vägen för att nå målspråket, kallas även för *inlärarspråk*.

**Målspråk**– I inlärnings-sammanhang syftar man på det språkliga system som är målet för inläringen.

## 5 Litteraturgenomgång

Att börja skolan blir för många barn en omvälvande stund i livet, då det även ställs krav på att kunna läsa och skriva. För att förbereda och låta barnet få en så behaglig övergång mellan förskoleklass och skola kan vi medvetet arbeta med språket innan skolstart och underlätta den första skriv- och läsinläringen för alla barn oavsett vilket modersmålet är. För att få en grund till undersökningen av området *fonologisk medvetenhet i flerspråkiga förskoleklasser*, har författarna valt att studera teoretiker, forskare och pedagogers sätt att se på detta komplexa område utifrån olika perspektiv. Först får läsaren en kunskap kring lärandeteorier, hur de påverkar och har påverkat undervisningen. Språkutvecklingsteorier och även synen på andraspråksinläring belyses. Därefter tas tankar upp kring språkutvecklande arbetssätt i förskoleklasser och betydelsen av språklig medvetenhet inför läsinläringen. Som avslutning beskrivs Bornholmsmodellen vilken använts som arbetsredskap av två förskoleklasser i undersökningen.

### 5.1 Teorier

Undervisning och lärande inom förskola och skola bygger på teorier som vuxit fram i en rådande tidsanda och genom empirisk forskning. Teorier som under de senaste hundra åren



påverkat utbildningsväsendet är behaviorismen, konstruktivismen som är nära besläktad med kognitivism och det sociokulturella perspektivet. Under litteraturgenomgången vill vi försöka beskriva, förklara och ge en sammanhängande bild över dessa teories syn på mänskligt lärande, språkutveckling, andraspråksinlärning samt deras inverkan på undervisningen.

Hur teorier skapar reflektion och utveckling av den praktiska verksamheten ger Ahlberg (2009) en förklaring på:

Teorier hjälper oss att inte enbart reflektera över enstaka, praktiska rutiner utan över hela system av föreställningar, antagande och förklaringar. Teorier kan synliggöra det vi tar för givet och självklart. Därmed kan de utgöra en startpunkt för systematisk kunskapsutveckling som kan öka förståelsen för praktikens villkor (s. 17).

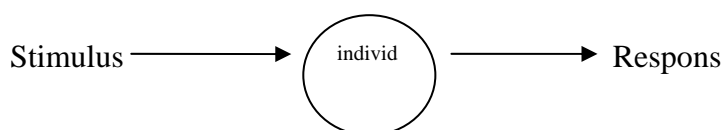
I sin avhandling beskriver Dragemark Oscarson (2009) hur teories varande inte alltid är linjära, även om det i texter framställs så. Ibland löper de parallellt, överlappar varandra och många har haft en cirkulär bana.

### 5.1.1 Behaviorismen

Synen på lärande

**Under första delen av 1900-talet utvecklades en psykologisk riktning som fick starkt fäste i synen på kunskap och inlärning, dess kända förespråkare är Ivan Pavlov och B. F. Skinner. Behaviorismen ser enligt Imsen (2006) på människan som ett objekt och en individ utan några medfödda förmågor. Hon är vid födseln en ren tavla ("tabula rasa"), en robot som automatiskt och mekaniskt tillägnar sig kunskap och erfarenheter endast genom inlärning av yttre stimuli. Hennes inre liv, tankar och känslor tas det inte hänsyn till för enligt behavioristerna är detta inte observerbart.**

Människans beteende och inlärning bygger på vanor, även språkligt menar de. Dessa vanor menar Abrahamsson (2009) byggs upp enligt en inlärningsteori där individen påverkas genom stimuli och reaktionen hos individen kallas respons (se figur 5.1).



Figur.5.1 Behavioristisk modell för påverkan.

All inlärning sker genom ett upprepande av denna modell så även språkinlärning vilket leder till en etablerad vana. Imitation, övning, och återkoppling (i form av belöning och bestraffning) är ledord inom teorin. Både fysiska och språkliga beteenden tillägnas i små steg och byggs upp mot en större komplexitet. Delarna som övas leder i sin tur fram till helheten. Säljö (2003) skriver att detta lärande sker genom systematiskt uppbyggda drillövningar där repetition förstärker inlärningen.

En central del av den behavioristiska teorin menar att redan etablerade vanor försvårar för etablerandet av nya vanor. Inlärningen underlättas då gamla vanor stämmer överens med nya vanor en s.k. *positiv transfer*, medan *negativ transfer* uppstår då gamla vanor inte överensstämmer utan istället står i vägen för etablerandet av de nya vanorna. Vid inlärning av ett nytt beteende överförs gamla vanor och i en process trängs de vanor undan som inte är

relevanta för det nya beteendet, på så sätt etableras nya vanor och gamla vanor ersätts. Ju fler vanor en individ samlat på sig, desto mer kommer dessa att påverka framtida inläring. Detta är enligt behaviorismen en *kumulativ inläring* (Abrahamsson, 2009).

Behaviorismen är optimistisk i sin syn på inläring och fostran och menar att genom en riktig påverkan och stimulering kan nästan vem som helst lära sig vad som helst. Det som kan variera mellan olika individer är inlärningshastigheten och intellektuella olikheter vilka förklaras som skillnader i snabbhet att lära (Imsen, 2006).

### **Språkutveckling**

Språket ansågs tillägnas genom imitation. Barnet har ingen medfödd språklig förmåga utan anses vara en passiv mottagare av enskilda intryck som helt och hållet styr vad som ska sägas. Man lär sig vad som ska sägas i speciella språksituationer. En sådan situation kan vara då barnet säger exempelvis ”da”. Föräldern svarar på kommunikationen genom att säga ”docka” och visar samtidigt på en docka vilket då blir en återkoppling och att ”da” blir en symbol för ordet docka i fortsättningen. När ordet ”da” så småningom kommer att likna målvarianten ”docka” kommer föräldrarna att räkka fram dockan till barnet vilket blir ett positivt stimuli för barnet. På detta sätt lär sig barn mer och mer, ibland förstärks språklärandet och i vissa fall misslyckas det eller blir felaktigt och om barnet inte får respons tillbaka försvinner inläringen. Barn gör under sin språkutveckling ibland språkfel, de använder sig av fel ordform, exempelvis som ”gådde”, ”springde”, etcetera. Dessa språkfel är enligt behavioristerna inte intressanta utan de rättar till sig när barnet växer genom att föräldrar tillrättavisar. Senare forskning, då man kunnat använda sig av bandinspelningar, har visat att barn inte härmar eller rättar sig efter vuxnas tal förrän de nått ett visst utvecklingsstadium (Håkansson, 1998).

### **Andraspråksinläring**

Den så kallade *kontrastiva hypotesen* är enligt Abrahamsson (2009) den teori om andraspråksinläring som antog att redan etablerade vanor och skillnader mellan förstaspråket och andraspråket försvårade och påverkade tillägnandet av ett andraspråk. Det var alltså skillnaderna mellan förstaspråket och andraspråkets struktur som var den enda egentliga källan till svårigheter, ju fler och större skillnader som fanns desto större var svårigheterna. Det skapades en negativ transfer då modersmålsstrukturen gav upphov till språkliga fel vilket helt och hållet berodde på modersmålets inlärd vanor. Inga andra faktorer ansågs påverka inläringen såsom exempelvis inre mentala processer eller att målspråket kunde bestå av universella och komplexa strukturer. Om däremot modersmålet och målspråket hade en liknande eller identisk struktur antog man att detta inte skapade några svårigheter eller orsakade språkliga fel vid inläring av ett andraspråk. Denna hypotes blev inte grunden till ny forskning utan dess primära syfte var att förse lärare med ett kraftfullt arbetsverktyg.

### **Teorins inverkan på undervisning**

Det finns två sätt att se på inläring, det behavioristiska och det kognitivt konstruktivistiska (se under kognitiv konstruktivism) som har varit dominerande i skolan, menar Gibbons (2006). Det behavioristiska kan beskrivas som det ”tomma kärlets princip” där det är lärarens uppgift att ”sätta in” färdigheter och kunskaper i elevernas tomma ”minnesbanker”. Förhållandet mellan pedagog och elev ses som sändare och mottagare. Den tidigare beskrivna ”stimuli-respons” modellen (se figur 5.1) kan överföras till lärandemiljön då pedagogen ger respons i form av belöning eller bestraffning. Enligt behaviorismen byggs kunskap upp från delarna till helheten med hjälp av övningsuppgifter i läromedel. Hela skolväsendet sågs som

homogent, undervisningen sågs som gemensam för alla och lektionsplaneringen var strukturerad i detalj (Säljö, 2003).

Kunskap och arbetsmetoder beskrevs i lärarhandledningar för att förenkla i arbete med andraspråkselever. Läraren skulle på så sätt bli bra på att göra förutsägelser över vilka fel som borde dyka upp hos inlärare med ett visst modersmål. Man förväntade sig även att modersmålet betingade vissa speciella fel i andraspråket och genom att förstå dessa skillnader i språkstrukturer kunde man sätta in rätt undervisningsmetod. Om detta inte gjordes kunde felen etableras och bli till permanenta vanor (Abrahamsson, 2009).

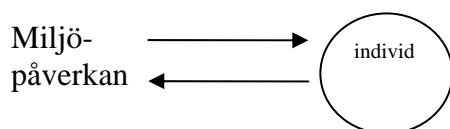
Synen på inläring och språktillägnet inom behaviorismen ifrågasattes både från psykologiskt och lingvistiskt håll, ur denna kritik föds en ny syn på människan där tänkandet står i centrum och språket ses som en medfödd förmåga.

### 5.1.2 Kognitiv konstruktivism

#### Synen på lärande

Parallellt med behaviorismen växer ett rationalistiskt perspektiv fram där tänkandet sätts i centrum. Begreppet ”kognitiv” står för det som har med intellektet att göra. Nyckelord är inläring, minne, tänkande och problemlösning. Kognitivismen betonar de högre mentala processerna och menar att det är för inskränkt att se bara på yttre stimuli och responser. Det är vad som sker i de inre processerna som är intressant, hur hjärnan organiserar kunskapen och vad som sker när vi minns och tänker. Människan är en aktiv varelse som tolkar och värderar stimuleringen innan hon handlar, menar kognitivisterna (Imsen, 2006). I kognitivistisk anda kom elevens begreppsbyggnad i centrum samt idéer om att man i undervisningen skulle arbeta med laborativa metoder.

Nära besläktad med kognitiv teori är en riktning som kallas *konstruktivism*. Konstruktivism innebär en betoning av att kunskap är något som människor aktivt skapar, det är ingenting som finns förpackat som man kan ta till sig. Biologen och psykologen Jean Piaget (1896-1980) blev en framträdande gestalt då han utvecklade en kognitivt orienterad inläringsteori (Håkansson, 1998). För Piaget är utveckling något som kommer inifrån. Det handlar om att utveckla förmågor till tänkande och handling. Det vi lär och upplever är, enligt Piaget, inte någon spegelbild av en yttre värld. All stimulering tolkas genom våra gamla kunskaper eller föreställningar. Det sker alltså en växelverkan mellan själva påverkan och det som människan gör med påverkan (se figur 5.2) (Imsen, 2006; Säljö, 2003).



Figur. 5.2 Konstruktivistisk interaktionsmodell.

Möjligheter till fysiska erfarenheter och socialt samspel är således viktiga faktorer för barnets utveckling. De erfarenheter barnet gör genom sina olika sinnen under det första året ligger till grund för den kognitiva utvecklingen (Svensson, 1998).

Piagets intresse var främst hur kunskaper utvecklas i allmän bemärkelse. Han skiljer mellan inläring, som har att göra med speciella färdigheter och utvecklingen som innebär mer allmänna tankemekanismer. Dessa processer hänger samman eftersom man måste ha nått ett visst utvecklingsstadium för att kunna lära sig något. Viktiga begrepp för inläring är *assimilation* och *ackommodation*. Assimilation innebär att barnet bearbetar information om omvärlden, medan ackommodation, ”språng”, uppträder när det barnet erfar inte stämmer överens med det förväntade, och barnet integrerar den nya informationen i den tidigare kunskapen om omvärlden. Under sin utveckling går barnet igenom flera stadier från ett rent egocentriskt perspektiv till ett socialt (Håkansson, 1998; Säljö, 2003). Varje stadium innebär ett karaktäristiskt sätt att tänka. Det barnet har lärt sig tar det med sig till nästa stadium och alla kognitiva färdigheter blir omorganiserade på varje stadium. Piaget anser att varje barn går igenom stadierna i samma ordningsföljd oavsett omgivning och kultur (Evenshaug & Hallen, 2001).

### **Språkutveckling**

Hur barn tillägnar sig språk söker kognitivismen sitt svar på i biologiskt orienterade teorier som riktar uppmärksamheten på medfödda faktorer. Kognitivisterna menar att språkutvecklingen hos små barn följer ett lagbundet mönster som inte går att rucka på (Håkansson, 1998). Den kognitiva utvecklingen ligger till grund för språkutvecklingen och tanken blir en hjälp för barnet att utveckla språket (Svensson, 1998).

Under 1960-talet kom kritik mot den då rådande behavioristiska synen på språk och språkinläring. Den amerikanske lingvisten Noam Chomsky menade att människans förmåga att yttra och förstå meningar som inte lärts in via imitation, övning och bestraffning visade att språket skapas genom tillgång till en uppsättning mentala regler. Barnets aktiva laborerande med språket visar upp meningar som kraftigt avviker från modersmålet vilket bevisar att de inte lärts in via imitation. Chomsky menade vidare att den språkliga miljön runt barnet är alldeles för bristfällig för att ett helt språk ska kunna byggas upp enligt stimulus-respons-modellen (se figur 5.1). Enligt den mentalistiska teorin är språkförmågan en medfödd egenskap som under några få år i barndomen guidar individen fram till en fullständig grammatisk representation av ett visst språk. Människan är från början försedd med det Chomsky kallade (LAD = Language Acquisition Device) en språkinlärningsutrustning som styrs av en universell grammatik (UG, eng. *Universal Grammar*) (Abrahamsson, 2009).

Barnets språkförmåga enligt UG, beskriver Abrahamsson (2009), ” Denna har formen av en genetiskt betingad universell grammatik, bestående av en uppsättning universella och mycket generella principer och begränsningar för hur ett mänskligt språk kan vara uppbyggt.” (s. 152). Barn genomgår först ett jollerstadium, som från början liknar varandra för att senare skiljas åt då barnet kan urskilja modersmålets språkljud och andra ljud bortsorteras. Nästa steg är ettordsstadiet där barns yttranden består av enstaka ord men dessa ord har för barnet en vidare betydelse. Vid två års ålder ökar antalet ord till tvåordsyttranden och även ordförrådet utökas explosionsartat. Därefter följer stadier av tre- och fyraordsyttranden som även parallellt utvecklas grammatiskt. Språkutvecklingen består av generella och universella utvecklingsstadier, inom varje stadie finns även enskilda grammatiska språkstrukturer. Dessa stadier och enskilda strukturer vet man nu är en språkutveckling som alla barn följer, de tas i samma ordning och med samma regler. UG visar alltså hur små barn trots att de är kognitivt omogna, snabbt och effektivt uppnår ett komplett grammatiskt system som liknar de vuxnas system. Denna medfödda grammatiska förmåga ser till *att* och *hur* språkinläring sker var du än befinner dig i världen, den språkliga omgivningen ansvarar endast för genom vilket specifikt språk UG kommer att utvecklas i. Chomsky menar att små barn hade inte på egen

hand och genom språkligt inflöde kunnat lära sig alla dessa detaljer i ett så komplext system som den språkliga förmågan. Det språkliga inflödet, som enda inlärningskälla hade varit alltför bristfällig i denna avancerade, detaljerade och abstrakta kompetens.

### **Andraspråksinläring**

Den moderna andraspråksforskningen tar stöd i den redan nämnda lingvistiska modellen, Chomskys universella grammatik (UG). Sedan 1980-talet och framåt har denna teori varit en av de kraftfulla modellerna inom andraspråksfältet. Att modersmålet negativt påverkade inläringen av ett andraspråk tonades ner och man såg istället språktillägnet som naturliga utvecklingsprocesser och andraspråksinläraren som en kreativ konstruktör (Abrahamsson, 2009).

Flera stora studier visade på att dessa processer var identiska för första- och andraspråksinläringen, skriver Abrahamsson (2009). Manfred Pienemanns *processbarhetsteori* kom enligt författaren på 1980-talet och är en kognitiv förklaringsmodell över interimspråkets utveckling. Modellen har genom studier fått starkt empiriskt stöd oavsett målspråk och modersmålsbakgrund. Han menar att förstaspråks- och andraspråksinläringen följer en och samma grammatiska process som ligger bakom vanlig, spontan talproduktion (se även under *Språklig medvetenhet*). Dessa interimspråk har inlärningsgångar som verkar vara lika för alla oavsett modersmål vilket bevisar att alla har tillgång till en kognitivt medfödd språkförmåga. Genom studier har man sett att en inlärningsgång består av fem ordnade stadier som inläraren måste ta sig igenom och automatisera för att till slut nå sin riktiga målform. Dessa stadier har inga klara gränser utan överlappar varandra men måste tas i en obligatorisk hierarkisk ordning där varje stadie kräver en högre processbarhetskapacitet. Den första utvecklingsnivån innebär att inläraren skapar sig ett lexikon för att slutligen i den femte och sista nivån kan inläraren hantera grammatisk information på en avancerad nivå (exempelvis att kunna skilja bisatser från huvudsatser). Andraspråksinläraren prövar sitt interimspråk på omgivningen och utifrån den respons de får omstruktureras eller förkastas språkets regler, menar Abrahamsson och Bergman (2005). Under vägens gång visar andraspråksinläraren upp korrekta lösningar men det uppstår även missförstånd då andraspråksinläraren gör omskrivningar och nybildningar så kallade egna varianter på interimspråket. Detta är en process som är ett nödvändigt led i utvecklingen mot målspråket.

Neurobiologen Eric Lenneberg har forskat fram en teori om ålderns betydelse och existensen av en *kritisk period* vid språkinläring som gäller både förstaspråk och andraspråk. Han anser att språket är en medfödd förmåga men att detta automatiska tillägnande av ett språk avtar i och med hjärnans mognadsprocess. Efter cirka 12 – 13 års ålder är detta naturliga tillägnande av ett språk i princip omöjligt och språkinläring sker då genom stor och medveten kognitiv ansträngning. Barn har även en snabbare inlärningshastighet och en mer avancerad slutnivå i sitt andraspråk än vuxna (Abrahamsson & Hyltenstam, 2003; Abrahamsson, 2009).

Andraspråksinläraren är mer kognitivt mogen än förstaspråkaren eftersom hon lär in språket vid ett senare tillfälle. Detta borde ses som en fördel men forskning på barn och vuxna visar att ju äldre andraspråksinläraren är desto osäkrare och tveksam i sin språkbehärskning blir hon. Denna språkbehärskning består för alla av en *bas* och en *utbyggnad*. Basen som är första steget inbegriper ordförråd, grammatisk struktur, grundläggande regler för samtalsstruktur och textstruktur samt ett ordförråd på ca 10 000 ord. Detta har ett barn med svenska som modersmål lärt sig fram till och med sexårsåldern och är vad som krävs för att klara vardagliga samtal. Denna bas, då uttalet och grammatiken är felfri och talet flyter på utan hack eller tvekan måste finnas i ett modersmål för att kunna tillägna sig nya begrepp i ett

andraspråk. Sedan kommer språkets utbyggnad som pågår hela livet och är den avancerade formen av ett språk som barnet möter i skolans och dess kunskapsrelaterade språk. För andraspråkseleven, i dess möte med skolan måste det ske en parallell inläring av bas och utbyggnad, det blir en *dubbel språkutveckling*. De svenskspråkiga eleverna behöver oftast bara koncentrera sig på utbyggnaden vilket underlättar i deras möte med skolans kontext (Viberg, 1996; Axelsson, 2003; Ladberg, 2003).

### **Teorins inverkan på undervisning**

I det kognitivt konstruktivistiska synsättet, som även benämns det *progressiva*, utgår man bland annat från Piagets teorier. Eleven ses inte som en mottagare utan sätts i centrum av undervisningsprocessen. Undervisning är inte att ta emot information utan att ställa frågor och tänka intelligenta tankar. I undervisningssammanhang kan man se hur man tar Piagets stadieindelning som utgångspunkt för hur undervisningen organiseras. Piagets bild av det aktiva barnet som experimenterar och prövar sig fram för att nå en insikt syns i läroplanerna från 60- och 70-talet i Sverige. Nyckelordet är att barnet ska upptäcka och inte styras i denna process samt ha en kritisk hållning i sitt kunskapande. Egen ”forskning” och grupparbete är naturliga inslag i pedagogiken (Imsen, 2006; Säljö, 2003). Lärarens roll är att ge lämpliga arbetsuppgifter och ha en handledande funktion. Här ses barnets språkförmåga som ett resultat av kognitiva förmågor.

Både behaviorismen och kognitiv konstruktivism har kritiserats för att inte ta hänsyn till andraspråksinlärare. Sändarmodellen (se figur 5.1) för att den inte utgår från en viktig princip i språkinläring nämligen vikten av att använda språket i samspel med andra. Stödåtgärder som har satts in för eleverna har bestått i att drilla eleverna i basfärdigheter och ingen hänsyn tagits till andra språkutvecklande aktiviteter, deras underläge har därför befästs. Mycket i den progressiva pedagogiken har också kritiserats, främst för bristen på formell språkundervisning, vilket gör att andraspråkselever halkar efter. Båda dessa modeller finns i dagens skola, menar Gibbons, ofta sida vid sida. Trots att de skiljer sig har de båda en individualistisk syn på inläring (Gibbons, 2006).

Eftersom både inläringsteori (behaviorism) och biologiskt orienterade teorier (kognitivism) inte var för sig kan ge någon tillfredsställande förklaring på hur språkutvecklingen går till, finns det många som hävdar en tredje uppfattning som innebär en syntes och utvidgning av de två förstnämnda teorierna. Man menar att språkutvecklingen är ett resultat av samspel mellan biologiska mognadsprocesser, kognitiv utveckling och språklig stimulans i ett socialt sammanhang (Evenshaug & Hallen, 2001).

## **5.1.3 Sociokulturellt perspektiv**

### **Synen på lärande**

I ett sociokulturellt perspektiv betonas att människor föds in och utvecklas tillsammans med andra. Våra medaktörer hjälper oss att förstå hur världen fungerar och förklarar den åt oss. För att använda ett sociokulturellt ord, medieras världen för ett barn genom lek och samspel med personer i omgivningen. Barnet blir en slags lärling i sociala samspel som de vuxna bedriver. Lärande och utveckling blir på det sättet sociokulturella företeelser och kommer därför att skilja sig åt mellan kulturer och över tid (Säljö, 2000).

Den ryske psykologen Lev Vygotskij är samtida med Piaget och delar flera av Piagets tankar om barns språkutveckling, men Vygotskij är representant för en mer sociokulturell inriktning

när det gäller synen på utveckling (Evenshaug & Hallen, 2001). Vygotskij är intresserad av barnets kognitiva utveckling och betonar interaktionens betydelsefulla roll för begreppsbyggnad och språkutveckling. Det är genom det sociala samspelet med andra som barnet upptäcker språket (Håkansson, 1998). Säljö (2000) påpekar att kommunikation och språkanvändning blir centrala eftersom de utgör länken mellan barnet och dess omgivning.

Vygotskij förordade en pedagogisk praktik där barnet var beroende av den vuxne som kan och där man fick tillfälle att agera. Det sociokulturella perspektivet ser lärande som en fråga om deltagande och inte som inhämtande av information och färdigheter (Säljö, 2003). Inlärningsituationerna ska ge möjlighet till aktivitet för den lärande. Att utgå från barnets initiativ och försök till lärande blir då centralt så att barnet så småningom klarar allt mer avancerade övningar. Enligt Dysthe, (2003) framhöll Vygotskij att man som pedagog måste hitta varje elevs *proximala* (närmaste) *utvecklingszon*. Detta begrepp förklaras som området mellan det eleven kan klara ensam och det som samma elev kan klara med hjälp av någon annan, t ex en pedagog eller en äldre kamrat. Den närmaste utvecklingszonen idag kan alltså vara den verkliga utvecklingszonen i morgon. Vygotskij ville med begreppet betona att det intressanta i ett psykologiskt perspektiv inte enbart var vilken kompetens som barnet uppvisar utan också vilken potential barnet har i sin förståelse (Säljö, 2000). Utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken barnet är mottaglig för stöd och förklaringar. Det krävs en anpassning till de intellektuella redskap som barnet behärskar.

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är vårt samspel med fysiska och språkliga redskap centralt. Med hjälp av dessa så kallade artefakter i vår närhet kan vi upprätthålla aktiviteter och lösa problem. Artefakter kan inte ses som döda objekt utan är resultatet av mänskliga kunskaper och insikter. Dessa har byggts in i föremål och apparater till exempel dator, böcker, bilder, penna, papper och det är dessa vi samspelar med när vi agerar. Det mest betydelsefulla medierande redskapet är språket. Om vårt intresse är att förstå hur lärande och utveckling går till i sociala praktiker kan vi inte bortse från att människan gör erfarenheter med hjälp av medierande redskap (Säljö, 2000).

### **Språkutveckling**

Chomskys språkteorier (LAD och UG) som redan beskrivits, ansågs vara tydliga och har fortsatt att påverka forskningen. Resultat av aktuella studier kring språkutveckling visar att barns tillägnande av ett språk kännetecknas av ett antal milstolpar. Dessa gäller för alla barn oavsett vilket målspråk det är (Abrahamsson, 2009).

Barnet har under sin språkutveckling skapat sig ett eget mentalt regelsystem som tillkommit utifrån att barnet lyssnat på det omgivande språket. Denna språkutveckling är inte alltid linjär trots att barnet använder en viss struktur så behöver den inte vara automatiserad eller permanent skriver Axelsson (2003). Barnet kan ge rätt språkform vid ett stadium i målspråket för att på ett senare stadium ge en inkorrekt form på samma, för att sedan återgå till den korrekta språkformen igen. Den här utvecklingsgången har enligt forskare kallats *U-formad*. Axelsson förklarar det på så sätt att när barnet "... lär sig något nytt så adderas detta inte bara till det gamla, utan hela systemet analyseras och omstruktureras. Denna omstrukturering orsakar då en tillbakagång beträffande språkets korrekthet" (a.a. s. 132).

Språkutveckling i ett sociokulturellt perspektiv sker när barnet får tillfälle att umgås i språket tillsammans med andra. Utvecklingen underlättas av att barnet får språka i en mängd olika sammanhang och bemötas av stöd från omgivningen. Redan från födseln behandlar den vuxne barnet som en kompetent samtalspartner vilket lägger grunden för ett språkligt

självförtroende. Barn kan från mycket tidig ålder delta i olika typer av samtal eftersom man talar om saker som ligger dem mycket nära och att det sker i sammanhang där alla känner varandra. ”Att socialiseras i ett språk innebär således bland annat att man klarar av att delta allt mer aktivt och med egna bidrag. Att känna sig delaktig och berörd är en central drivkraft för att utveckla språket” (Liberg, 2003, s. 98).

### **Andraspråksinläring**

Universal Grammar och processbarhetsteorin anses som de mest aktuella inom andraspråksforskningen, men oftast berör inte grundläggande språkteorier hur andra orsaker kan påverka inläringen positivt eller negativt (Abrahamsson, 2009; Axelsson, 2003).

Varken sociala eller individuella faktorer inverkar på den naturliga inlärningsgången men kan ha betydelse för inlärningshastighet samt den slutliga behärskningsnivån. Socioekonomisk status (utbildningsbakgrund, ekonomiska förutsättningar, erfarenheter, traditioner med mera) är en faktor som kan påverka negativt eller positivt på individens attityd till målspråket, dess talare och kultur samt även inställningen till sin egen språkgrupp (Viberg, 1996; Fredriksson och Taube, 2003; Abrahamsson, 2009). Forskare har med statistiska analyser sett att inlärarens attityder till målspråket påverkar motivationen som i sin tur har tydliga effekter på andraspråksinläringen. Ännu en faktor är språkbegåvning, en medfödd talang för språklig struktur, denna fallenhet leder inte automatiskt till andraspråksinläring utan motivation, goda möjligheter från inflöde och interaktion är även här betydelsefulla (Lindberg, 1996; Abrahamsson, 2009).

### **Teorins inverkan på undervisning**

Varje tidsepok av forskning har pekat på något väsentligt i olika typer av lärovägar in i språkandet, som alla kan vara verksamma för en individ. Den ena vägen utesluter inte heller den andra, utan de kan till och med alla vara verksamma i en och samma situation. Genomgående är däremot att språkets utveckling i tidig ålder är innesluten i någon form av interaktion med omgivningen som innebär att barnet successivt tar en mer aktiv deltagarroll (Bjar & Liberg, 2003).

En alternativ undervisningsmodell presenteras av Gibbons (2006) som betonar vikten av samarbete mellan elever vid kunskaps- och språkutveckling, samspelet mellan lärare och elev och de aktiva roller de båda har i inlärningsprocessen. Gibbons modell, liksom Inger Grönings studie (2006) om interaktion och lärande i flerspråkiga klasser tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande. Centralt i sammanhanget enligt det sociokulturella perspektivet är att en individs utveckling är en social företeelse och inte en individualistisk, därför blir en elevs utveckling ett resultat av undervisningen inte en förutsättning för den. Språkinläring handlar om hur duktiga vi blir på att hantera ett språk i olika sammanhang, och därför måste vi ha befunnit oss i olika situationer. Vad och hur vi lär oss är beroende på vilka vi umgås med. Pedagogens roll är viktig som hjälp och stöd i elevens lärande. Pedagogens bistår eleven med vad man kallar kommunikativa stöttor (eng: scaffolds). Eleven får inte bara instruktioner utan får också insikt i hur man definierar en uppgift och hur man kan tolka den. När eleven har ökat förståelsen kan pedagogens roll allt mer dra sig tillbaka och låta eleven klara sig på egen hand (Evenshaug & Hallen, 2001; Säljö, 2000).

Ett framgångsrikt samspel och stöttning av en pedagog hjälper barnet att nå längre än de skulle ha gjort på egen hand och utvecklas därmed snabbare i sitt andraspråk. Kommunikationen som förs utvecklar elevens individuella tänkande. Elevens språkutveckling är dessutom beroende av interaktion med andra människor därför är det av yttersta vikt vilket



språk andraspråkseleven möter i klassrummet, språkmiljön blir betydelsefull, menar Gibbons (2006). Vidare menar hon att det sociokulturella synsättet på undervisning och inläring får oss att se en enhetlig teori där både lärare och elever ses som aktiva deltagare och lärandet som samarbete. Alltså kan inte andraspråkselevens prestationer ses som enbart resultatet av begåvning, motivation och bakgrund utan som beroende av den språkliga och sociala miljö där inläringen äger rum.

### **Sammanfattning**

I början på 1900-talet sågs människan av behaviorismen som ett objekt utan några medfödda förmågor. Hänsyn till hennes inre tankar och känslor tas inte, eftersom detta inte anses observerbart. Enligt behaviorismen sker inläring då individen utsätts för stimuli och respons genom imitation, övning och återkoppling. Människans beteende och inläring bygger på vanor och genom vanor utvecklas även språket. Undervisningen sågs som gemensam för alla och lektionerna var planerade i detalj. Pedagog blev sändaren och eleven mottagare vid inläring. Den *kontrastiva hypotesen* kring andraspråkinläringen som växte fram under den behavioristiska eran, antog att redan etablerade vanor och skillnader mellan förstaspråket och andraspråket försvårade och påverkade tillägnet av ett andraspråk. Var skillnaderna stora mellan språkets struktur försvårades inläringen av ett andraspråk. Denna hypotes primära syfte blev att förse läraren med ett bra arbetsverktyg och på så sätt kunde rätt undervisningsmetod sättas in.

Parallellt med behaviorismen växer kognitivismen fram vilken anser att människan är en aktiv varelse som tolkar och värderar stimulering innan hon handlar. Nära besläktad med kognitiv teori är riktningen, *konstruktivism*. Piaget menade att utveckling är något som kommer inifrån och all stimulering tolkas genom våra gamla kunskaper eller föreställningar. Barnet måste ha nått ett visst utvecklingsstadium för att kunna lära sig något nytt och alla barn går igenom stadierna i samma ordningsföljd, ansåg Piaget. Barnet ska upptäcka menar han och inte styras i sin lärandeprocess. Lärares roll blir att ge lämpliga arbetsuppgifter samt ha en handledande funktion i undervisningen. Enligt Chomsky är språkförmågan en medfödd egenskap som under några få år i barndomen guidar individen fram till en fullständig grammatisk representation av ett visst språk. Denna språkinlärningsutrustning styrs av en universell grammatik (UG, eng. *Universal Grammar*). Andraspråksforskningen tog stöd i den universella grammatiken och modersmålets negativa inverkan på andraspråket tonades ner. De naturliga språkutvecklingsprocesserna ansågs vara identiska för första- och andraspråksinläringen och på 1980-talet kom även en kognitiv förklaringsmodell över interimspråkets utveckling, *processbarhetsteorin*. Denna teori menar att förstaspråks- och andraspråksinläringen följer en och samma grammatiska process. Neurobiologen Lenneberg menar att det finns en *kritisk period* vilket innebär att det automatiska tillägnet av ett språk avtar efter cirka 12 – 13 års ålder.

Samtida med Piaget var Vygotskij som representerade en mer sociokulturell inriktning i sin syn på utveckling. Han betonade interaktionens betydande roll för begreppsbildning och språkutveckling. Inläringssituationerna ska ge möjlighet till aktivitet för den lärande och som pedagog måste man hitta varje elevs *proximala* (närmaste) *utvecklingszon*. I lärande och utveckling är vårt samspel och kommunikation betydelsefullt enligt det sociokulturella perspektivet och med hjälp av fysiska och språkliga redskap så kallade artefakter kan vi upprätthålla aktiviteter och lösa problem. Vad och hur vi lär oss är beroende på vilka vi umgås med och pedagogen har en viktig roll som hjälp och stöd i elevens lärande, där alla ses som aktiva deltagare och lärandet som ett samarbete. Då det gäller språkutveckling har resultat av aktuella studier visat att barns tillägnande av ett språk kännetecknas av ett antal

milstolpar, oavsett målspråk. Denna språkutveckling är inte alltid linjär. Barnet kan ge rätt språkform vid ett stadium i målspråket för att på ett senare stadium ge en inkorrekt form på samma, för att sedan återgå till den korrekta språkformen igen. Den här utvecklingsgången har enligt forskare kallats *U-formad*. Aktuella andraspråksteorier som UG och processbarhetsteorin berör sällan andra faktorer som kan påverka andraspråksinläringen, exempelvis socioekonomisk status, motivation, språkbegåvning och möjligheter till språklig exponering och interaktion.

## 5.2 Språkutvecklande och interagerande arbetssätt

Under denna teoridel beskrivs hur elevers språk och tanke kan utvecklas genom samtal och språklekande.

### 5.2.1 Samtalets betydelse för språk och tanke

I ett lärandeperspektiv är grupparbete och gruppsamtal intressanta, menar Säljö (2000). Genom att man "sam-talar" och "sam-lyssnar" delar man varandras erfarenheter och slutsatser. Enligt Gröning (2006) visar flertalet studier att smågruppssamtal skiljer sig från lärarstyrda klassrumssamtal där elevernas deltagande är begränsat till att svara på lärarnas frågor. Smågruppssamtal har visat sig skapa rikare möjligheter till varierad språkanvändning. När läraren inte styr samtalet är andraspråkselever friare att använda sina färdigheter på ett sätt som bättre förbereder dem för interaktion i och utanför klassrummet.

Utvecklingen av det talade språket är en viktig bro till det mer kunskapsrelaterade språk som eleverna möter i skolan. Förutsättningen för att andraspråkseleverna ska kunna utvecklas i målspråket är mycket beroende av hur samtalen i lärandemiljön läggs upp. Mycket vanligt förekommande är att läraren ställer kontrollfrågor som hon redan vet svaret på, menar Dysthe (1996). I detta monologiska klassrum upptar läraren tvåtredjedelar av samtalstiden. Samtal som dessa bygger på "kontrollfrågor" kan beröva andraspråkseleverna många tillfällen till interaktion som är viktig för språkinläringen, enligt forskarna. I gruppsamtal får eleverna höra språket talas av flera än läraren, vilket gör att inflödet blir större, eleverna interagerar mer med andra vilket gör att även utflödet blir större. Att få ställa frågor, utbyta idéer och lösa problem innebär att ord upprepas och förklaras i sitt sammanhang. Förståelsen underlättas genom att man får höra liknande tankar uttryckas på olika sätt av kamraterna i gruppen. När eleverna tvingas förtydliga vad de menar tränas de i att producera längre yttranden vilket är betydelsefullt för språkträningen (Gibbons, 2006).

Samtal under högläsning av böcker kan främja förståelsen för alla barn oavsett modersmål. För att få barnen att reflektera kring innehållet och associera till egna erfarenheter bör man ställa öppna frågor som "Varför... Hur...? eller Vad tror du? Det är utvecklande för barnets språk att få tala om tankar och annat abstrakt, inte bara om sådant som händer här och nu (Blomqvist & Wood, 2006).

Tidsaspekten är en annan viktig faktor för andraspråkseleverna. Man kan förmoda att de behöver ha mera tid på sig att inhämta information och formulera svar eftersom det sker på deras andraspråk. Viktigt är dock att läraren tar god tid på sig både vid instruktioner och

sammanfattningar för uppgifterna eftersom då ges tillfälle till hur man ska använda språket och befästa nya kunskaper (Gibbons, 2006).

Gröning (2006) har i sin studie sett att om gruppen består av första- och andraspråkselever så kan eleverna vara språkliga resurser för varandra. Med ett sociokulturellt perspektiv kan elevernas gemensamma ”språkarbete” beskrivas som att vissa elever kan ge lärandestöd till kamrater som inte kommit så långt i sin språkförståelse. Intressant i sammanhanget är att de endast korrigerar sådana fel som är av betydelse för uppgiften. Andraspråkselevernas initiativ till ”reparationer” av språket visar på samma sätt var de befinner sig i sin språkutveckling och man kan anta, menar Gröning (a.a.) att de befinner sig i sin proximala utvecklingszon.

### **5.2.2 Språklekande**

Redan på förskolan är det viktigt att andraspråkseleverna får kommunicera mycket. Barnen behöver utsättas för mycket språk för att kunna använda sig av det själva och det är viktigt att barnen får många tillfällen att berätta och använda språket i många sammanhang. Pedagogen måste hela tiden utmana barnen i deras språkanvändning och ligga ett steg före för att hjälpa dem att nå nästa utvecklingsnivå. I förskolan används ofta rim och ramsor för att träna den språkliga medvetenheten. Som pedagog måste man vara medveten om att dessa kan vara svåra att förstå för barn med ett annat modersmål än svenska. Till skillnad från svenska barn i fem-sexårsåldern, som oftast förstår dessa ordlekar lär sig barn med ett annat modersmål sig dessa utantill utan att förstå innehållet. Barn som inte har så utvecklad svenska kan inte heller skilja på nonsensord och ord som har en betydelse. Lärarna behöver känna till detta och välja ord som alla barn kan förstå eller ge barnen en förförståelse innan leken (Blomqvist & Wood, 2006).

Genom samtal och lek lär sig barnen nya uttryckssätt. Barn som fått leka med språket tillsammans med intresserade vuxna kommer dessutom att intressera sig för skriftspråket på ett naturligare sätt. Språklekar görs med fördel i grupp och ju mer samspel mellan barnen desto bättre. Barnen njuter av de sociala delarna i inlärningsituationer och det är vanligt att de lär sig mer av de andra barnen än av pedagogerna. Övningarna ska ge positiva känslor av att lära sig. Om barnen säger fel så gör det inget, oväntade fel leder ibland till tillfällen att spinna vidare på. Alla försök att manipulera med språket leder till en språklig mognad (Svensson, 2005).

Enligt Svensson (2005) har språklekarna flera funktioner; de gör barnen medvetna om språket, de underlättar kommande läs- och skrivinläring, de skapar kontakt och gemenskap mellan barn och de leder till att barn och vuxna har roligt tillsammans. Hon menar att syftet med lekarna är att barnen inte ska uppleva att de tränar utan att de ska ingå i den dagliga verksamheten på ett naturligt sätt i samlingar och gruppaktiviteter. Det kan vara på utflykten i skogen då man ska leta efter föremål som innehåller ett visst ljud eller i matsituationen där man kan leta efter föremål på bordet som börjar på ett visst ljud. Den språkliga träningen ska ske ofta så att barnet inte hinner glömma vad de gjorde vid det senaste tillfället, helst dagligen. En ständig repetition av övningarna är också väsentlig, men repetitionen hindrar inte att lekarna varieras. Svensson (a.a) påpekar att språklekarna bör genomföras med en stigande svårighetsgrad och med ett strukturerat program för då kan effekterna lättare utvärderas. Författaren har dock inte utarbetat något färdigt program utan det är upp till pedagogen att välja av övningarna som finns i boken efter typ, exempelvis fingerlekar, ramsor, rim, språkljudsövningar, gåtor och vitsar.

Genom språklekar tränas den språkliga medvetenheten och det är viktigt att börja arbeta med den så tidigt som möjligt redan i förskolan och i förskoleklassen. Enligt Örtedal, (i Blomqvist & Wood, 2006) är det viktigt att man inte bara till exempel rimmar och klappar rytmen i ord utan också lägger tid på ljudsegmentering och ljudsyntes vilket är mycket viktiga delar för att kunna knäcka läskoden. Även Svensson (2005) menar att om barnet får många chanser till att språkleka och på så sätt kan upptäcka språkets formsida, så får de en förberedelse för läs- och skrivinläringen. Detta borde tillvaratas i mycket större utsträckning, påpekar hon.

### **Sammanfattning**

Gruppsamtal bland elever har visat sig skapa rika möjligheter till varierad språk användning. När läraren inte styr samtalet är andraspråkselever friare att använda sina färdigheter på ett sätt som bättre förbereder dem för interaktion i och utanför klassrummet. I de grupper där målspråkstalare och andraspråkselever interagerar tillsammans ses förutsättningarna för språkligt lärande särskilt goda. Samtal i helklass som bygger på ”kontrollfrågor” från pedagogen kan däremot beröva andraspråkseleverna många tillfällen till interaktion som är viktiga för språkinläringen.

Genom att ställa öppna frågor till eleverna vid högläsning får de reflektera kring innehållet och associera till egna erfarenheter. Det är utvecklande för barnets språk att få tala om tankar och annat abstrakt, inte bara om sådant som händer här och nu.

I förskolan används ofta rim och ramsor för att träna den språkliga medvetenheten. Som pedagog måste man vara medveten om att dessa kan vara svåra att förstå för elever med ett annat modersmål än svenska. Pedagogerna behöver känna till detta och välja ord som alla elever kan förstå eller ge dem en förförståelse innan leken. Språklekarna har flera funktioner; bland annat gör de eleverna medvetna om språket och underlättar kommande läs- och skrivinläring.

## **5.3 Betydelsen av språklig medvetenhet för läsinläring**

Språklig medvetenhet är ett övergripande begrepp som belyses i följande avsnitt. Här tas även upp hur barn lär sig läsa och vikten av fonologisk medvetenhet vid läsinläring. Därefter beskrivs Bornholmsmodellen som tränar just den fonologiska medvetenheten.

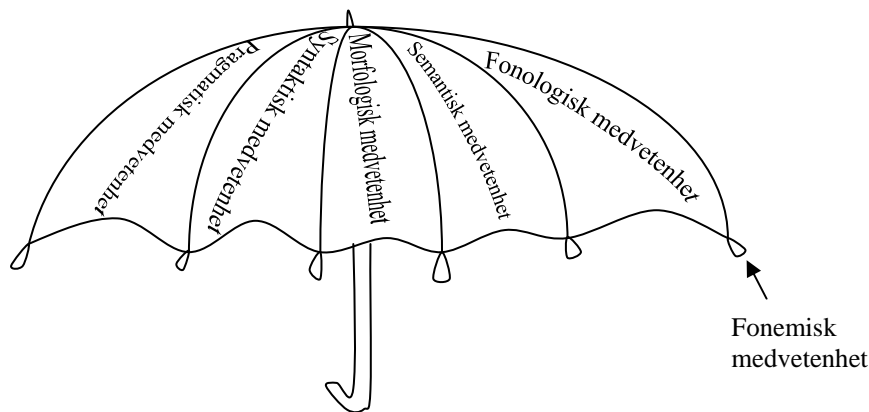
### **5.3.1 Språklig medvetenhet**

I ett flertal studier sedan 1980-talets början har forskarna försökt finna vilken betydelse den språkliga medvetenheten har för att barn ska utveckla förmågan att lära sig läsa och skriva. Synonyma begrepp till språklig medvetenhet kan vara lingvistisk medvetenhet och språklig uppmärksamhet (Lindö, 2002).

Den språkliga medvetenheten är inget man behöver uppnå för att tala men väl för att läsa och skriva. Att vara språkligt kompetent är ingen förutsättning för att man har en språklig medvetenhet och tvärtom. Språklig medvetenhet innebär enligt Lundberg (2007) att man börjar uppmärksamma sitt eget språk och får en medvetenhet om språkets form, hur det låter

och hur det är uppbyggt av ord och meningar. Då barnet självständigt och mer eller mindre medvetet funderar över språket, observerar språkformen och betydelsen är det ett stort steg i barnets liv menar Svensson (2005). För att tillägna sig denna medvetenhet krävs att barnet nått en viss kognitiv utveckling skriver Taube (2007), först i sexårsåldern börjar denna medvetenhet gry och visa sig hos vissa barn. Det kan vara att de upptäcker att någon uttalar ett ord fel, rättar sig själv eller att ord kan rimma.

Språklig medvetenhet är ett övergripande och vitt begrepp som innehåller många olika medvetenhetsnivåer (se figur 5.3). Dessa nivåer kan delas upp i:



Figur 5.3 Språklig medvetenhet som ett "paraplybegrepp" (författarnas egen bild).

*Pragmatisk medvetenhet*, pragmatik betyder enligt Nationalencyklopedin (NE, 2009) läran om hur språket används. Pragmatik handlar om språkets användning i ett sammanhang, att kunna anpassa språket efter situationen. Man måste lära sig att inleda ett samtal, turtagning, hur man tar upp och växlar samtalsämne och lämnar adekvat information. Samtal i olika sammanhang har sina egna regler (Catts & Kamhi, 2005). Barn börjar visa denna medvetenhet då de leker rollekar samt själva berättar och förstår gåtor och vitsar.

*Syntaktisk medvetenhet*, syntax är *satslära*, och NE menar att det är den del av grammatiken som handlar om hur ord eller böjningsformer av ord fogas samman till ordgrupper (fraser) och satser (meningar). Denna grammatiska kunskap gör enligt Axelsson (2003) så att meningars och frasers innebörd kommer fram på rätt sätt genom att ordningsföljden på orden följer det rätta regelsystemet i ett språk. När ett barn har denna medvetenhet menar Svensson (1998) att det rättar sig självt eller andra när de sagt något med fel meningsbyggnad.

*Semantisk medvetenhet*, semantik är enligt NE läran om (språkliga) uttrycks betydelse. Det är en reflektion över språket, man förstår vad som menas och vad alla ord betyder, dess grupperingar och över- och underordnade begrepp ("alla glasburkar är burkar men alla burkar är inte glasburkar"). Denna medvetenhet tränas när barn jämför meningar och ser om de innebär samma sak (Svensson, 1998).

*Morfologisk medvetenhet*, morfologi läran om morfemen, enligt NE deras varianter och grammatiska funktion. De minsta betydelsebärande delarna i ett språk, ord och delar av ord. Om man delar upp ordet katt-er-na får man först det lexikala ordet katt, sen får man också de grammatiska morfemen, /-er/ som visar på plural och /-na/ som visar på en bestämning (Bjar, 2003).

*Fonologisk medvetenhet*, NE beskriver fonologi som läran om språkljuden, ljudlära. Fonologi är enligt Catts och Kahmi (2005) ett övergripande begrepp som även kan visa på hur långt ett ord är. *Fonem* är språkets minsta betydelseskiljande enhet, uttalsljud. Dessa fonem kan vi sen koppla till bokstäver, *grafem* som är våra skriftspråksymboler (Bjar, 2003). Barn är fonologiskt medvetna då de hör att ord rimmar, då de kan dela upp ord i fonem, sätta ihop fonem till ord samt höra språkljud på olika ställen i ord.

Språklig medvetenhet är inte en förmåga som man kan förutsätta att barn lär sig spontant, visar ett flertal studier. Däremot menar man, skriver Lindö (2002) att barn kan ta till sig skriftspråket på samma naturliga sätt som de erövrar talspråket. Förutsättningar för att så ska ske är en trygg och språkstimulerande miljö där barnet kan samspela med andra i ett meningsskapande sammanhang. Förskolan och hemmet kan vara sådana språkstimulerande miljöer. Wood (2002) visade på att de deltagande barnen i en studie tillägnat sig en god språklig utveckling då de av sina föräldrar fått kontinuerlig språklig stimulans under ett års tid i hemmet. Dessa aktiviteter bestod av högläsning, språklekar eller sånger.

I sin magisteruppsats som är en jämförande studie, har Skogsberg (2006) undersökt den språkliga medvetenheten hos en- och flerspråkiga förskolebarn. Resultatet i studien visade ingen signifikant skillnad mellan en- och flerspråkiga barn. Hennes slutsats blir att de flesta barn vid sex års ålder börjar bli medvetna om språkets form, speciellt då den fonologiska biten oavsett språk. Hon pekar också på att förskolans språkmiljö är betydelsefull.

I jämförande studier som gjorts på enspråkiga och tvåspråkiga barn fann Da Fontoura och Siegel enligt Andersson (2001) att fonologiska svårigheter korrelerade mellan de båda språken. Man tolkade detta som att svårigheter följde individer och inte hade något med språken i sig att göra. Även Samuelsson (2006) har i sin tvillingforskning där han jämfört enäggstvillingar med tvåäggstvillingar visat att det genetiska inflytandet på fonologisk medvetenhet är 61 % och det miljömässiga är 30 %.

På Bornholm i Danmark gjorde Lundberg, Frost och Pedersen (1988) en studie på en grupp förskolebarn som under åtta månader följde ett träningsprogram i fonologisk medvetenhet. En del av den språkliga medvetenheten som enligt Lundberg är av betydelse inför den första läs- och skrivinläringen. Språkövningarna hade Lundberg tidigare prövat i Umeå vid ett flertal mindre studier. Resultatet vid forskningen visade att experimentgruppen presterade avsevärt bättre än kontrollgruppen och mest påtaglig var effekten i förmågan att känna igen och manipulera fonem i ord. I en uppföljningsstudie visade det sig också att experimentgruppen hade en bättre stavningsförmåga till och med tredje skolåret. Speciellt barn med hög risk att få läs- och skrivsvårigheter i skolan var den grupp som klarade sig bra då de fick språkleka dagligen i förskoleklass (Myrberg, 2001; Lindö, 2002).

### **5.3.2 Att lära sig läsa**

En god läsförmåga är av avgörande betydelse för individens möjligheter till fortsatt utbildning och val av yrke samt för att individen skall kunna vara en aktiv samhällsmedborgare. Skolan bör kunna stödja alla barn i deras läs- och skrivutveckling. Därför krävs goda kunskaper om barns språkutveckling, om läsprocessen och om socioemotionella faktorers samspel med lärandet. De senaste 15 åren har en utveckling skett inom förståelsen av hur barn förvärvar läsning då forskare börjat fokusera på processen, kännetecknande drag i läsutvecklingen samt förmåga som barn behöver för att bli goda läsare. Genom studier har man också sett att barn

är olika rustade i sitt möte med läs- och skrivinläringen, då barn växer upp i språkliga hemmiljöer som kan skilja sig avsevärt (Taube, 2007; Catts & Kahmi, 2005).

Barn lär sig oftast att läsa utan stor ansträngning. För många har läs- och skrivprocessen startat innan de kommer till skolans formella undervisning menar Catts och Kahmi (2005) och den fortsätter tills de kan känna igen ord utan ansträngning. De flesta växer upp omgivna av litterära artefakter. Hemmen är fyllda med saker som böcker, tidningar, brev, pennor, kriter och så vidare. Ännu viktigare än litterära artefakter är de litterära händelser (upplevelser) som barnen deltar i och observerar samt den vetskap de får genom dessa händelser. Den viktigaste organiserade händelsen är när man läser böcker tillsammans och i många familjer börjar man läsa för barnet så fort det föds. Författarna pekar på att detta är den mest betydelsefulla aktiviteten för att utveckla den kunskap och lust som behövs för att själv lära sig läsa. Vid högläsning ökar barnens ordförråd, de lär sig hur en text kan vara uppbyggd och hur det skrivna språket är konstruerat. När man läser tillsammans ser och lär sig barnet bokstävernas namn, form och ljud. Detta kan leda till att barnet upptäcker alfabetets principer – att ord består av ljud som är representerade av en bokstav. Hur mycket litterära kunskaper barnet har med sig in i skolvärlden beror på hur många litterära artefakter och händelser de fått uppleva. Alla barn kommer inte från dessa aktivt språkliga hemmiljöer utan i andra änden finns de barn som vistats i mindre gynnsamma miljöer. För dessa barn kan förskola och skola bli betydelsefulla miljöer där språket uppmärksammas genom olika stimulerande språkaktiviteter som uppmuntrar till vidareutveckling. Myrberg (2001) påpekar att stimulerande språkmiljöer och rik språklig erfarenhet inte alltid leder fram till läsförmåga. För att läsförmåga ska uppstå krävs oftast explicita instruktioner som hjälper till att utveckla läsfärdigheter.

### **Läsning**

Vad står då begreppet *läsning* för och vilka är de vanligaste teorierna kring läs- och skrivutveckling? Det finns i litteraturen många definitioner kring begreppet men Taube (2007) ger en klar bild av vad läsning innebär:

*Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation*

*Avkodning* lärs in och utvecklas i den tidiga läsinläringen. Detta innebär att läsaren tittar på ordets bokstäver och översätter dem till dess motsvarande ljud som sedan ljuds samman vilket kräver en fonologisk medvetenhet. *Förståelsen* kommer senare då man behärskar ordavkodningen, målet är då att läsa för att lära sig. *Motivationen* är en betydande faktor, en slags drivkraft. Dessa tre faktorer är beroende av varandra och kan inte uteslutas om läsförståelse skall uppstå.

Självbild och motivation påverkar barnets läsutveckling. Självbilden är inte medfödd utan skapas av ett *ideal-jag*, ett eget *real-jag* och ett upplevt *social-jag*. Dessa olika ”jag” påverkar varandra på ett komplicerat sätt. Har man höga förväntningar på sig själv men dessa ambitioner inte förverkligas kan en negativ självvärdering utvecklas. Upprepade misslyckanden kan medföra att man inte försöker klara av det man ska göra och tycker att det är oviktigt. Den bild om läsning som skapas hos barnet som visar hur bra de är på att läsa, *lässjälvbilden*, påverkar barnets motivation och uthållighet (Taube, 2007).

De personer som finns runt barnet spelar en betydande roll för att barnet ska lyckas i sin läsinläring och i sin tro på sig själv. Om ett barn kommer från en understimulerande miljö, har kognitiva språkproblem, eller stöter på svårigheter i samband med den första läsinläringen kan detta få konsekvenser för läsutvecklingen. Elevens första möte med

skriftspråket måste bli positivt annars kan *Matteuseffekten* uppstå vilket betyder att man accepterar att man är en dålig läsare och alltid kommer att vara det, den onda cirkeln har startat som hindrar barnet från fortsatt läsutveckling (Catts & Kahmi, 2005).

### **Läs- och skrivutvecklingsteorier**

Under sina första år har barnet förhoppningsvis utvecklat ett talspråk som bygger på medvetenhet kring fonem, grammatik, semantik och pragmatik. Dessa språkkunskaper skall ligga till grund för en utveckling av läs- och skriftspråket som inte är en medfödd förmåga utan något som måste tränas och stimuleras utifrån. Skrivandet och läsandet sker genom stadier som liknar det talade språkets men är en mer komplicerad process då det krävs en större mental aktivitet (Taube, 2007).

Den nu vanligaste teoretiska modellen för att känna igen ord, beskriver Taube (2007) som den *kombinerade modellen*. Den kombinerade modellen borde vara en logisk förklaring till att vi behöver både den medvetna fonologiska kunskapen vid läsning av ord, i dess delar, ordbitar och i att kunna se hela ordbilder. Genom denna kombinerade modell finns det då fyra olika vägar att ta för att känna igen ord. Det är den *logografiska*, den snabbaste vägen och man känner igen hela ordet genom att man skapat sig inre visuella ordbilder i sitt långtidsminne av högfrekventa och välbekanta ord. Den *indirekt sublexikala*, är när läsaren använder sig av den fonologiska medvetenheten och kopplar ihop bokstäver med ljud som sedan sammanfogas till en "ljudbild". Denna "ljudbild" som bildas jämförs med minnen av talade ord som finns i långtidsminnet och hittar man då något talat ord som överrensstämmer med "ljudbilden" kan man läsa ordet. Den tredje vägen är den *indirekt lexikala vägen till fonologi*, här känner läsaren igen ordets ortografiska mönster, delar av ord (exempelvis kan ord sluta på /-ar/, /-or/ och /-na/) och dessa "ordbitar" känns igen utan hjälp av sammanljudning. Den *direkt lexikala vägen till fonologi* är den sista av de fyra vägarna och innebär att man ser ordets ortografiska mönster som en helhet (exempelvis /stol/-ar/-na/) och känner igen ordet i sitt minne, även här sker det utan hjälp av sammanljudning.

Ett fenomen som sker hos en del barn är *självinstrueringshypotesen*, en teori som visar på barns förmåga att ljuda sig igenom ord kan fungera som en självinstruerande mekanism vilket sker över en natt. Samtidigt som barn ljudar så tränar de in kopplingar mellan bokstäverna och deras motsvarande ljud, då har man skapat sig en fonologisk medvetenhet vilket är en primär faktor för denna hypotes samt att barnet exponerats för texter av rätt kvantitet och kvalitet (Catts & Kahmi, 2005).

Genom att studera teorier inser man att läsning och skrivning är en komplex företeelse. De skapar förståelse för att barn ställs inför en avgörande situation i livet då den första läs- och skrivinläringen kan gå som en dans eller vara problematisk. Forskarna är eniga om vikten av förberedande läsinläring innan barnet börjar skolan, detta bör ske både i hemmet och i förskolan. Att få en fonemisk medvetenhet och att knäcka avkodningen i tid ger ett stort försprång mot den som tar längre tid på sig. Om det tar alltför lång tid kan motivationen och intresset tryta och Matteuseffekten kan få fäste (Bjar & Liberg, 2003).

### **Andraspråkselever och läsinläring**

När barn med ett annat modersmål ska påbörja sin läs- och skrivutveckling har de mycket olika förutsättningar att lära sig. Det är viktigt att pedagogen skaffar sig kunskaper om andraspråksinläring, flerspråkighet samt kulturella skillnader och ha metoder för att ta reda på var barnen befinner sig i sin andraspråksutveckling och läsutveckling på modersmålet. Barn som redan kan läsa och skriva på modersmålet har lättare att överföra denna kunskap



och lära sig läsa och skriva på svenska än de barn som inte tidigare kommit i kontakt med skriftspråket. Dessa barn behöver förberedas mycket mer, genom samtal om arbete med texter innan läsinlärningen påbörjas. Betydelsen av förförståelsen när det gäller läs- och skrivinlärningen för andraspråkselever är central, menar Benckert (i Blomqvist & Wood, 2006). Generellt underlättar det för andraspråkselever att lära sig läsa och skriva med texter som de förstår och redan känner till, därför bör man under läs- och skrivinlärningen utgå från barnets egna texter. Hennes erfarenhet är att andraspråkselever lär sig bättre genom att först läsa hela ord i bekanta sammanhang och så småningom gå ner till de små delarna och lära sig ljuden. Under den första läsinlärningen lämpar sig därför *helordsmetoden* bättre för barn med ett annat modersmål än den traditionella ljudmetoden. Eftersom ljuden är olika i olika språk kan barn med ett annat språk ha svårt att lära sig läsa med fonologin i grunden. De behöver förförståelsen och lär sig ljuden bättre i ord som de redan känner igen.

Även Rosander (i Blomqvist & Wood, 2006) anser att det är lättare att utgå från det egna skrivandet i läsinlärningen eftersom andraspråkselever har ett begränsat ordförråd. De får därför svårare att ta till sig en traditionell läslära eftersom de ofta saknar betydelsen för till exempel *is* eller *mos*. Om andraspråkseleverna får börja med att läsa det som står i läseböcker finns det en risk att de inte förstår vad de läser. Det blir en teknisk läskunskap, en avkodning utan förståelse. Johnsen (2007) betonar att vid läsning gäller, till skillnad från skrivning, att förstå ett språk som skiljer sig från det egna språkbruket. Man måste förstå ord och formuleringar som man själv inte använder. För att avkodningen verkligen ska leda till läsförståelse krävs därför goda språkkunskaper.

Andraspråkseleverna behöver förstå att texter har ett budskap som man vill förmedla när man skriver och som man tar emot när man läser. För att motivera eleverna är det bättre att utgå från deras egna erfarenheter i samtal och meddelanden som de skriver till varandra, menar Rosander (i Blomqvist & Wood, 2006). Dessa meddelanden bildar sedan grunden till läsinlärningen och de enskilda bokstäverna presenteras med hjälp av *ljudmetoden*. Vilken läsinlärningsmetod man bör välja beror på vad som passar den enskilda eleven bäst. Ju fler metoder man använder desto fler elever ger man möjlighet till att lära på sitt sätt. Parallellt med att eleverna lär sig bokstäverna lärs också några användbara helord ut.

Vid bokstavs-inlärningen är det viktigt att börja med enklare bokstäver som är lätta att lyssna ut till exempel /a/. Många elever med ett annat modersmål kan ha särskilda svårigheter i detta första inledningsstadium. De kan ha svårt att skilja på bokstäver som ligger nära varandra, upplyser Rosander (i Blomqvist & Wood, 2006) som exempelvis /e/ och /i/ eller /u/ och /y/ om dessa inte finns i det egna modersmålet. Det kan därför vara en fördel om man ur ett andraspråksperspektiv låter en tid förflyta mellan introduktionen av vokaler som ligger nära varandra i uttalet. I svenskan finns ovanligt många vokaler, menar Bjar (2003) och pedagogen behöver vara uppmärksam på om eleverna hör skillnaden mellan ljuden eller inte. Flerspråkiga elever kan behöva extra stöd med att lära sig de ljud i svenskan som inte finns i deras modersmål. Det kan även gälla svårigheter att höra skillnaden på konsonanter. Boyesen (2006) upplyser om att varken arabiska eller somali har /p/ som eget fonem eller bokstav, bara /b/. Somali saknar dessutom /v/ som fonem och bokstav. Till skillnad från en enspråkig utveckling sker ju utvecklingen av andraspråket under påverkan av förstaspråket. Eleven kan således göra ”fel” som har en naturlig förklaring i modersmålets uttal och ortografi. Det är viktigt att som pedagog känna till detta för att förstå problemens ursprung.

Andraspråkselever har andra förutsättningar och andra sorters svårigheter än svenska elever när det gäller läs- och skrivinlärning, men dessa behöver inte bli så stora om ett

språkutvecklande arbete påbörjats i förskolan och förskoleklassen (Blomqvist & Wood, 2006).

### 5.3.3 Fonologisk medvetenhet en del av den språkliga medvetenheten

*Fonologisk medvetenhet* (figur 5.3) kommer inte av sig själv utan kan utvecklas via språkliga lekar i förskolan och kan som tidigare nämnts bli ett stöd för elever i läs- och skrivinläringen (Lundberg, 2007; Myrberg, 2001; Samuelsson, 2006; Taube, 2007). I dessa specifika språklekar måste barnet bortse från det konkreta tänkandet. Då barn får språkleka med rim och ramsor uppmärksammas språkljuden och barnet blir tvunget att ta ett annat perspektiv och bortse från ordens innebörd. Att bli medveten om hur långt ett ord är betyder att barnet även här förstår att det inte är innebörden av ett ord man vill åt utan hur många fonem (språkljud) som ordet består av. Att vara fonologiskt medveten innebär även att barnet är medvetet om att det finns olika fonem i ord. De kan då beskriva till exempel vilket fonem som finns i början eller i slutet på ordet eller om de hör att ett visst fonem finns inne i ordet. Även att ta bort fonem eller att byta ut fonem mot ett annat i början på ord är också ett steg mot en ökad medvetenhet (Svensson, 1998). Fonemsegmentering och fonemsyntes är betydelsefulla färdigheter i fonologisk medvetenhet som kräver en speciell abstrakt förmåga. Dessa två färdigheter benämns *fonemisk medvetenhet* och blandas emellanåt ihop med fonologisk medvetenhet som är en mer övergripande medvetenhet där fonetiken ingår (a.a.).

#### **Fonemisk medvetenhet – en betydelsefull förståelse och färdighet**

Den fonemiska medvetenheten (figur 5.3) om ords uppbyggnad av fonem är grunden för läsning och skrift (Catts & Kahmi, 2005; Lundberg, 2007). Myrberg (2001) menar att denna medvetenhet är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att lära sig läsa. Han påstår vidare att forskning pekar på att brister i den fonemiska förmågan är det grundläggande problemet vid dyslexi.

Fonemisk medvetenhet är inte så enkel att definiera påstår Catts och Kahmi (2005), det kan ses som både en färdighet eller en förståelse om språk. En förståelse och en medvetenhet om att ett ord kan delas in i ljud, att ljud kan sättas ihop till ord samt kopplingen mellan ljud och bokstav. En sammanfattande definition blir då att fonemisk medvetenhet är en explicit förståelse om att ord består av ljudsegment mindre än en stavelse likväl som en medvetenhet om varje fonems särskiljande egenskaper. Det är denna kunskap om fonemet som gör att barnet ökar sin fonemiska medvetenhet efter att först ha förstått att ett ord innehåller ljud och att sen förstå att en bokstav kan ha olika ljudegenskaper beroende på var i ordet det är placerat. Den fonemiska medvetenheten kan explicit tränas genom språklekar vid ca 6- 7 års ålder.

Eftersom det råder en samstämmighet angående betydelsen av undervisning i fonologisk medvetenhet och dess positiva effekter på den efterföljande läsutvecklingen, kan man ställa sig frågan hur undervisningen bör utformas så att en maximal fonologisk medvetenhet uppnås. Catts och Kahmi, (2005) menar att först och främst måste man starta tidigt, i förskolan innan eleverna börjat läsa. Det kan vara relativt korta minilektioner (cirka 15 minuter) varje dag som innehåller språklekande aktivitet. Ett annat sätt är att fokusera på vissa områden som ljudsammansättning och segmentering och där ge en strukturerad undervisning. Det kan vara att man som pedagog modellerar, praktiskt guidar och sen ger omedelbar feedback. Struktur kan vara att man går från det enkla till det svårare. En modell som arbetar

efter dessa principer är Bornholmsmodellen och som använts i Sverige sedan början på 1990-talet.

### **Sammanfattning**

Alla barn kommer inte från aktivt språkliga och litterära hemmiljöer och därför blir förskolan en betydelsefull lärandemiljö där språket uppmärksammas och stimuleras. För att kunna läsa och även förstå det lästa krävs en *avkodningsförmåga*, en *förståelse av språk* och *motivation*. Dessa tre faktorer är beroende av varandra och kan inte uteslutas om läsförståelse ska uppstå. De personer som finns runt barnet spelar en betydande roll, om läsinläringen lyckas skapas hos barnet en tro på sig själv. Skrivandet och läsandet är ingen medfödd förmåga utan måste tränas och stimuleras utifrån. Denna förmåga utvecklas genom stadier som liknar det talade språkets men är en mer komplicerad process då det krävs en större mental aktivitet.

Forskare har under lång tid varit oeniga kring vilken teori som ska få råda då det gäller att känna igen ord vid läsning. De börjar dock närma sig en samstämmighet där de anser att den *kombinerade modellen* borde vara en logisk förklaring. Då det gäller andraspråkselever och deras läsinläring bör pedagogen skaffa sig kunskaper om andraspråksinläring, flerspråkighet och kulturella skillnader samt ha metoder för att ta reda på var barnen befinner sig i sin andraspråksutveckling och läsutveckling på modersmålet.

Ett språkutvecklande arbete i hemmet, förskolan och förskoleklass ger barnet en språklig medvetenhet. Språklig medvetenhet innebär att man börjar uppmärksamma sitt eget språk och får en medvetenhet om språkets form och är inte en förmåga som man kan förutsätta att barn lär sig spontant. Språklig medvetenhet är ett övergripande begrepp och innehåller flera olika medvetenhetsnivåer; pragmatisk-, syntaktisk-, semantisk-, morfologisk-, och fonologisk medvetenhet. Den fonologiska medvetenheten är en betydelsefull del inför läsandet och skrivandet och kan explicit tränas genom språklekar vid ca 6-7 års ålder. Träning av denna del gör så att barnet kan byta perspektiv i sitt tänkande och bortse från det konkreta, från ords innebörd. Uppmärksamheten läggs istället på att ord och ordbitar kan se olika ut, ord kan vara olika långa och att det finns ljud i språket.

## **5.4 Bornholmsmodellen**

Språklekarna i Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) är enbart inriktade mot en sida av barnets språkutveckling, den som har betydelse för läsutvecklingen och som ger barnet förutsättningar att knäcka den alfabetiska koden. Barnen får på ett lekfullt sätt upptäcka språkets ljudmässiga formsida. Modellen har omarbetats något då Lundberg (a.a) tagit hänsyn till senare års forskning och erfarenhet vilket betyder att en del lekar har tagits bort eller tillkommit samt att förslagen på ord för lekarna har ändrats.

Modellens upplägg innebär att pedagogerna skall arbeta efter specifika språklekar under 15 – 20 minuter varje dag. Den varar i 15 veckor och följer ett väl utarbetat schema där övningarna och lekarna introduceras, utökas och repeteras. Svårighetsgraden ökar hela tiden och modellen ska helst genomföras under en sammanhängande period. Bornholmsmodellen omfattar ett 40-tal språklekar som är indelade i fem kategorier:

1. *Lyssna på ljud*, en första träning i förmågan att lyssna efter ljud samt att bli bra på att koncentrera sig på uppgiften.

2. *Ord och meningar*, lekarna tränar barnet i att upptäcka och förstå vad en mening är och att den kan delas upp i ord. Utvecklar även förståelse kring att ord har ett innehåll (betydelse) och en form det vill säga hur ordet låter.
3. *Första och sista ljudet i ord*, är ett första steg till att kunna fånga/höra fonem, våra minsta språkliga byggstenar.
4. *Fonemens värld - analys och syntes*, ord bryts ner till fonem (ljud) genom analys och övningar sker även med syntes. Då en sammanljudning av fonem blir till ord.
5. *Bokstävernans värld – på väg mot riktig läsning*, genom lekar lär barnen sig kopplingen mellan bokstav och fonem vilket är en förutsättning då man utnyttjar bokstävernans ljud vid läsning av ord.

Till modellen hör också en bedömningsdel, med vilken man kan kartlägga hur långt barnen nått i sin utveckling mot fonologisk medvetenhet. Denna kartläggning kan användas innan lekarna startar och efter ungefär halva perioden. Utifrån dessa resultat kan sen arbetet formas, då man i vissa grupper kan gå snabbare fram och i andra får man ta det lite lugnare. Fokus kan även läggas på de barn som behöver särskilt stöd då fler repetitioner i mindre grupp kan vara av betydelse (Lundberg, 2007). Fonolek (1994) är också ett test som kartlägger den fonologiska medvetenheten. Varken Fonolek eller Bornholmsmodellen är omarbetade för andraspråkselever utan är normerade för elever med svenska som modersmål.

### 5.4.1 Kritik mot modellen

Trots att mycket forskning visat på att strukturerade språklekar stimulerar den fonologiska medvetenheten (Myrberg, 2001; Samuelsson, 2006; Taube, 2007) och blir till stöd inför den kommande läs- och skrivundervisningen finns det kritiska röster. Dessa forskare och pedagoger menar att Bornholmsmodellen inte sätts in i ett meningsfullt sammanhang samt att modellen består av drill i teknisk och mekanisk färdighet. De anser att barnen först och främst måste förstå skriftspråkets funktion och form innan de kan förstå meningen med de lärarledda övningarna. De förespråkar därför en helhetssyn på språktillägnet och menar att modellen enbart är en del i helheten. Vidare pekar de på att modellen förutsätter att alla barn vid samma tillfälle och på samma sätt ska vara intresserade och bearbeta samma övningar. Lust och mening ska alltid prioriteras framför isolerade språkövningar. Då modellens övningar ofta görs i större grupp tas inte hänsyn till enskilda barnet. Betydelsefullt blir därför pedagogens förhållningssätt och förståelse av varje barns unika behov. De anser också att det finns många meningsfulla texter och situationer då man borde uppnå samma effekter som med systematisk övning (Viippola, 1997; Lindö, 2002).

Forskarna är trots allt eniga om att språklekande i förskolan som stimulerar den språkliga uppmärksamheten och den fonologiska medvetenheten har goda effekter på både tal- och skriftspråsutvecklingen. Det de inte är överens kring är när och hur den språkliga medvetenheten utvecklas, är den en förutsättning för läsinlärning eller utvecklas den under tiden som vi lär oss läsa.

### Sammanfattning

Bornholmsmodellen är en strukturerad modell som varar i 15 veckor innehållande ett schema där övningarnas svårighetsgrad hela tiden ökar. Till modellen hör även en bedömningsdel som kan användas innan man startar upp och efter halva perioden för att eventuellt nivågruppera eller lägga fokus på de barn som behöver särskilt stöd. Kritik har riktats mot modellen då man menar att den inte sätts in i ett meningsfullt sammanhang samt att den består

av drill i teknisk och mekanisk färdighet. Forskarna är däremot eniga om att språklekande i förskolan som stimulerar den språkliga uppmärksamheten och den fonologiska medvetenheten har goda effekter på både tal- och skriftspråksutvecklingen. När och hur den språkliga medvetenheten utvecklas är de inte överens om, är den en förutsättning för läsinlärning eller utvecklas den under tiden som vi lär oss läsa?

## 6 Teoretisk ansats utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Ur modernismen växte en kritisk röst, postmodernism, vilken inte kunde se sanningen som objektiv (det fanns inte bara en enda sanning) och ur detta synsätt kom det sociokulturella perspektivet fram. Enligt Alvesson och Sköldbberg (2008) sågs verkligheten som relativ och socialt konstruerad. Människan är social till sin natur och självet utvecklas i meningsfylld interaktion med andra. I denna ordning skapar människan institutioner, en grupp, där varje grupp har sina vanor, begrepp och regler. I dessa grupper vill hon finna ett sammanhang mellan och inom gruppen. Individerna skapar alltså sin verklighet och verkligheten skapar individerna. Kunskap uppstår i denna socialisering och institutionalisering där kommunikation blir ett viktigt medel. Lärande och utveckling sker i interaktion med andra människor. Människan växer upp i en social värld och hennes kunskaper får näring i de sätt att tänka, kommunicera och agera som är kännetecknande för hennes omgivning.

Språket är ett verktyg för att byta information och kunskap i samspel med andra människor (Säljö, 2000). Vi lär genom att använda språket som verktyg eller artefakt och vi konstruerar vårt sätt att se världen med hjälp av språket (Ahlberg, 2009). I ett sociokulturellt perspektiv baseras även lärandet på samspelet mellan vuxna och elever och att elever lär av varandra. I metoddelen fokuseras på socialt samspel vilket är betydelsefullt då det gäller att skapa nya tankar.

## 7 Metod

”*Metod* betydde ursprungligen vägen till målet. För att man ska kunna finna målet eller visa någon annan vägen till målet, behöver man veta vad målet är” (Kvale, 1997, s. 91). För att nå målet med undersökningen gjordes ett val att utgå från teorier som belyser problemområdet samt att göra en kvantitativ kartläggning av fonologisk medvetenhet hos förskoleklass elever med fokusering på andraspråks elever. Studien består även av en kvalitativ del som inleds med en observation av språklekandet i de två undersökningsgrupperna samt intervjusamtal med de pedagoger som arbetar i dessa förskolegrupper. Den kvantitativa delstudien kommer i metoddelen att presenteras under rubriken *Kartläggning i undersökningsgrupp och kontrollgrupp* och de kvalitativa under rubrikerna *Observation* och *Intervju*.

I de kvantitativa studierna används en kartläggning för att mäta och jämföra de två undersökningsgrupperna med två kontrollgrupper. Syftet med denna kartläggning är att se om det förekommer tendenser till skillnader i fonologisk medvetenhet före och efter modellens genomförande mellan dessa grupper samt mellan första- och andraspråks elever. Dessa resultat kan enligt Stukát (2005) ge oss en bred och generaliserbar information och vissa intressanta svar men har svårigheter med att bli djupa. I denna del av studien bör man vara medveten om att det är författarnas uppfattningar som tolkar resultatet.

I den kvalitativa delen av studien blir det deltagarna som står i fokus då det görs observation av språklekandet och intervju med pedagogerna i undersökningsgrupperna vilket kan ge ytterligare och bättre information. Författarna har valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv vid observation och intervju för att få information om och skapa en förståelse för hur pedagogerna agerar och kommunicerar kring Bornholmsmodellen. Patel och Davidson (1994) menar att syftet med den kvalitativa undersökningen blir att inhämta en djupare kunskap än den lösryckta kunskap som är resultatet av den kvantitativa metoden.

Användandet av en kombination av olika forskningsmetoder kan innebära svårighet vid tolkning och analys. Andreasson och Asp-Onsjö (2009) menar att fördelen med en så kallad triangulering är dock att man kan se empirin utifrån olika perspektiv. Att enbart utgå från en kvantitativ studie hade varit enklast men speglar inte någon absolut eller objektiv sanning. Liksom ovanstående författare och Stukát (2005) anses att intervju och observation kan ge djupare information i studien men att den kvantitativa delen kompletterar och kan på så sätt göra studien mer fruktbar, ge ett mer giltigt forskningsresultat samt en mer realistisk tolkning av materialet.

## **7.1 Kartläggning i undersöknings- och kontrollgrupp**

I den första delen kommer testmaterialet som användes i studien att presenteras liksom urval, beskrivning av undersöknings- och kontrollgrupp och pedagoger, genomförandet samt bearbetning och analys av materialet. På samma sätt kommer observationsdelen och intervjudelen att presenteras. Avslutningsvis diskuteras studiens tillförlitlighet.

### **7.1.1 Testmaterial utifrån Bornholmsmodellen**

Till Bornholmsmodellen har Lundberg (2007) utformat en kartläggning och bedömningsdel (se bilaga 1) i fonologisk medvetenhet. Den kan ske i grupp med två eller tre barn samtidigt och tar cirka 30 minuter att genomföra. Kartläggningen, menar författaren, kan hjälpa till att finna de barn som har stora fonologiska problem, men man bör komma ihåg att en testsituation alltid ställer krav på ett barn. Krav som att vara uppmärksam, koncentrerad, kunna följa instruktioner och arbeta självständigt. Ett dåligt resultat behöver inte alltid vara ett konstaterande om att barnet har en låg nivå på den fonologiska medvetenheten. Har barnet däremot höga poäng bevisar det en god utveckling på de områden som testet berör. Kartläggningen omfattar fem delar;

Delprov 1: *Vilka ord rimmar?* Tio bilder i två kolumner, för varje bild i den vänstra kolumnen finns en passande bild till höger, där namnen på föremålen rimmar på varandra. Ett streck dras mellan de bilder som rimmar.

Delprov 2: *Samma begynnelsejud.* Två sidor har tio bilder vardera i två kolumner. Dessa ska paras ihop där orden som beskriver bilderna börjar med samma fonem.

Delprov 3: *Hur många ljud hörs?* Antalet ljud eller fonem ska räknas i olika ord. Uppgiften består av två sidor och på varje sida finns fem bilder och en svarslinje efter bilden. Antalet fonem ska räknas i ordet och anges med streckmarkering på svarslinjen.

Delprov 4: *Vilket ord är längst?* Två ord ska jämföras, och eleven ska komma fram till vilket ord som är längst. Sidan innehåller fem par bilder och en ring ska ritas runt den bild som visar ordet med de flesta fonemen.

Delprov 5: *Representera fonem med bokstäver.* På en sida finns fem bilder och eleven ska stava orden som varje bild representerar.

Innan varje delprov vägleder pedagogen eleverna genom att gå igenom en instrueringssida som liknar uppgiften.

Vid den första kartläggningen kommer många av barnen att ha en blygsam poängsumma, förmodligen under 1/3 av hela poängsumman, skriver Lundberg (2007). Efter modellens genomförande bör man förvänta sig ett resultat på över 2/3 av den totala poängsumman. Varje deluppgift behöver granskas för att se inom vilket område barnet har svårigheter. Delprov 4 och 5 kan vara svåra men elever bör få en chans att visa hur långt de kommit. I varje deluppgift förväntas barnet klara över hälften av uppgifterna. De barn som inte når detta resultat behöver ägnas mer och särskild uppmärksamhet i form av extra individuellt stöd eller en mer noggrann utredning. Svensson (2005) menar att om dessa barn uppmärksammas innan problem uppstår kan åtgärderna ge större effekt än om de sätts in senare.

### 7.1.2 Urval

I studien används ett ändamålsinriktat urval. Det betyder att urvalsgrupperna valts ut utifrån de pedagogiska miljöer och kriterier som man är intresserade av att studera. Kontakt togs med två förskoleklasser vilka bestod av minst 40 % andraspråkslever<sup>1</sup> och frågade om de ville arbeta efter Bornholmsmodellen. Dessa undersökningsgrupper (benämns i texten som U1 och U2) fick inte ha börjat med någon fonologisk träning och pedagogerna skulle vara intresserade av att arbeta efter modellen i åtta veckor, minst 15 minuter varje dag. För att kunna jämföra resultaten finns vid varje skola en kontrollgrupp. Kontrollgrupperna (benämns i texten som K1 och K2) kartläggs på samma vis som undersökningsgrupperna men får inte träning med språklekar efter Bornholmsmodellen.

### 7.1.3 Beskrivning av undersöknings- och kontrollgrupper samt pedagoger

I studien ingår fyra förskoleklasser som tillhör två grundskolor (A och B) vilka är belägna i invandrartäta förortsområden (se tabell 7.1). Sammanlagt består dessa grupper av 68 elever i förskoleklass, vilka är uppdelade på två undersökningsgrupper och två kontrollgrupper.

Tabell 7.1 Beskrivning av undersöknings- och kontrollgrupper (n=68) samt fördelningen av första- (F) och andraspråkslever (A).

---

<sup>1</sup> Enligt Stukat, muntlig kommunikation, 16 september 2009, ett riktvärde för vad som klassas som "invandrartätt".

skola	A		B	
grupp	U 1	K 1	U 2	K 2
F	6	13	1	1
A	12	7	13	15
totalt	18	20	14	16

I den ena av undersökningsgruppen (U1) i skola A var bortfallet vid kartläggningarna en andraspråkselev, på grund av sjukdom. Andraspråkseleverna har i denna grupp ett varierat tillägnande av sitt andraspråk från några år tillbaka till att vara födda i Sverige. Personalen består av två pedagoger, en lågstadielärare och en förskollärare. Båda har lång erfarenhet av andraspråkselever och förskolläraren har läst 5p i svenska som andraspråk.

Kontrollgrupp (K1) hade ett bortfall på sammanlagt sex elever på grund av sjukdom, fem förstaspråkselever och en andraspråkselev. Tillägnandet av deras andraspråk liknar U1. Personalen består av två förskollärare, båda med lång erfarenhet inom förskoleverksamhet och med andraspråkselever. Båda har läst svenska som andraspråk, 5p.

I den andra undersökningsgruppen (U2) i skola B har eleverna ett varierande tillägnande av sitt andraspråk från några månader till att vara födda i Sverige. Bortfallet blev två stycken, en förstaspråkselev och en andraspråkselev på grund av att de inte ville fullfölja ett av testen. Personalen består av två fritidspedagoger, båda med lång erfarenhet inom förskoleverksamhet och med andraspråkselever. Den ena av fritidspedagogerna har läst 5p i svenska som andraspråk.

Kontrollgrupp (K2) har en elevgrupp där tillägnandet av andraspråket liknar U2. Bortfallet var en förstaspråkselev och två andraspråkselever vilket berodde på sjukdom och att en elev inte förstod någon svenska. Personalen består av en fritidspedagog och en förskollärare som läst 5 p i svenska som andraspråk .

### 7.1.4 Genomförande

Ett missivbrev (se bilaga 2) skickades ut till två förskoleklasser som ansågs relevanta för undersökningen. De var positivt inställda till deltagande, liksom kontrollgrupperna som kopplades till dessa. Därefter togs en personlig kontakt med dessa fyra gruppers ansvariga pedagoger. Det fastslogs två datum för kartläggning i varje undersöknings- och kontrollgrupp. Samma kartläggningstest användes vid två tillfällen, ett före Bornholmsmodellens genomförande och ett efter. Kartläggningmaterialet som används vid båda testtillfällena skiljer sig något från det ursprungliga testet i Bornholmsmodellen då den femte och sista delen tagits bort. Detta ansågs befogat eftersom endast halva Bornholmsmodellen var möjlig att genomföra under 8 schemalagda veckor (se bilaga 3). Undersökningsgrupperna skulle under denna tidsbegränsning inte hinna få kunskap kring delområdet, *representera fonem med bokstäver*. Både förtest och eftertest har utförts av författarna då dessa hade kunskap om testmaterialet. Detta gav även delaktighet i processen vilket kunde ge en större förståelse kring resultaten. Vid två olika tillfällen i inledningsfasen av förtesten gjordes testet i grupp om sex stycken elever i ett grupprum som eleverna kände till. Båda författarna var delaktiga och höll i genomförandet av testet var sin gång. Anledningen till detta var att en skulle instruera uppgifterna och den andre kunde vara ett stöd för eleverna. Efter dessa två gånger insågs att antalet elever i gruppen blev för stort att överblicka vilket resulterade i att de lätt störde varandra. I efterhand förstår författarna att detta tillvägagångssätt ändå gav en kunskap,



genom att studera varandra blev man uppmärksam på hur instruktionerna kunde göras likvärdiga och tydliga för eleverna. De resterande testsituationerna i både för- och eftertest genomförde var och en på egen hand i grupper om tre elever. Även dessa tester hölls i en miljö som var känd för eleverna. Eleverna placerades i rummet så att de inte kunde se varandras testmaterial och varje testtillfälle tog cirka 30 minuter. Efter varje test frågade författarna eleverna vilket modersmål de har, detta kontrollerades även i efterhand med personalen. Varje elev fick även berätta hur den kände sig under testsituationen genom att fylla i en glad eller en ledsen gubbe. Detta gjordes för att få en kunskap om hur eleverna upplevde en för dem ovan situation.

## 7.1.5 Bearbetning och analys av statistiskt material

Det statistiska materialet består av resultat utifrån Bornholmsmodellens kartläggningstest. Sammanlagt har 56 elever deltagit i både för- och eftertest varav 42 stycken var andraspråkselever. Testresultaten har använts för att i siffror ge en beskrivning av materialet i undersökningen och har sammanställts i tabeller och figurer. Det aritmetiska medelvärdet har räknats ut för att kunna göra en jämförelse mellan undersökningsgrupper och kontrollgrupper, men även mellan första- och andraspråkselever. Standardavvikelsen har också beräknats för att se gruppernas spridning kring sitt eget medelvärde. Hypotesprövning gjordes på elevernas testresultat och en t-testning användes, då populationen ansågs liten. T-testningen blev till hjälp för att se hur stor sannolikheten var att skillnaden mellan resultaten i för- och eftertest var "sanna" eller berodde på slumpen (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2003; Stukát, 2005).

## 7.2 Observation

En observation är en direkt erfarenhet från fältet och ingen andrahandsredogörelse för något som intervjudata är. Intervjupersoner förlitar sig på minnet medan observatören kan i ett visst skeende utnyttja sin egen kunskap och erfarenhet när det gäller att tolka. Den deltagande observatören kan lägga märke till saker och ting som blivit till rutin för deltagarna själva vilket kan leda till en större förståelse av hela sammanhanget (Merriam, 1994).

Observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör, menar Stukát (2005). Det kan vara stor skillnad. Att informanterna svarar sanningsenligt i intervjun kan man inte vara säker på. För att ge en förståelse inför intervjutillfället har författarna observerat språklekandet med Bornholmsmodellen vid ett tillfälle i både U1 och U2. Observationen som teknik kan förhoppningsvis ge kunskap från sitt sammanhang och att man faktiskt ser hur pedagogerna och andraspråkseleverna gör samt interagerar under språklekandet, vilket är av betydelse inom det sociokulturella perspektivet. Under observationen registreras verbala yttranden, relationer mellan individer, känslouttryck med mera. Observationerna kommer också att ge information inför tolkning och analys och blir även ett instrument tillsammans med de andra teknikerna.

Observationer kan enligt Patel och Davidson (1994) genomföras på olika sätt, *strukturerad* eller *ostrukturerad*. Då den är strukturerad har man i förväg bestämt vilka beteenden och skeenden som skall observeras och man har då utarbetat ett noggrant schema som följs. Observationerna i studien kan ses som ostrukturerade då det fokuserades på elevernas och pedagogernas beteende i en specifik situation och då intervjufrågorna (se bilaga 4) fanns som

mall i bakhuvudet. Merriam (1994) anser att ju mer kontrollerad en forskning är desto mer frångår den från ett naturligt samspel och det som observeras avviker mer från det ”verkliga” beteendet.

Observatören intar en viss roll och målet var att observera som *okänd* och *icke aktivt deltagande*. Eleverna hade träffat författarna tidigare då de kartlades, därför kan man anse författarna som kända för dem utifrån ett perspektiv. De var däremot inte medvetna om att deras beteende studerades och därför intogs en roll som okänd observatör. Att vara en icke aktivt deltagande observatör visade sig svårt för under observationen blev båda engagerade och i vissa stunder aktiva medlemmar i gruppen. Gans (enligt Merriam, 1994) menar att en forskare sällan är renodlat observatör eller renodlat deltagare. Han kallar det för en *forskande deltagare* för att man deltar i en social situation men man är endast engagerad och aktiv i vissa moment för att fungera i rollen som forskare. Utifrån ovanstående kan man anse att observatörsrollen blev en okänd forskande deltagare.

### 7.2.1 Beskrivning av observationsgrupper

I observationen ingår de två förskoleklasser som arbetar utifrån Bornholmsmodellen (se tabell 7.2).

Tabell 7.2 Beskrivning av de olika grupperna samt fördelning av första- (F) och andraspråkslever (A) vid observationstillfället.

skola	A	B	
grupp	O1	O2a	O2b
F	4	-	1
A	11	6	6
totalt	15	6	7

I observationsgrupp 1 (O1) vilken är densamma som U1, var bortfallet på grund av sjukdom sammanlagt tre stycken, två förstaspråkslever och en andraspråkslev.

Observationsgrupp 2 är densamma som U2. Bortfallet vid observationstillfället var en andraspråkslev på grund av sjukdom. Denna observationsgrupp hade av pedagogerna delats upp i två mindre grupper, sex andraspråkslever i den ena (benämns O2a) och sex andraspråkslever och en förstaspråkslev i den andra (benämns O2b). Gruppkonstellationen var alltid densamma.

### 7.2.2 Genomförande

Observationerna utfördes då ca sex veckor hade gått från det att Bornholmsmodellen hade startats upp i varje undersökningsgrupp. Kontakt och bestämmande av datum för genomförandet togs per telefon med O1 och genom personlig kontakt med O2.

Ett mål var att bli sedd som en del av gruppen och ett så naturligt inslag som möjligt. Som observatörer var författarna för alla deltagare kända personer då de träffats under kartläggningen och även en kort stund innan observationssituationen. Tiden för besöket var

utifrån pedagogernas önskemål och vid den tid på dagen som de oftast brukade genomföra modellen. Taylor och Bogdan (enligt Merriam, 1994) anser att forskaren ska sträva efter att etablera en god kontakt, detta görs då man visar respekt för deltagarnas rutiner, framhåller det som man har gemensamt med deltagarna, visar intresse och ödmjukhet för vad som händer och sker.

Under observationerna satt observatörerna med i gruppen och använde var sitt litet anteckningsblock för noteringar. Då man fann svar på våra frågor utifrån elevernas och pedagogernas beteende, samt interagerande under språklekandet antecknades detta som nyckelord i blocket. Det registrerades också hur lärandemiljön såg ut i just denna specifika situation.

Språklekandet i O1 utfördes i ett stort och för eleverna känt rum, där ena delen bestod av bord och stolar och i andra delen låg en stor matta på golvet. Runt väggarna fanns hyllor fyllda med arbetsmaterial, spel och leksaker. Eleverna var placerade i ring på bestämda platser på mattan och några elever satt på stolar bakom ringen. En av pedagogerna höll i språklekarna och hade till sin hjälp ett blädderblock och den andra pedagogen satt i ringen på en stol med ett barn i famnen. Vid inledningen av språklekandet repeterade pedagogen från föregående övning då de hade lagt till olika fonem (ljud) till ordet ur, exempelvis /l/- ur, /m/- ur och /s/- ur. Efter detta gick hon in på dagens övning som gick ut på att lägga till ett och samma fonem till olika befintliga ord exempelvis /s/-vara, /s/-topp, /s/-macka och så vidare. De befintliga orden var skrivna på blädderblocket och togs i tur och ordning. Pedagogen visade och förklarade begreppen både genom tal- och kroppsspråk. Eleverna räckte upp händerna för att få svara och ropade rakt ut både rätt och fel svar, de hjälpte varandra ibland genom att viska. Språklekandet varade i 30 minuter och pedagogen gav beröm till alla ett flertal gånger. Under passet flyttade vissa av eleverna längre fram mot blocket eller bytte plats med varandra, koncentrationen varierade under hela övningen. Då språklekandet avslutades gick flera av eleverna fram till blädderblocket och samtidigt som de pekade på orden ljudade och ”läste” de alla nya ord.

Då observationen skulle genomföras i undersökningsgrupp U2 fick observatörerna dela upp sig och studera var sin grupp O2a och O2b. O2a satt under språklekandet runt ett bord på var sin stol. Rummet kände eleverna till och är ett aktivitetsrum inrett med några bord och en soffgrupp. I rummet finns även en köksdel och hyllor med arbetsmaterial och spel samt en dator. Pedagogen markerade att det skulle bli Bornholmsmodellen genom att hålla fram en låda och samtidig fråga eleverna vad de trodde att de skulle arbeta med. Lådan innehöll bildkort vilka de skulle använda under övningen. Ett barn började rimma. Första övningen var en lek med första ljudet och pedagogen gick igenom alla bildkort för att se om eleverna kände igen begreppen. Hon lade ut bilderna på bordet och bad dem leta efter ord som började på ljudet /t/. Eleverna var aktiva och prövade ljuden i sin mun, från början sa alla rätt ut vad de trodde och efter en stund gick pedagogen över till att ta eleverna i tur och ordning. Hon fortsatte att låta eleverna leta efter andra förstaljud bland korten på bordet.

I nästa lek användes samma bildkort och eleverna fick dra var sitt kort och säga vilket ljud ordet börjar på. De andra eleverna försökte gissa vilket ordet var och det fanns många förslag på ord som både börjar på rätt och fel ljud. Pedagogen lotsade ibland eleverna fram till rätt svar, de hjälpte även varandra sinsemellan. Språklekarna varade i ca 25 minuter och koncentrationen varierade under hela passet. Pedagogen gav beröm vid flera tillfällen och hon avslutade med att ropa upp elevernas namn men tog då bort det första ljudet i namnet. Barnen reagerade snabbt och rätt och gick därefter ut ur rummet.

Den andra observationsgruppen O2b som också tillhör U2 genomförde sitt språklekande i ett rum som för dem var känt. Eleverna satt i två soffor som var placerade runt ett bord. I rummet finns även småbord med stolar och hyllor med målar-material. Där står också ett stort fotbollsspel på stativ och en whiteboardtavla finns längs ena kortväggen. Inledningsvis frågade pedagogen observatören vad hon hette och sen använde de begynnelsebokstaven i detta namn för att hitta nya ord som började på samma ljud. Efter detta plockade pedagogen fram en påse med saker i, eleverna drog en sak var och fick sedan i tur och ordning benämna saken med begrepp och ordets första ljud. Eleverna lade sedan sakerna på bordet och de tittade tillsammans på om det fanns ord som började på samma ljud. Under leken upptäcktes att en sak kan benämnas med flera begrepp, exempelvis telefon – mobil, och på så sätt fick man flera ord att arbeta med.

Vid nästa övning kopplade pedagogen till det som gjordes dagen innan, då de övade att hitta sista ljudet i ordet. Hon skrev alla elevers namn på tavlan och de försökte hitta slutljudet, eleverna blandade ihop och tänkte på första ljudet istället. I den sista leken fick eleverna var sitt bildkort, de skulle benämna begreppet och säga vilket sista ljudet var i ordet. Detta skedde i tur och ordning och vid andra varvet skulle de försöka para ihop med andra ord som också slutade på samma ljud. Passet varade i 30 minuter och eleverna var både aktiva och okoncentrerade om vartannat under större delen av övningen förutom två flickor som satt lugnt och lyssnade. Alla elever blev uppmärksammade av pedagogen. Hon fick säga till vid ett flertal tillfällen då fokus tappades på uppgiften och något som även störde koncentrationen var ett fotbollsspel i lokalen.

### 7.3 Intervju

Den andra delen i den kvalitativa studien består av intervju med pedagogerna i undersökningsgrupperna för att enligt Patel och Davidsson (1994) få djupare kunskap och försöka förstå och analysera helheter. Då den teoretiska ansatsen är sociokulturell var syftet med intervjun att pedagogerna skulle delge sina praktiska erfarenheter och kunskaper kring Bornholmsmodellen sett ur ett andraspråksperspektiv. Enligt denna ansats byter man kunskap, information och färdigheter med sina medmänniskor genom kommunikation och på så sätt utvecklas kunskap. Observationerna som genomförts i undersökningsgrupperna var en god grund till förståelse av pedagogernas uttalanden i intervjun.

Nyckelfrågorna inför intervjun anser Kvale (1997) gäller vad, varför och hur: *Vad-* att skaffa sig en förkunskap inför ämnet för undersökningen, *Varför-* att förklara ett klart syfte med intervjun och *hur-* att känna till olika intervjutekniker och besluta vilken som är lämplig i just detta sammanhang. Kvale menar vidare att forskningsintervjun är en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema med ett ömsesidigt intresse, där kunskap kan utvecklas genom dialog. Forskningsintervjun är dock inte ett samtal mellan likställda parter eftersom det är intervjuaren som kontrollerar situationen genom att definiera ämnet och följa upp den intervjuades svar på frågorna. När man vill komma åt respondenternas och inte forskarens sätt att se på saker och ting använder man sig av öppnare och mindre strukturerade intervjuer (Merriam, 1994). Enligt Kvale (a.a) är ett intervjusamtal en *halvstrukturerad* intervju eftersom den omfattar en rad teman och förslag till aktuella frågor. Intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning de inbjuder till. Utifrån ett antal huvudfrågor som ställs likadant till alla följs svaren upp på ett individualiserat sätt. Intervjun syftar till att ge otolkade beskrivningar. De intervjuade

beskriver så exakt som möjligt vad de upplever eller känner och hur de handlar. Det centrala är att få nyanserade beskrivningar som återger skillnader och variationer hos den studerade modellen. Varför de intervjuade handlar som de gör är främst en uppgift för intervjuaren att söka svar på.

Fördelen med denna halvstrukturerade intervju är att en skicklig intervjuare kan få svaren mer utvecklade och fördjupade. Nackdelen kan vara att metoden är starkt beroende av intervjuarens förmåga och förkunskaper, inte minst den psykologiska förmågan (Stukát, 2005). Hur bra intervjun blir beror, enligt Merriam (1994), på om intervjuaren kan inta en icke-värderande, känslig och respektfull hållning samt att hon får intervjupersonerna att känna att deras erfarenheter är värda och intressanta att prata om. Jämförbarheten mellan informanternas svar i en halvstrukturerad intervju är inte heller tillförlitlig och entydig, menar Stukát (2005). Om man vill kunna generalisera och jämföra intervju svaren måste man ställa samma intervjufrågor i exakt samma ordning och svarsutrymmet blir därmed begränsat (Patel & Davidsson, 1994).

### **7.3.1 Intervjufrågor**

Intervjun stödjer sig på öppna och vida frågor kring pedagogernas arbetssätt och reflektioner av praktiken. I ett sociokulturellt perspektiv betonas släktskapet mellan tänkande och kommunikation, men att de inte kan jämföras med varandra. Vad vi kan studera är vad människor säger eller vad de gör, det är vad vi har tillgång till. Vad människor säger eller gör är ofta något annat än vad de tänker. Vårt handlande och vår kommunikation är alltid kontextuellt bestämd och uttrycker inte endast den inre tankevärlden. Säljö (2000) menar vidare att det man får svar på vid en intervjufråga är just vad individen i den aktuella situationen finner lämpligt och önskvärt att säga eller vad man i hastigheten kommer på. Ett annat skäl till att hålla isär tänkande och kommunikation i undersökningssammanhang är att det ofta är svårt för den intervjuade att ge en explicit förklaring på något som man känner till. Man tycker ofta att man behärskar något väl, men när man ska förklara för andra märker man ofta att begreppen inte är lämpliga och att logiken brister i egna resonemang.

I en halvstrukturerad intervju styrs man av frågor eller frågeställningar som ska utforskas och man vill ha viss information från alla respondenter. Frågorna i intervjuguiden ger en översikt över de ämnen som ska täckas in och förslag till frågor (se bilaga 4). Vid utformandet av intervjuguiden utgick författarna från syftet och de tre forskningsfrågorna och gjorde sedan intervjufrågor med anknytning till dem. Det var viktigt att lägga ner tid på frågornas utformning innan de användes för att göra dem lätta att förstå och att se till att frågorna inte var ledande eller värderande (Kvale, 1997). Pilotstudie hade kunnat genomföras för att testa frågeställningarna och eventuellt omformulera dem. Tiden ansågs knapp för att hinna med detta.

Frågorna var bakgrundsfrågor samt frågor som rör erfarenheter och beteenden. Att ha dessa frågor till grund ger en trygghet för intervjuaren och man riskerar inte att hamna i en massa osammanhängande information. Frågorna behöver inte följas i en viss ordning och följdfrågor kan ställas när och om så behövs, intervjun liknar mer ett samtal där forskaren anpassar sig något efter situationen. Frågorna är öppna så att nya insikter och ny information kan komma fram (Merriam, 1994).

### **7.3.2 Beskrivning av informanterna**

Informanterna i studien är de fyra pedagogerna som arbetar i undersökningsgrupperna. Pedagogerna som är knutna till (U1) och arbetar på skola A benämns A1 och A2. Pedagogerna i (U2) som arbetar på skola B benämns B1 och B2.

A1. Utbildad förskollärare med 31 års erfarenhet. Hon har läst 5p i svenska som andraspråk.

A2. Utbildad lågstadielärare med 27 års erfarenhet. Hon har ingen utbildning i svenska som andraspråk, men har undervisat i det.

B1. Utbildad barnskötare och fritidspedagog med 25 års erfarenhet med barn med annat modersmål. Hon har läst 5 p i svenska som andraspråk.

B2. Utbildad fritidspedagog med 16 års erfarenhet. Hon har ingen utbildning i svenska som andraspråk.

### 7.3.3 Genomförande

Två intervjuer har genomförts, en i varje arbetslag där två pedagoger ingår. Intervjuerna genomfördes då cirka sex veckor hade gått från det att Bornholmsmodellen hade startats upp i respektive undersökningsgrupp. Kontakt och bestämmande av datum togs per telefon med U1 och via personlig kontakt med U2. Intervjuerna genomfördes med en veckas mellanrum. Intervjuerna var *uppsökande* vilket innebar att författarna träffade respondenterna på deras respektive skola. För att få en lugn miljö utfördes intervjuerna i grupprum och klassrum för att få vara ostörda efter skoltid. Vid varje intervju deltog fyra personer, två intervjuare och två respondenter. Stukát (2005) kallar detta fokus- gruppintervju, då man samlar en grupp (på två stycken) som har något gemensamt. I detta fall hade respondenterna arbetat tillsammans med Bornholmsmodellen i förskoleklass.

Författarna turades om att ställa de förtryckta frågorna i intervjuguiden medan följdfrågor inom ämnet ibland uppstod naturligt. Det eftersträvades efter individuella svar från respondenterna och därför gavs båda tid att svara och berätta om sina erfarenheter på varje fråga. Följdfrågor ställdes däremot endast direkt till den som berättat om något och då mer kunskap kunde vara av värde. Stukát (2005), menar vidare att två personer kan upptäcka mer än vad en person gör, vilket kan vara en fördel vid intervjutillfället.

Varje intervju varade i 45- 60 minuter och spelades in med bandspelare för att inte förlora betydelsefulla delar av pedagogernas utsagor. Fördelen med ljudinspelningar är att registreringen blir exakt. Närvaron av bandspelaren kan påverka de svar man får, då personerna försöker verka logiska och förnuftiga och inte så spontana, menar Patel & Davidsson (1994).

### 7.3.4 Bearbetning och analys av observation och intervju

De två observationerna i varje undersökningsgrupp varade i cirka 30 minuter. Direkt efter observerandet skrevs en så strikt och fullständig redogörelse som möjligt. Detta för att inte tappa för mycket information, Patel och Davidsson (1994) menar att ju längre tid man väntar med sin analys desto svårare blir det att få ett "levande" förhållande till sitt material. Det diskuterades vad som iakttagits utifrån de givna frågeställningarna som funnits i bakhuvudet och de anteckningar som noterats i de små blocken. Under diskussionerna reflekterades det även kring frågor som relaterades till teorier och metoder som framkommit vid litteraturgenomgång. Skillnaden mellan de två observationerna var att i den första hade

författarna observerat tillsammans och i den andra hade information hämtats från var sin mindre grupp. Detta kan ha medfört att man ur den första observationen uppfattat mer information och sett mer detaljer, däremot var båda mer förberedda samt något mer erfarna inför den andra.

En kvalitativ bearbetning påverkas enligt Patel och Davidson (1994) av den person som genomför undersökningen. Det finns en medvetenhet kring att den förförståelse som vuxit fram ur den egna erfarenheten influerar på det som tolkas och det man försöker förstå. Denna kunskap menar Patel och Davidson vidare behöver inte vara ett hinder utan en tillgång när man tolkar och förstår. Vid bearbetningen försökte intervjuarna vara så objektiva som möjligt och fick vid ett flertal gånger ifrågasätta sig själva om det man sett/hört var "verkligheten" eller det man ville se och höra. Observationsmaterialet har gett en förförståelse inför intervjuerna, vid bearbetning och analys har informationen blivit ett komplement till intervjuerna så att man kunnat finna mönster och teman.

Analysmetoden bör vara bestämd innan intervjuerna utförs och att själva analysen kan vara inbyggd i intervjusituationen, anser Kvale (1997). Forskaren kan vidare försöka bekräfta eller förkasta sin hypotes under intervjun. Att analysera betyder att skilja något i delar eller element. Intervjupersonernas berättelser fragmenteras i enskilda delar, avsnitt eller meningar. Han menar vidare att den vanligaste formen av intervjuanalys är en användning av *ad hoc* av olika angreppssätt och tekniker för att skapa mening det vill säga att det växlas fritt mellan analysmetoder. Genom att lägga märke till mönster och teman, se rimligheten och ställa samman kan vi se "vad som hänger ihop med vad".

Bearbetning av intervjuerna har skett genom transkribering. När sammanställningarna var klara skrevs de ut och lästes igenom flera gånger. Stukat (2005) menar att det krävs många upprepade läsningar av intervjuutskriften för att komma under eller bakom det bokstavliga innehållet. Då intervjumaterialet genomlästes kunde författarna urskilja områden som berörde de tre forskningsfrågorna. Vid en ytterligare genomläsning hittades kategorier inom dessa områden. Dessa kategorier bildade således rubriker under vilka informanternas utsagor sorterades. Tillvägagångssättet som användes kan anses vara den typ av intervjuanalys som Kvale (1997) benämner *ad hoc*.

## 7.4 Tillförlitlighet

Hur sanna och pålitliga är resultaten? Vilka felkällor kan man vara medveten om? I studien samverkar en kvantitativ del innehållande mätningar av fonologisk medvetenhet hos förskoleklass elever samt observationer och intervjuer i en kvalitativ del. Alla delar är betydelsefulla för ett tillförlitligt slutresultat, men belyser forskningsfrågorna på olika sätt.

### 7.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet mäter kvaliteten på själva mätinstrumentet, hur skarpt eller trubbigt det är. Det kan också översättas med orden *mätnoggrannhet* och *tillförlitlighet* (Stukat 2005). I den kvantitativa studien har det ställts frågor som; Är testet vi använt det bästa för att mäta fonologisk medvetenhet? Hur tillförlitliga är resultaten på våra kartläggningstester?

Testet är utformat för förstaspråkselever vilket kan vara negativt vid förståelsen för andraspråkselever. En medvetenhet kring detta har dock funnits och författarna har försökt att instruera så att alla har förstått. Under testsituationen har det försökts skapa ett positivt klimat och en känsla av trygghet. Författarna är medvetna om att förmågan till koncentration hos elever varierar och de visar inte alltid vad de kan. Detta kan bero på att de blivit störda av varandra, ej förstått instruktion tillräckligt, trötthet, hunger och rådande sinnesstämning under testsituationen.

Reliabilitetsbrister som kan uppkomma vid mätning menar Stukát (2005) och så även i kvalitativa undersökningar kan handla om yttre störningar under observationer. I intervjusituationer kan det bli feltolkning av både frågor och svar, det kan även bero på tur och otur av vilka frågor som ställs eller dagsformen hos respondenten. För att öka reliabiliteten bör man avgöra vilken kvalitet det är på den information man fått. Informationen kan också vara förvrängd, överdriven eller osann. Detta kan kontrolleras genom observation, menar Merriam (1994). För att avgöra reliabiliteten i intervjusvaren hade pedagogerna och eleverna tidigare observerats i språklekandet.

Observationerna bör ha gett en djupare information än vad den kvantitativa mätningen kunnat ge. De har också gett en förförståelse inför intervjusamtalet och tolkning av dess data. Flera observationer hade förmodligen visat en tydligare och rättvisare bild av gruppernas agerande i Bornholmsmodellen eftersom båda är ovana observatörer. Tidigare erfarenhet bör dock ha hjälpt observatörerna att tolka och förstå vad som hände i situationerna, men samtidigt kan den ge en bild av verkligheten som man själv vill se. Reliabiliteten stärks av att observatörerna har fått förstahandsinformation från verksamheten då de iakttagit, det man sett och hört är ingen andrahandsredogörelse som intervjudata är.

Författarna måste också väga in att de inte är erfarna intervjuare, vilket kan minska reliabiliteten. Kvale (1997) menar att ledande frågor, om man inte är medveten om dem, kan inverka på svaren. För att öka reliabiliteten hade man kunnat göra en pilotintervju där frågornas formuleringar testats. En pilotstudie av frågorna hade gett information kring frågornas relevans. Detta hade gett en möjlighet att justera frågornas innehåll, antal och formuleringar. Intervjutekniken hade också tränats och man hade blivit förtrogen med innehållet i intervjun (Patel & Davidsson, 1994). Vid de efterföljande transkriberingarna av intervjuerna och för att öka reliabiliteten så kan samma intervju skrivas ut av två personer, menar Kvale (1997). För att spara tid valdes det att dela på transkriberingarna. Vidare kan fel uppstå vid utskrift av intervjuerna t ex om inspelningen varit otydlig (Stukát, 2005). För att inte missa något i utsagorna har vissa sekvenser avlyssnats ett flertal gånger.

## 7.4.2 Validitet

Validiteten (giltigheten) definierar Stukát (2005) med hur bra mätinstrumentet mäter det man avser att mäta. Mäter man rätt saker? Är kartläggningstester, observationer och intervjuer det bästa sättet att få reda på det man vill få reda på eller kunde det gjorts på något annat sätt?

Om en fråga inte är reliabel, så saknar den validitet, men även om reliabiliteten är hög så behöver inte validiteten vara det, skriver Bell (2006). En fråga kan ge nästan samma svar vid flera mätningar men mäter ändå inte det den avser att mäta. Stukát (2005) menar att för att ett prov eller en intervju ska ha hög validitet måste den precis täcka in det som skall undersökas. Ofta frågar man om det som egentligen inte hör till ämnet. För att öka validiteten jämfördes



studiens syfte med intervjuguidens frågeställningar för att säkert täcka in det som skulle mätas.

Efter läsning av litteratur om fonologisk medvetenhet anser författarna att testet innefattar de väsentliga delar som eleven bör ha kunskap kring inför läsinläringen. Bornholmsmodellen som helhet varar egentligen i 15 veckor, de sista sju veckorna i modellen handlar om kopplingen mellan fonem och bokstav och på grund av tidsbrist i studien får grupperna själva fortsätta med det slutliga momentet om så önskas. Det finns en medvetenhet om att förkortningen av modellen kan påverka resultatet och en längre tids träning hade gett ett resultat med högre validitet. Hur författarna lyckats förmedla innehåll och inspirera pedagogerna till att arbeta efter modellen kan givetvis inverka på resultatet. Det som också kan ha påverkat studien och dess resultat är att pedagogerna inte har hunnit genomföra modellen så långt som var tänkt. Det finns en möjlighet att informanter förskönar verkligheten för att vara intervjuaren till lags, menar Stukát (2005). Författarna anser att det skapats ett förtroende hos pedagogerna och att de inte gett en förskönad bild av sitt arbete då de visat vad de har genomfört och hoppat över i modellen. Detta tydliggjordes även vid observation av pedagogernas arbete. Stukát (a.a.) menar vidare att risken med en gruppintervju kan vara att informanterna påverkar varandras svar både positivt och negativt samt att de håller inne med känslig information. Denna typ av information kanske skulle ha kommit fram om respondenten varit ensam.

### 7.4.3 Generaliserbarhet

Med generaliserbarhet menas om resultatet kan generaliseras eller om det endast gäller för den undersökta gruppen. Det som kan påverka en undersöknings generaliserbarhet negativt är om urvalet inte är representativt, undersökningsgruppen är för liten, bortfallet är för stort eller om populationen inte är tydligt definierad (Stukát, 2005).

För att kunna göra en generalisering av de kvantitativa resultaten hade en större grupp elever varit nödvändig. Antalet elever som har undervisats utifrån Bornholmsmodellen är 32 stycken och 29 stycken har fått göra för- och eftertester. Studien får istället ses som ett exempel på hur Bornholmsmodellen kan användas och faller ut i grupper med liknande sammansättning som undersökningsgrupperna det vill säga grupper med hög andel andraspråkselever. Pedagogernas reflektioner kring modellen är enbart representativa för dem, men kan komma att gälla för fler pedagoger i liknande situationer.

Bortfallet i både undersökningsgrupp och kontrollgrupp är helt slumpmässigt eftersom eleverna inte hade kännedom om vilken dag testet skulle genomföras. Bortfallsgruppen finns inte med i resultatredovisningen och hur mycket de skulle ha påverkat resultatet kan man inte veta. Författarna har försökt minska bortfallets storlek genom att återkomma till gruppen för ytterligare ett testtillfälle, fler tillfällen hade kunnat minska bortfallet ytterligare men detta har inte varit möjligt på grund av tidsbrist.

I studien har endast två intervjuer genomförts med de deltagande arbetslagen. Det ansågs inte att andra pedagoger med erfarenhet av modellen hade kunnat tillföra studien något eftersom studien specialanpassats för det tidsschema som fanns. Det hade varit svårt att finna pedagoger som befann sig på exakt samma ställe i modellplaneringen vid samma tidpunkt och som dessutom arbetade i en liknande grupp sammansättning av elever. Då studien utgår från

ett sociokulturellt perspektiv behövdes pedagoger som i dagsläget kunde koppla till sin praktik och inte bara refererade till tidigare erfarenheter av Bornholmsmodellen.

Vem som ska bedöma generaliserbarheten skriver Kvale (1997) om. Är det forskaren eller läsaren? Författaren menar att det inte per automatik behöver vara forskaren som har tolkningsföreträde på om en studie är generaliserbar eller inte. I kvalitativa studier kan forskaren ge läsaren tillräckligt med information så att läsaren själv kan göra bedömning om riktigheten i tolkningen och om hur generaliserbar studien är.

## 7.5 Etik

Enligt Vetenskapsrådets (2009) forskningsetiska principer finns fyra huvudkrav som skall uppfyllas i en forskningsstudie. Detta innebär i praktiken att varje forskare måste göra forskningsetiska överväganden för att skydda sina informanter så att deras deltagande i en forskningsundersökning inte får negativa följder.

*Informationskravet* har uppfyllts då kontakt togs med respektive grundskolas förskoleklass genom telefonsamtal för att se om det fanns intresse för projektet. Kontakt togs även med rektor för kännedom om projektet. Ett missivbrev skickades till undersökningsgrupperna där projektet beskrevs mer ingående. Pedagogerna informerades även i brevet om *samtyckeskravet*, att all medverkan var frivillig men att den var av stor betydelse för att resultatet ska bli tillförlitligt och att den kunde bli till hjälp i vår framtida yrkesutövning. Enligt *nyttjandekravet* upplystes berörda pedagoger om att all data endast skulle användas i forskningssyfte och att eleverna genom *konfidentialitetskravet* skulle avidentifieras i resultatredovisningen. Det påpekades att grupperna borde ge information till alla föräldrar om att de arbetade efter en språkmodell. Däremot har det inte begärts något enskilt godkännande av föräldrar till att deras barn kartläggs och ingår i en undersökningsgrupp som arbetar efter Bornholmsmodellen. Att arbeta efter en språkmodell där även kartläggning finns med som en del ansågs av oss, pedagogerna i förskoleklasserna och rektor vara något som ingår i den pedagogiska verksamheten. Genom veckoinformation har föräldrarna getts möjlighet att kontakta pedagogerna för ytterligare information. Kartläggningen sågs också som en pedagogisk bedömning av eleverna vilken arbetslagen kunde dra nytta av i arbetet inför årskurs 1.

## 8 Resultat

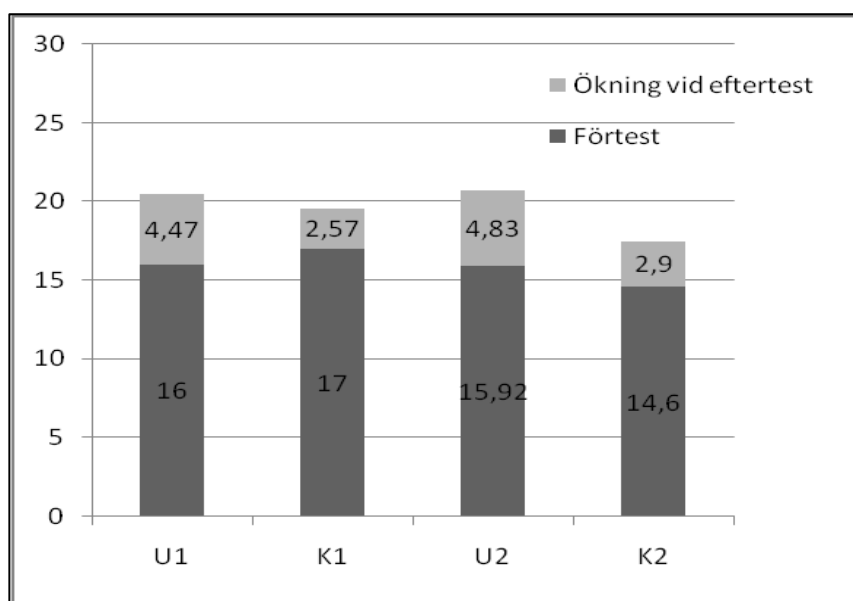
I detta avsnitt kommer resultatet att beskrivas i en kvantitativ och en kvalitativ del. I den kvantitativa delen kommer testresultat från kartläggningarna att redovisas och i den kvalitativa delen görs en sammanställning av intervju och observation.

### 8.1 Kartläggning i undersöknings- och kontrollgrupp

Nedan beskrivs resultatet av undersökningen i diagram som berör de första forskningsfrågorna. Genom dessa frågeställningar vill man få syn på vilka tendenser till skillnader i tillägnet av fonologisk medvetenhet man kan se mellan första- och

andraspråkselever under språkleksperioden samt om Bornholmsmodellen kan bli ett relevant arbetsredskap även för andraspråkselever.

I undersökningen ingick ett förtest och ett eftertest (maxpoäng 30) i två undersökningsgrupper och två kontrollgrupper, sammanlagt deltog 56 elever vid både för- och eftertest varav 42 var andraspråkselever. Tiden som förlöpte mellan för- och eftertest var 8 veckor. Undersökningsgrupperna (U1 och U2) fick strukturerad träning i fonologisk medvetenhet genom Bornholmsmodellen. Kontrollgrupperna (K1 och K2) har däremot inte arbetat efter modellen. Diagrammet nedan (se figur 8.1) visar alla gruppernas aritmetiska medelvärde ( $m$ , benämns vidare i texten som medelvärde), i poäng på för- och eftertest samt den genomsnittliga ökningen för varje grupp.

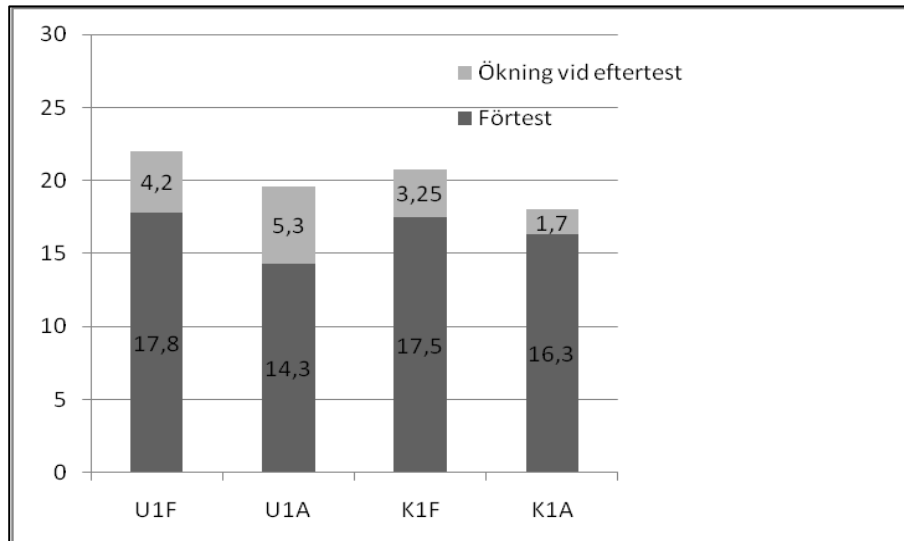


Figur 8.1 Aritmetiska medelvärdet på förtestet av den fonologiska medvetenheten i undersöknings- och kontrollgrupper samt medelvärdet av respektive grupps ökning vid eftertestet,  $n=56$ .

Ur diagrammet (se figur 8.1) kan utläsas att undersökningsgrupperna vid eftertesterna markant ökade sitt genomsnittliga medelvärde jämfört med kontrollgrupperna. Tendenser till skillnaden i ökning mellan undersökningsgrupperna och deras respektive kontrollgrupp efter 8 veckors träning var 1,9 poäng.

Vad som även kan utläsas i diagrammet är att vid en jämförelse mellan U1 (grupp bestående av första- och andraspråkselever) och U2 (grupp bestående av enbart andraspråkselever) är att U2 är den grupp som stått för den största ökningen av det genomsnittliga medelvärdet. U2 har märk väl även ett högre medelvärde, 20,75 poäng på eftertesten än U1 som har 20,47 poäng och har därmed passerat denna grupp från förtest till eftertest. Både U1 och U2 har gått framåt i sin fonologiska medvetenhet, men den grupp som Bornholmsmodellen har gett mest effekt i är den grupp (U2) som enbart består av andraspråkselever.

I undersökningen ingick att jämföra utvecklingen i fonologisk medvetenhet mellan första- och andraspråkselever. I diagrammet nedan (se figur 8.2) visas resultaten mellan första- och andraspråkselever i både undersökningsgrupp 1 och kontrollgrupp 1, där det sammanlagt deltog 31 elever. Det var endast dessa grupper som bestod av både första- och andraspråkselever.



Figur 8.2 Visar det aritmetiska medelvärdet på förtestet av den fonologiska medvetenheten hos första- respektive andraspråkselever i U1 och K1 samt ökningen av medelvärdet vid eftertestet, n=31.

Diagrammet (se figur 8.2) visar att förstaspråkseleverna i både undersökningsgrupp (U1F) och kontrollgrupp (K1F) har en högre fonologisk medvetenhet vid förtestet i jämförelse med andraspråkseleverna. Däremot kan man se att andraspråkseleverna i U1A som arbetat med modellen har gjort den största höjningen av medelvärdet på 5,3 poäng vid eftertestet i jämförelse med övriga grupper. Den grupp som tydligt halkat efter är den grupp av andraspråkselever (K1A) som inte arbetat efter modellen.

Efter att ha visat gruppernas resultat kan det också vara av intresse att se fördelningen av enskilda elevers testresultat. Tabellerna nedan (se tabell 8.1 och 8.2) ger oss en bild av hur stor den procentuella ökningen är hos varje andraspråkselev (A) och förstaspråkselev (F).

Tabell 8.1 Fördelning av första- och andraspråkslevers resultat vid för- och eftertest i undersöknings- och kontrollgrupp 1. Tabellerna visar även ökning och minskning i antal poäng och procent.

U 1					K 1				
modersmål	Förtest poäng	Eftertest poäng	ökning/ minskning	ökning/ minskning i procent	modersmål	Förtest poäng	Eftertest poäng	ökning/ minskning	ökning/ minskning i procent
A	16	29	13	43 %	F	13	23	10	33 %
A	12	22	10	33 %	F	6	15	9	30 %
A	10	20	10	33 %	A	9	17	8	27 %
A	12	21	9	30 %	F	27	30	3	10 %
F	19	27	8	27 %	F	19	22	3	10 %
F	20	27	7	23 %	F	10	13	3	10 %
F	8	13	5	17 %	A	28	30	2	7 %
F	16	20	4	13 %	F	24	26	2	7 %
A	5	9	4	13 %	A	18	20	2	7 %
A	19	22	3	10 %	A	13	15	2	7 %
A	6	9	3	10 %	F	26	27	1	3 %
A	24	26	2	7 %	A	19	19	0	0 %
A	25	27	2	7 %	A	11	7	-4	-13 %
A	9	11	2	7 %	F	15	10	-5	-17 %
A	20	21	1	3 %	N = 14 st	summa: 238 p	summa: 274 p	m: 2,57 p	m: 8,6 %
F	19	20	1	3 %	Förtest m = 17 p s = 7,2		Eftertest m = 19,57 p s = 7,2		
F	24	24	0	0 %					
N = 17 st	summa: 264 p	summa: 348 p	m: 4,5 p	m: 15,6 %					
Förtest m = 16 p s = 6,5		Eftertest m = 20,47 p s = 6,5							

Tabell 8.2 Fördelning av andraspråkslevers resultat vid för- och eftertest i undersöknings- och kontrollgrupp 2. Tabellerna visar även ökning och minskning i antal poäng och procent.

U 2					K 2				
modersmål	Förtest poäng	Eftertest poäng	ökning/ minskning	ökning/ minskning i procent	modersmål	Förtest poäng	Eftertest poäng	ökning/ minskning	ökning/ minskning i procent
A	14	30	16	53 %	A	5	15	10	33 %
A	12	23	11	37 %	A	13	21	8	27 %
A	10	21	11	37 %	A	22	27	5	17 %
A	14	23	9	30 %	A	21	25	4	13 %
A	21	29	8	27 %	A	23	26	3	10 %
A	18	22	4	13 %	A	17	20	3	10 %
A	17	21	4	13 %	A	14	17	3	10 %
A	9	13	4	13 %	A	13	16	3	10 %
A	6	9	3	10 %	A	9	12	3	10 %
A	30	30	0	0 %	A	8	11	3	10 %
A	23	20	-3	-10 %	A	19	19	0	0 %
A	17	8	-9	-30 %	A	13	10	-3	-10 %
N = 12 st	summa: 191 p	summa: 249 p	m: 4,83 p	m: 16 %	A	13	9	-4	-13 %
Förtest m = 15,92 p s = 6,64		Eftertest m = 20,75 p s = 7,46			N = 13 st	summa: 190 p	summa: 228 p	m: 2,92 p	m: 9,8 %
					Förtest m = 14,6 p s = 5,54		Eftertest m = 17,5 p s = 6,11		

Det är en stor spridning i den procentuella ökningen av medelvärdet från förtest till eftertest mellan elever i samtliga grupper. Den procentuellt största ökningen står dock några av andraspråksleverna för i U1 och U2. Efter att ha fått träning i fonologisk medvetenhet har sex andraspråkslever i undersökningsgrupperna ökat sina resultat mellan 33 % och 53 %. I tre av grupperna visar några elever ett minusresultat, då de gjorde ett sämre resultat på eftertestet.

Standardavvikelsen (s) i samtliga grupper var generellt hög både på för- och eftertest. Detta visar att spridningen av resultaten på testerna är stor och att samtliga grupper är heterogena.

För att göra en hypotesprövning av testresultaten har en t-testning använts, då populationen anses liten. T-testningen blir till hjälp för att se hur stor sannolikheten är att skillnaden mellan resultaten i för- och eftertest är "sanna" eller beror på slumpen. Vid beräkning visade sig resultaten mellan för- och eftertest var signifikanta inom 10 % - nivån. Vid avläsning i t-tabell var gränsvärdet för signifikant skillnad 1,7 och undersökningens värde var 1,6.

### **Sammanfattning**

Ett för- och ett eftertest gjordes i två undersöknings- och två kontrollgrupper. Sammanlagt deltog 56 elever. Resultatet visade att de grupper som fått träning i fonologisk medvetenhet genom Bornholmsmodellen markant ökat sitt genomsnittliga medelvärde jämfört med kontrollgrupperna vilka inte arbetat utifrån modellen. Ökningen kan inte ses som signifikant, då skillnaden statistiskt sett var för låg mellan för- och eftertest vid t-testning. Vad man däremot kan se är att det finns klara tendenser till skillnader mellan resultaten. I undersökningen ingick även att jämföra utvecklingen av fonologisk medvetenhet mellan första- och andraspråkselever, där 31 elever deltog. I resultatet kan utläsas att andraspråkseleverna som arbetat med modellen var den grupp som gjorde den största ökningen av medelvärdet mellan för- och eftertest. Den grupp som tydligt halkat efter är gruppen av andraspråkselever som inte arbetat efter modellen. Sex av andraspråkseleverna hade en så stor ökning av sina resultat som mellan 33 % och 53 %. Standardavvikelsen visar att samtliga grupper är heterogena eftersom spridningen av resultaten på testerna är stor.

## **8.2 Intervju och observation**

I kapitlet redovisas resultat av två intervjuer med fyra pedagoger som arbetat med Bornholmsmodellen vilket även kopplas till det materiel som framkommit under de två observationer som gjorts i varje undersökningsgrupp. Resultatet kommer att presenteras med utgångspunkt från de tre forskningsfrågorna. Först och främst vill man få syn på vilka tendenser till skillnader i tillägnandet av fonologisk medvetenhet man kan se mellan första- och andraspråkselever under språkleksperioden. Vidare belyses om Bornholmsmodellen kan bli ett relevant arbetsredskap även för andraspråkselever samt hur de fyra pedagogerna anpassar modellen utifrån andraspråkselevernas perspektiv.

Vid bearbetning av intervjuer och observationer har det under varje forskningsfråga framkommit ett antal områden som redovisas i underrubriker. Pedagogerna på skola A, benämns fortsättningsvis A1 och A2 och pedagogerna på skola B, benämns B1 och B2. Alla pedagoger har arbetat hela sin yrkesverksamma tid i grupper med hög andel andraspråkselever.

### **8.2.1 Skillnader mellan förstaspråks- och andraspråkselevs tillägnande av fonologisk medvetenhet**

Pedagogerna i skola A ansåg vid intervjun att de inte kan se någon skillnad i tillägnandet av fonologisk medvetenhet för att man är en andraspråkselev. Några av andraspråkseleverna kan läsa och det finns inget som tyder på att förstaspråkseleverna överlag skulle ha kommit längre i sin fonologiska utveckling. Det finns alla varianter inom de olika språkgrupperna och det verkar vara mer kopplat till den personliga förmågan "Nej, det är ingen skillnad det är mer hur det är från person till person", menade pedagog A2. Hon påpekade även att det handlar om en ren lästeknik, för att kunna ta till sig denna teknik innebär det inte att man behöver ha kunskap kring vad ord betyder "Rimma på spann och rann att du fattar det, handlar mer om

språklig medvetenhet än att du förstår vad rann betyder... Man kan ju hitta ett nonsensrim.” På skola B hade man svårt att se skillnader mellan första- och andraspråkselever eftersom man bara har en förstaspråkselev vilken inte utmärkte sig i gruppen. Däremot tyckte man att förstaspråkseleven uppfattar fler nyanser i språket och förstår humor. Eleven har även en vidare semantisk medvetenhet eftersom hon inom ett begrepp kan finna varianter exempelvis ”... utan en burk kan vara en glasburk eller...”, förklarade pedagog B2.

Vid observation av O1 kunde ingen skillnad märkas mellan första- och andraspråkselever. Inom båda elevgrupperna fanns det både aktiva och passiva elever. Både första- och andraspråkselever viskade, svarade rakt ut och hjälpte sina kamrater. Vid ett tillfälle observerades tydligt hur en förstaspråkselev viskade, förklarade och på detta sätt hjälpte en andraspråkselev. Gruppen av andraspråkselever i O1 var stor vilket gjorde att förstaspråkseleverna försvann i mängden och gjorde dem svåra att urskilja (loggbok Maria och Helen, 2009-11-23). I skola B; s ena grupp, O2b där den enda förstaspråkseleven finns såg observatören att eleven viskade rätt svar till en kamrat som satt bredvid (loggbok, Maria 2009-11-24).

### **Sammanfattning**

Varken pedagoger eller observatörer kunde se någon märkbar skillnad i tillägnandet av den fonologiska medvetenheten mellan första- och andraspråkselever. Både första- och andraspråkselever är aktiva under språklekandet genom att svara, viska, hjälpa kamrater och några av eleverna har börjat läsa och skriva.

## **8.2.2 Bornholmsmodellen som arbetsredskap även för andraspråkselever**

### **Samspel**

Pedagogerna var samstämmiga då de under intervjusamtalet beskrev eleverna som hjälpsamma överlag, om de någon gång rättade varandra så upplevdes det inte negativt och det hände även att de förklarade för varandra. Pedagog B2 beskrev, ”Dom gör väl inte så mycket mer än hhh eller ger varandra ljuden och att de gör de på ett hjälpsamt sätt. Det är aldrig något, typ vad du är kass”. Pedagog A2 sa;

Ibland är ju barnen väldigt nära det rätta ordet som Sara var det någon som sa när det skulle vara svara. Men då är det ju ingen som skrotar åt det. Vi märker inte om det är någon som är enspråkig eller flerspråkig som blir utsatt för det eller gör det. Alla hjälper överlag (Pedagog A2).

På skola A menade man att övningarna inte är gjorda för att man ska sitta två och två och arbeta utan språklekarna inbjuder eleverna att i större grupp vara aktiva. Detta leder oftast till att de vill vara med, säga svaret först och därför talar rakt ut. Pedagog A2 berättade att hon tydliggjorde för eleverna hur man visar hänsyn ”... så har vi försökt att säga att det är ju bra att ni vill hjälpa men man måste få lov till att tänka.”

Under observation i O1 sa de flesta rätt ut vad de tänkte, både rätt och fel svar. Ingen rättade någon annan under leken. Det rådde ett tillåtande klimat vilket kunde bero på att man själv inte kände sig helt säker eller att det fanns en acceptans kring att säga fel (loggbok Maria och Helen, 2009-11-23). Observatören i O2a såg under den första leken att inga elever reagerade när någon sa fel. Om en elev svarade fel så sa pedagogen vad det blev med deras förslag, exempelvis då en elev sa att polis började på ljudet t så sa pedagogen:” - Heter polis - tolis?”

Under den andra leken som var mer av en tävlingsform hjälpte inte eleverna varandra utan sökte stöd hos pedagogen (loggbok, Helen 2009-11-24).

### **Aktivitet och koncentration**

Samtliga pedagoger berättade under intervjuerna att de var nöjda med de flesta övningarna, de skapade aktivitet i gruppen och särskilt uppskattade var övningarna med bildkort. På skola B beskrev pedagogerna att koncentration och aktivitet varierade bland eleverna under språklekandet. För att öka koncentration och aktivitet hade man förändrat övningen, exempelvis genom att dela ut bildkort till eleverna. Pedagog B2 synliggjorde detta när hon beskrev hur hon gjorde ... ”Sen fick de jobba två och två och sitta och de lyssnade på orden och diskuterade och prövade vilka som hörde ihop. Det funkade bra och de mest okoncentrerade visar att de kan och att de förstår resonemanget.” Pedagogerna på skola B har också använt sig av en språkpåse med konkret material eller gått ut i skogen och letat saker som börjar på ett visst ljud. På skola A berättade pedagog A2 att hon ibland får stryka övningar som hon tänkt genomföra under språklekandet eftersom övningarna kan bli för långa då det finns flera varianter av själva språkövningen. Det kan också bli för många övningar på varandra och eleverna tröttnar, menade A2 och förtydligade detta:

Många gånger gör man ju som nu då så hade jag ju förberett alla språklekarna så blir det en tredjedel och då tog det en halvtimme och det var ju inte vad jag hade tänkt . Så har hänt fast man har förberett så orkar de inte höra samma övning fast med olika ljud och då får vi spara så att det inte blir så tjatigt (Pedagog A2).

Vid observationstillfället satt eleverna i O1 på bestämda platser i ringen. Efter en stund bytte flera elever platser med varandra och flyttade även längre in på mattan, för att se blädderblocket och höra pedagogen bättre. Aktiviteten och koncentrationen växlade hos alla elever i gruppen under lekarna, ingen klarade att hålla fokus hela passet som varade i 30 minuter. Gruppen är stor, det tog tid att vänta på sin tur och eleverna tappade koncentrationen (loggbok Maria och Helen, 2009-11-23). I O2a som är en mindre grupp är barnen aktiva under hela passet och prövade ofta ljuden i sin mun. Koncentrationen varierade dock hos eleverna. Pedagogerna hade god koll på elevernas aktivitet och fick med sig samtliga elever i språklekandet. Under en språklek svarade oftast eleverna rakt ut vilket fick pedagogen att byta strategi och låta eleverna gå i turordning. De sista minuterna blev dock hela gruppen okoncentrerad (loggbok Helen, 2009-11-24). I O2b var eleverna aktiva genom att de fick plocka saker ur en språkpåse i turordning och säga deras begynnelseljud. Några av eleverna i gruppen var okoncentrerade stor del av tiden, bytte platser i soffan och sprang iväg till ett fotbollsspel. Då pedagogen försökte fånga gruppen tappades lätt fokus från språkleken (loggbok Maria, 2009-11-24). Samtliga pedagoger hade under observationerna ett positivt förhållningssätt under språklekandet och berömde ofta eleverna.

### **Fonologisk utveckling hos eleverna**

På båda skolorna har man sett hur den fonologiska utvecklingen tagit fart. Pedagogerna berättade vid intervjun att några elever har börjat läsa, en del försöker skriva ord och elever som man varit oroliga för har börjat förstå vad det handlar om. Man menade att det märks genom att elever konkret bevisar det eller att de visar det i form av ett känslouttryck, ”... det var första gången man märkte att han var med... Han fick leendet och den där känslan att ja jag förstår... vad de gör”, berättade pedagog A2. Hon beskrev vidare en tystlåten andraspråkselev som börjat skriva, ”... och vad har du skrivit? Jag har skrivit ko, sa han då. Så prövade jag om han kunde skriva nåt annat och då kunde han ju det... det är ju kul att det finns en del som lär sig utan att man ser det.” En annan av pedagogerna, B2, berättade vidare vad som spontant kan hända under en språkövning, ” Det är kul när de själva gör sådana där



upptäckter... då känner man att det börjar klicka... dom börjar veta vad det handlar om.” Under vissa språkövningar finns det elever som inte förstår, pedagog A2 uttryckte att det då blir hennes uppgift att fånga dessa elever ”det finns de som inte förstår... ändå försöker man få med dem, lotsa, fånga eller inte ignorera det de säger. På nåt sätt känner de ju när de är med.”

Vid observationen i O1 skulle eleverna lägga till ett /s/- ljud framför ett ord. Orden fanns skrivna på ett blädderblock och vissa av dem verkade något svåra att förstå. I början hängde eleverna inte med så bra i leken men allt eftersom den fortskred blev fler och fler medvetna om vad uppgiften gick ut på. Även då språklekandet var avslutat gick flera elever fram till blädderblocket och fortsatte ”läsa” ihop de nya orden (loggbok Helen och Maria, 2009-11-23). I O2a klarade en större del av gruppen att hitta begynnelseljudet som prövades i olika lekar (loggbok Helen, 2009-11-24). I O2b tränades både första och sista ljudet i ord samt i barnens namn. Förstaljudslekarna var kända för eleverna och nästan alla klarade uppgifterna däremot var övergången till att arbeta med sista ljudet svårt. Några av eleverna fortsatte att tänka på förstaljudet (loggbok Maria, 2009-11-24).

### **Kringeffekter av modellen**

Bornholmsmodellen har gett resultat menade samtliga pedagoger. Pedagog A2 sa, ”Det har jag ju märkt nu, jag har sparat lite papper... den skriver, den läser... Det här har ju gett resultat helt klart.” Under intervjun berättade de, som även nämnts ovan, att vissa elever börjat läsa och/eller skriva efter det att den startades upp. Pedagog A1 menade även att språklekandet väckt de elever som man varit orolig för, elever som skulle kunnat ligga i riskzonen för att få problem med den första läs- och skrivinläringen. ”Jag tycker det har väckt även de svaga, förutom den där flickan vi talade om förut då. Många har blivit lite mer intresserade och försöker skriva och vill ha hjälp med det och vi har de här bokstavskorten”, berättade hon. Modellen har satt igång ett intresse för ljuden och att de är kopplade till en bokstav, uttryckte pedagogerna på skola B. De menade att eleverna behöver få se bokstäverna, att de är mogna för att ta ett steg framåt. Pedagog B1 beskrev hur hon fått syn på detta ” Det märker man om man har jobbat tidigare med barn så när man lär sig bokstäver så kan man säga s, hur ser det nu ut då? Ja, men som i Sofia. Ja alltså då vet dom. Dom måste ha någonting att hänga upp det på.” En ytterligare effekt har enligt båda skolornas pedagoger varit att man i andra sammanhang språklekt spontant, ”här och nu” exempelvis vid matsituationen, i idrotten och vid utelek.

Det här är ett område som inte kunnat observeras under själva språklekandet och därför har observatörerna inga loggboksanteckningar kring detta.

### **Sammanfattning**

Eleverna har börjat utveckla en fonologisk medvetenhet vilket pedagogerna kunnat se då elever skriver bokstäver och försöker läsa, de får det även bekräftat genom att elever visar olika känslouttryck då de förstår. Både pedagoger och observatörer var eniga om att eleverna under språklekandet är hjälpsamma och förklarande mot varandra. Det råder ett tillåtande klimat där ingen rättar någon annan under övningarna. Det observerades att pedagogerna hade ett positivt förhållningssätt under språklekandet, eleverna fick ofta beröm vilket kan tolkas som att de lyfter elevgruppen i sin förmåga att tro på sig själva. Övningarna i Bornholmsmodellen skapade aktivitet i alla grupper och lekar med bildkort samt konkret material verkar uppskattades av eleverna. Aktivitet och koncentration varierade i samtliga undersökningsgrupper men upplevdes vara svårare att bevara i en större grupp än då gruppen bestod av färre antal elever. Pedagogerna hade ibland fått omarbete och stryka övningar under

språklekandet för att anpassa efter gruppens förmåga till aktivitet och koncentration. Bornholmsmodellen har gett resultat och även väckt de elever som man tror kan befinna sig i den så kallade ”riskzonen”, menade pedagogerna. Den hade även satt igång ett intresse att språkleka under andra delar av dagen.

### **8.2.3 Pedagogernas anpassning av Bornholmsmodellen utifrån andraspråkselevernas perspektiv**

#### **Gamla och nya erfarenheter kring modellen**

Alla pedagogerna hade hört talas om Bornholmsmodellen, pedagogerna på skola A hade till viss del egen erfarenhet av den och alla hade någon gång fått andrahandsinformation från kollegor. Den informationen hade varit både negativ och positiv. Nu när de fått egen kunskap kring modellen ansåg man att den påverkar och ökar de flesta elevernas fonologiska medvetenhet även om modellen är tidskrävande ”I sig är ju detta jättebra men vi har ju fått lägga annat på hyllan för att detta har tagit mycket mer tid än en kvart om dagen som ni sa. I sig har ju det varit nyttigt”, menade pedagog A2. På skola A tyckte man att det är en ”styrd modell”, det har varit mycket av varje övning, övningarna tar lång tid, de har inte hunnit med så mycket som stod i veckoplaneringen och de har känt sig fastlåsta då inte kunnat följa sitt eget tempo. Pedagogerna på skola B sa att de inte följt modellen slaviskt utan försökt att anpassa den genom att hoppa över, stanna upp och ta det en gång till. Det man inte hann en dag kunde man göra en annan dag. En av pedagogerna, B2, menade att ”det är bättre att man behärskar några övningar än att ta nytt, nytt hela tiden.”

På båda skolorna finns tankar kring ett fortsatt arbete med Bornholmsmodellen. Pedagog A2, ansåg att ”... jag har ju lärt mig mer så det här materialet kommer jag ju att spara helt klart, ... det är lite mer kött på benen. Ett och annat kan jag plocka bort och ett och annat kan jag lägga till...”. På skola B sa pedagog B2:

Jag har alltid tyckt att det varit viktigt och pratat om hur vi ska göra men jag tror att det här är en modell som passar mig och jobba med. Jag tycker om att arbeta med den. Om jag får vara med och påverka hur jag gör (Pedagog B2).

Då detta område inte kunnat observeras under själva språklekandet, har därför inga loggboksanteckningar gjorts.

#### **Planering**

Bornholmsmodellen tar tid att planera och läsa in sig på ansåg pedagogerna. Övningarna kunde inte genomföras exakt som det stod i veckoschemat utan pedagogerna måste anpassa efter sin elevgrupp. Pedagogerna på skola B menade att de fått ändra något på upplägget, ”Vi har nog använt mallen men vi har hoppat över flera övningar.” Instruktionerna var tydliga och lätta att följa, ansåg pedagogerna på skola A, men tyckte att de hade behövt diskutera och reflektera mer tillsammans kring språkövningarna. Pedagog A1 beskrev situationen, ” Vi ska hinna prata... det har vi inte hunnit då. Prata in oss på det. När jag läser in så gör jag det för mig och när du gör det så läser du in för dig.” Bild- och ordkort som behövdes i språklekandet tog också tid att förbereda. Då det var första gången modellen används till fullo av pedagogerna på skola A och de därför saknade erfarenhet, upplevdes den tidskrävande vilket uttrycktes av pedagog A1, ”Vi har inte fått den planeringstid vi ska ha. Det här får vi läsa igenom när barnen leker. Man får komma lite tidigare om man ska ha det på första samlingen.”

Det här är ett område som inte kunnat observeras under själva språklekandet, därför har inga loggboksanteckningar gjorts.

### **Tidsåtgång, tidpunkt**

Språklekandet i skola A har tagit minst 30 minuter vid varje tillfälle. Övningarna tar lång tid ansåg man i skola A, varje språklek kan ta nästan en halvtimme och på veckoschemat finns det dagligen två eller tre olika språklekar. De menade vidare att det tar mer tid när man gör övningarna i helgrupp, pedagog A2 förklarade, ” De är 18 barn och ska vi göra alla de här övningarna med alla. Det finns inget annat sätt, då tar det tid.” Skola A har språklekt vid olika tillfällen på dagen, de hade ingen fast tid, ibland har de gjort avbrott i språklekandet om eleverna varit okoncentrerade och fortsatt övningen vid ett senare tillfälle. ”Ibland är det svårt att koncentrera sig i en lek när det varit någon stor konflikt.”, beskrev pedagog A1. I skola B arbetade varje pedagog i en mindre grupp med 7 - 8 elever. De beskrev vidare sitt språklekande, ” Vi har jobbat ungefär 20 minuter varje dag. Vi planerar för 20 minuter och det är på passet innan lunch.”

Vid observationstillfällen såg observatörerna att eleverna klarade att vara koncentrerade i ungefär 20 minuter. Då observationerna av elevgrupperna endast ägt rum vid ett tillfälle kan inget sägas om koncentrationen växlar beroende på vilken tidpunkt på dagen språklekarna sker (loggbok, Helen och Maria, 2009-11-23; 2009-11-24).

### **Grupperingar**

Hela gruppen språklekte tillsammans på skola A, helst skulle pedagogerna velat nivågruppera eleverna men eftersom modellen följer en viss gång som alla elever ska ta del av tyckte de inte att nivågruppering var lämpligt. Pedagog A2 beskrev detta med;

”Jag hade ju gärna delat på dem, men nu ska man ju göra de här övningarna, det är ju svårt att dela då. Eftersom det här följer en gång... och du ska följa vecka ett och vecka 2. Annars hade man ju lätt kunnat dela på dem, de som läser behöver ju inte sitta med detta (Pedagog A2).

Vidare menade de att de möjligtvis hade kunnat utföra samma språklekar men i var sin grupp om det funnits tillräckligt med tid för att planera dessa övningar. Pedagog A2 säger att de då fått ”... möjlighet att lära känna dem”, kunnat fånga de som var okoncentrerade och ”... allt kommer ju gratis om man har färre barn.” I skola B delade man upp eleverna i två grupperingar redan efter en och en halv vecka. Man gjorde ingen nivågruppering utan tog de barn till sin respektive grupp som man var mentor för. Vid vissa tillfällen har man frångått att jobba i de mindre grupperna och då språklekt i samlingsringen med hela gruppen för att det passat bättre av olika anledningar. Pedagogerna hade även sett en vinst med det, pedagog B1 gav en förklaring till detta, ”... då barnen får se en annan lärare och en annan miljö, det kan ju bli lite aha, man presterar ju på lite olika sätt”, eleverna berikar varandra menade de. Pedagogerna sa att eleverna kan ha svårt att vänta på sin tur trots att de var i en mindre grupp. ”Det funkar inte alltid i åtta-gruppen heller. Några är väldigt kvicka och vill svara och visa att de kan och några behöver tänka och är koncentrerade”, berättade pedagog B2.

Vid observationstillfället i O1 fick observatören en känsla av att gruppen var stor, avståndet mellan pedagog och elev var långt i den stora samlingsringen. Då pedagogen vände sig till en elev tappade hon därför lätt kontakt med de andra. Eleverna låg på olika kunskapsnivåer och det var svårt att fånga alla elever. Pedagogen såg till att alla elever fick komma till tals minst en gång var under passet (loggbok, Helen & Maria, 2009-11-23). Eleverna i O2a var sex till antalet och satt placerade på stolar kring ett bord. Pedagogen satt nära eleverna och hade god

kontakt med dem. Vid observationstillfället fick eleverna interagera ett flertal gånger (loggbok, Helen 2009-11-24). Elevgruppen i O2b bestod av sju elever som satt placerade i två soffor kring ett lågt runt bord, en elev samt pedagogen satt på stolar. Pedagogen kunde överblicka gruppen och gav eleverna tillfälle att svara och vara aktiva minst en handfull gånger (loggbok Maria, 2009-11-24).

### **Förändringar och anpassning av lekarna**

Vid planering av lekarna valde pedagogerna ut de ord i övningarna som de ansåg passa sin elevgrupp, det måste finnas en balans mellan svåra och lätta ord, för många svåra ord gör att eleverna tappar intresset. En av pedagogerna, A2, tyckte samtidigt att det kan vara svårt att avgöra vilken språklig nivå en elev befinner sig på, ”Ibland kanske man tror att de förstår mer än vad de gör.” Samtliga pedagoger upplevde att andraspråkseleverna inte frågar vad ord betyder vilket de hade förväntat sig. Modellens övningar innehåller många svåra ord menade de. Dessa ord är inte svåra enbart för andraspråkselever utan kan även ställa till problem för förstaspråkselever. Pedagogerna anpassade därför övningarna utifrån sina tidigare erfarenheter kring arbetet med andraspråkselever. De pekade på att man måste vara förklarande och tydlig i språket, använda kroppsspråk, bilder och konkret material samt hitta synonymer till ord och benämna saker. Pedagog B2 förklarade, ”... vi har nog anpassat det ganska mycket för att passa... man hoppar över, stannat upp eller tar det en gång till... Vi har ju också haft bilder och gå på.”

I skola B hade eleverna fått vara med och utveckla språklekarna tillsammans med pedagogerna. Detta hade i sin tur, enligt pedagogerna, gjort eleverna mer aktiva, pedagog B1 beskrev en av lekarna

Han håller en bild och så ska han ljuda att det börjar på /bb/. Då kan man fråga då: Är det nåt man kan äta? Då får man in massor av begrepp, det blir ju lite att beskriva, att bara öva språket. Det var så himla roligt och man får dem aktiva. Att få hålla och ta, det var jättebra (Pedagog B1).

Vid observationstillfället i O1 visade och förklarade pedagog A2, även med kroppsspråk, de ord som hon skrivit upp på blädderblocket. Övningen gick ut på att koppla första ljudet/s/ till ord och på så sätt skapades nya ord. Observatörerna uppfattade det som att hon hade högt tempo i sin genomgång. De flesta ord på blädderblocket verkade eleverna förstå, men vid ett tillfälle fick en av observatörerna en fråga av en andraspråkselev ”Smacka vad betyder det?” Observatörerna reflekterade över att orden på blädderblocket kanske kunnat kastas om så de lättaste orden att förstå hade kommit i början av genomgången för att eleverna lättare skulle förstå strategin (loggbok Helen & Maria, 2009-11-23). I O2a använde pedagog B1 sig av bildkort som eleverna förstod och kände igen. Observatören la märke till att en av lekarna som användes hade utformats av eleverna. Leken hade en förmåga att fånga och intressera gruppen på rätt nivå. I slutet av språklekandet använde pedagogen elevernas namn och tog bort det första ljudet och alla förstod snabbt, vilket kan tolkas som att det egna namnet är tryggt och välkänt (loggbok Helen, 2009-11-24). Även pedagog B2 använde sig av välkända bildkort, konkret material i språkpåse och elevernas egna namn i lekarna (loggbok Maria, 2009-11-24).

### **Sammanfattning**

Modellen är tidskrävande eftersom det tar tid att planera, läsa in instruktioner samt förbereda material som behövs i lekarna, ansåg pedagogerna. Vid planering måste man ta hänsyn till vissa svåra ord som finns i övningsexemplen, det krävs en eftertanke då man måste vara utförlig, förklarande och tydlig i språket, använda kroppsspråk, bilder och konkret material. Däremot menade de att instruktionerna var tydliga och lätta att följa. På skola A arbetade man

med språklekarna i helklass och i skola B tränade man i två mindre grupper. Då gruppen var stor tog det längre tid att gå igenom övningarna, då alla elever måste ges en chans att utmanas och få interagera. Pedagoger hade svårt att få en överblick över hela gruppen och det försvårade även att upprätthålla koncentration och aktivitet hos alla elever. På skola A tyckte man att det är en styrd modell, man känner sig fastlåst och det blir svårt att följa sin grupps tempo. Pedagog B1 och B2 har inte följt modellen helt utan anpassat den genom att stanna upp och ta övningarna en gång till. De har även låtit barnen få vara med och utveckla lekarna vilket hade fångat och intresserat gruppen på rätt nivå.

Den information som ovan beskrivits i de kvantitativa kartläggningsresultaten samt det material som framkommit genom intervju och observation tas med in i den avslutande diskussionsdelen där det ytterligare analyseras och bearbetas.

## 9 Diskussion

I kapitlet diskuteras såväl metod som studiens resultat vilka även ställs mot den tidigare presenterade litteraturen. Syftet med studien är att undersöka om Bornholmsmodellen skapar möjligheter till ökad fonologisk medvetenhet även hos andraspråkselever. Studien har gett ett intressant och stort material att bearbeta och analysera då ett flertal metoder använts. Författarna är medvetna om att tidigare erfarenheter och litteraturstudier kan påverka synen på resultatet men har försökt påminna varandra om att vara så objektiva som möjligt.

### 9.1 Metoddiskussion

Metoderna visade sig vara bra för att få fram material till det som skulle undersökas. Populationen hade behövt vara större för att kunna göra en generaliserbar jämförelse mellan första- och andraspråkselever. I den ena undersöknings- och kontrollgruppen (U2 och K2) fanns för få förstaspråkselever vid teststillfället och därför kunde ingen jämförelse mellan första- och andraspråkselever göras i dessa grupper.

Testmaterialet ansågs som helhet mäta det avsedda och själva testsituationen förlöpte tillfredsställande. Förmodligen hade man fått en tydligare bild av andraspråkselevernas och pedagogernas medverkan och interaktion under språklekandet om fler observationer hade gjorts. Under observationerna var det svårt att inte vara en deltagare i situationen, Merriam (1994) påpekar att detta kan påverka observatörens koncentration för att se detaljer och komma ihåg så mycket som möjligt. Man kan ändå säga att studien fått fram relevanta resultat och att de olika metoderna genom en så kallad triangulering har berikat varandra samt att empirin kunnat ses utifrån olika perspektiv.

En pilotintervju hade också varit till fördel då den kunnat hjälpa till med att testa frågeställningarna och eventuellt omformulera dem. Under intervjun var vissa frågor för teoretiska och oklara vilket gjorde att man fick omformulera och förklara för att respondenterna skulle förstå. Detta kan påverka frågans ursprungliga mening då fokus tappades och troligtvis inverkade på den information som kom fram under intervjun. En eventuell pilotintervju samt fler observationer hade förmodligen gjort författarna säkrare och kunnigare som intervjuare och observatörer men det var inte möjligt på grund av den korta

undersökningsperioden. Även om dessa metoder inte användes tycker författarna att frågeställningarna fungerade på ett tillfredsställande sätt.

Eleverna var vid båda testsituationerna överlag positiva vilket förmodligen gav ett bra testresultat. Vid testgenomgång med eleverna var författarna mycket förklarande och tydliga. En reflektion gjordes kring att instruktionerna inte behövde vara lika tydliga vid eftertestet då eleverna förmodligen kände igen materialet och även hade ökat sin kunskap i fonologisk medvetenhet. Kartläggningsmaterialet är till stor del ett bra material och testar de områden de skall på ett relevant sätt. Däremot anses att vissa bilder skulle kunna bytas ut i både instruktions- och testmaterialet då de visar begrepp som är för svåra eller som andraspråkselever inte har kännedom kring. Det skall påpekas att den kartläggning som författarna kallar eftertest beskriver Lundberg (2007) som en *mellantest* vilken sen ska leda till ett vidare arbete i olika grupperingar.

Slutligen måste påpekas att man bör vara vaksam på att författarnas förkunskaper kring det aktuella undersökningsområdet kan ha påverkat författarnas slutsatser, då de hade kunskap om skolorna där undersöknings- och kontrollgrupperna är verksamma och att de besitter egna yrkeserfarenheter. Då man har erfarenhet av en viss verksamhet kan göra att man inte ser allt som borde ses, man blir hemmablind, eller mer kritisk. Därför var det en fördel i studien att vara två där den ena såg på verksamheten med nya ögon. Kunskap och erfarenhet ska inte förringas utan blir istället till betydelsefull hjälp för att förstå och tolka situationen.

## 9.2 Resultatdiskussion

Resultaten som presenteras visar att de elever i studien som fått undervisning enligt Bornholmsmodellen har ökat sin fonologiska medvetenhet jämfört med de elever som inte fått ta del av modellen. Det är intressant att denna medvetenhet har ökat efter så kort tid som åtta veckor i båda undersökningsgrupperna och att skillnaden gentemot kontrollgrupperna blev likvärdig på båda skolorna. Denna utveckling av fonologisk medvetenhet syns inte bara genom statistik utan bekräftas även av pedagogerna som är verksamma i undersökningsgrupperna. Detta talar för att alla individer, förutom om man har någon form av språkstörning förfogar över en medfödd språklig förmåga, vilket stämmer överens med kognitiviska teorier. Då denna förmåga explicit tränas blir den till en färdighet. Studien bekräftar därmed den samstämmighet som råder bland forskare idag att strukturerad fonologisk träning genom specifika språklekar ger positiva effekter på den efterföljande läsutvecklingen (Catts & Kamhi, 2005; Lundberg, 2007; Samuelsson, 2006; Taube, 2007). Man kan även anta att resultatet hade visat på en signifikant skillnad i fonologisk medvetenhet mellan undersökningsgrupperna och kontrollgrupperna om modellen med sina 15 veckor hade fullföljts.

Det som var mest intressant att undersöka var om även andraspråkseleverna skulle tillägna sig den fonologiska medvetenheten på samma sätt som förstaspråkseleverna utifrån modellen eftersom det inte hittats någon forskning som belyser detta område. Däremot har Skogsberg (2006) i sin studie visat att barn vid 6-års ålder utvecklar fonologisk medvetenhet på liknande sätt oavsett språk. Andraspråkseleverna i undersökningsgrupperna är de som Bornholmsmodellen har gett mest effekt för och samtidigt är gruppen av andraspråkselever som inte arbetat efter modellen de som halkat efter mest. Man kan spekulera kring vad dessa tendenser till signifikant skillnad kan bero på, möjligtvis kan det vara så att pedagogerna har anpassat modellen för sin elevgrupp på ett adekvat sätt. Man har omedvetet och medvetet

använt sin kunskap om andraspråkselever och därför förändrat och förenklat modellen. Vid en sådan anpassning ges alla elever chans att vara delaktiga och utvecklas i sin proximala utvecklingszon (Dysthe, 2003; Säljö, 2000).

En annan förklaring skulle kunna vara att vissa av andraspråkseleverna då de fått 30 minuters daglig träning genom Bornholmsmodellen ”väckts” i sin fonologiska förmåga. Dessa elever har kanske inte fått möjligheten att vistas i aktivt språkliga hemmiljöer som uppmuntrar till språklig medvetenhet. Det kan också vara så att de efter åtta veckor även utvecklat sina språkliga kunskaper. Då andraspråkselever känner igen ord som använts och upprepats under språklekandet och vid eftertestet, kan det ha gjorts att de skaffat sig en mer utvecklad språkförståelse och därför kan koncentrera sig på språkets form istället. Just vikten av att utgå från kända ord och begrepp när man ska lära sig urskilja fonem, skriver Blomqvist och Wood (2006) om. Pedagogerna påpekar även de att det måste finnas en balans mellan svåra och lätta ord, blir det för svårt tappar eleven intresset och därmed också den betydelsefulla motivationen. Vid observation av språklekandet blev detta även synligt då pedagogen vid introduktion av övningen hade behövt ta ord som varit mer kända för eleverna. Under språklekens senare del hade man kunnat blanda in svårare ord då eleverna fått en förståelse kring hur man strategiskt skulle gå till väga.

Några av eleverna visade upp ett sämre resultat på eftertestet än förtestet (se tabell 8.1; 8.2). Detta kan bero på att modellen inte hade effekt på vissa elever då träningen eventuellt sattes in för tidigt och eleverna inte var mottagliga för denna fonologiska medvetenhet. Å andra sidan kan det vara som Axelsson (2003) skriver, att när barn lär sig något nytt så omstruktureras kunskapen de redan har och då kan en tillfällig tillbakagång ske. Eleven kan alltså tillfälligt tappa en förmåga när de lärt sig en annan. Den här utvecklingsgången har enligt forskare kallats u-formad. Ytterligare en förklaring kan vara att dessa elever var mer okoncentrerade vid andra testtillfället eller kände en ökad press att prestera. Vid uppgifterna med två svarsalternativ (50 % chans till rätt svar) finns också slumpen med som en faktor om man är en osäker elev.

Varken observatörer eller pedagoger kunde se någon skillnad i tillägnet av den fonologiska medvetenheten mellan första- och andraspråkselever. Detta kan bero på att gruppen av andraspråkselever är stor vilket kan betyda att förstaspråkseleverna försvinner i mängden och de blir därför svårare att urskilja. Däremot tydliggjordes skillnaderna genom testresultaten. Förstaspråkselevernas medelvärde var bättre än andraspråkseleverna på förtestet, men efter åtta veckor med strukturerad träning hade andraspråkseleverna knappt in på förstaspråkselevernas försprång. Kartläggningen blir därför till stor hjälp för pedagogerna eftersom det kan vara svårt att upptäcka enskilda elevers kunskaper enbart i språklekssituationerna. Att kartlägga innebär att man får fram aktuell data kring eleverna så att undervisningen kan anpassas för olika elevgrupper. Lundberg (2007) menar framförallt att man kan fånga elever som befinner sig i riskzonen och fler repetitioner i mindre grupp kan vara av betydelse för dessa elever.

Bornholmsmodellen följer ett strukturerat schema som kan upplevas styrande, författarna har funderat över vad som gör att pedagoger fastnar i modellers arbetsgång och inte öppnar upp för en förändring inom modellen. I studien var det intressant att se hur pedagogerna tolkade arbetet med modellen på olika sätt. Några såg modellen som tidskrävande och kände press att inte hinna med alla övningar under språkpasset, andra kände att schemat inte fick styra undervisningen utan hellre repeterade övningarna istället för att ta in nytt. Då språklekandet utövades i helklass observerades att övningarna tog längre tid eftersom alla elever skulle få

chans att utmanas och interagera. Det kan för pedagogen upplevas som ett stressande moment att synliggöra alla elever. Vid observation av språklekandet i de mindre grupperna upplevdes det att eleverna fick interagera oftare och fler övningar kunde hinnas med. I mindre grupper ges alla elever möjlighet att få mer talutrymme, vilket särskilt borde gynna andraspråkseleverna eftersom då både inflöde och utflöde kan ges större plats. När andraspråkselever får lyssna till kamraters sätt att uttrycka sig på och ställa frågor, underlättas förståelsen samtidigt som de själva tränas i att producera längre yttranden (Gibbons, 2006). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses lärandet som en fråga om deltagande, att samarbeta och utgå från elevernas initiativ. Observatörerna såg att pedagogerna bjöd in eleverna till ett samspel bland annat genom att låta dem utforma varianter av modellens språklekar.

Som tidigare tagits upp i diskussionen är andraspråkseleverna de som gjort störst framsteg i fonologisk medvetenhet, vilket förmodligen beror på att Bornholmsmodellen anpassats efter elevgruppen. Målet var att genom intervju och observation finna kunskap kring hur modellen kunde bli ett relevant arbetsredskap även för andraspråkselever. Pedagogernas erfarenheter i arbetet med andraspråkselever har varit en stor kunskapskälla, om pedagogerna som ingick i studien inte hade haft denna inblick skulle resultatet sett annorlunda ut. Övningarna i modellen har till viss del fått förändras både innan och under språklekandet menar samtliga pedagoger. Vissa av lekarna har man hoppat över för att eventuellt återkomma till dem vid ett senare tillfälle. Detta har berott på att de varit för svåra, inte hunnits med då en annan övning tagit för lång tid under språkpasset eller då det inte funnits planeringstid att förbereda eller förändra övningen. Att en övning tagit lång tid vid språklekandet kan bero på att pedagogen tagit god tid på sig att instruera och att hennes mål varit att alla elever ska ha förstått strategin som leken går ut på. Gibbons (2006) påpekar att denna tid för andraspråkseleven är en viktig faktor, eftersom dessa elever förmodligen behöver ha mer tid på sig att inhämta information och formulera ett svar på ett annat språk än modersmålet. Pedagogerna påpekar att man måste vara tydlig i språket, benämna saker och hitta synonymer till ord. Observatörerna kunde också se hur kroppsspråket ofta blev ett hjälpmedel för att förtydliga. Konkret material och bilder var också något som uppskattades av eleverna. Säljö (2000) menar att i ett samspel och med hjälp av språkliga och fysiska artefakter kan vi upprätthålla aktiviteter och lösa problem. Man kan anta att pedagogernas insikter och kunskaper leder till ett anpassat arbetssätt vilket framförallt borde gynna andraspråkselever i deras fonologiska och språkliga utveckling.

Testresultaten har även visat på andraspråkselever som inte gått framåt så mycket i sin fonologiska utveckling. Det kan vara dessa elever som vi sedan möter i specialundervisningen och som författarna inledningsvis hade funderingar kring. När det gäller dessa elever bör man vara observant på om det gäller fonologiska svårigheter som kan vara genetiska, menar Samuelsson (2006), eller om svårigheterna beror på miljöfaktorer i hem och skola. Ett svagt utvecklat andraspråk skulle kunna lägga krokben för en fonologisk utveckling, det gäller ju att förstå instruktioner och ha ett visst ordförråd för att kunna hänga med i språklekarna. Det skulle säkert ha underlättat för vissa elever att få träna denna medvetenhet med en modersmåls lärare eller med föräldrarna i hemmet på sitt eget modersmål. Om däremot de fonologiska svårigheterna kvarstår efter att eleven har tillägnat sig ett fungerande andraspråk måste man göra en vidare kartläggning eventuellt med hjälp av modersmåls lärare för att se om dessa svårigheter även finns på elevens modersmål. En kunskap om elevens modersmål kan också ge en förklaring över varför vissa svårigheter uppstår (Blomqvist & Wood, 2006; Boyesen, 2006). Alltför många andraspråkselever har inte fått specialundervisning för sina läs- och skrivsvårigheter utan istället fått extra undervisning i svenska som andraspråk, menar Taube (2000). Detta fenomen har även visat sig i internationella studier.



Författarna har också egen erfarenhet av andraspråkselever som inte fått adekvat stöd, kanske kan tidiga kartläggningar i fonologisk medvetenhet hjälpa pedagoger att upptäcka dessa elever i tid? En ökad kunskap och medvetenhet om den fonologiska träningens betydelse är en god början. Denna förmåga att förstå hur ljud är kopplade till bokstäver kan man anse är en rättighet som alla förskoleklassbarn oavsett modersmål måste få utvecklas i. Som tidigare nämnts visar forskning på att många elever inte behövt specialpedagogisk undervisning utan själva hade klarat av att ”knäcka läskoden” under sitt första betydelsefulla skolar, om de fått träning i fonologisk medvetenhet. I undersökningsgrupperna hade pedagogerna även upptäckt att språklekandet ”väckt” elever som man varit orolig för, elever som kunnat få problem med den första läs- och skrivinläringen.

Sammanfattningsvis har Bornholmsmodellen visat god effekt på utvecklingen av den fonologiska medvetenheten bland andraspråkselever. Studien visar att den här modellen är väl värd att pröva i grupper med liknande sammansättning om den anpassas efter gruppens språkliga förmåga. Andraspråkseleverna var vinnarna i båda våra undersökningsgrupper, ökningen av medelvärdet var dock något större när man arbetat i mindre grupp. Detta synliggjordes även vid observation, att i mindre grupp gavs eleverna chans till ökad interaktion och samspel. Modellen är strukturerad, då den följer ett schema som man kan känna sig fastlåst vid. Däremot har man som pedagog alltid möjlighet att förändra språklekarna och anpassa dessa även om man följer modellens arbetsgång. Kritik mot modellen är bland annat att man bara tränar en del i helheten vid bestämda tidpunkter, men författarna menar att modellen skapar trygghet och kunskap hos pedagogen. Detta kan i sin tur ge möjlighet att spontant och vid olika tillfällen språkleka i ett naturligt sammanhang. Pedagogerna har även sett att modellen gett kringeffekter då eleverna bland annat börjat läsa och skriva. Det gäller att som pedagog ta dessa lust- och meningsfyllda tillfällen i akt då eleverna på eget initiativ tränar sin språkliga medvetenhet. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan modellen ge de andraspråkselever som eventuellt befinner sig i riskzonen, en chans att utveckla fonologisk medvetenhet innan läs och skrivinläringen startar i årskurs 1. Delar av Bornholmsmodellen kan även bli ett redskap i specialundervisningen för de elever som befinner sig i svårigheter med den fonologiska medvetenheten.

### **9.3 Framtida studier**

Förslag på intressanta framtida studier skulle kunna vara att följa upp och jämföra flerspråkiga förskoleklasser som arbetat efter Bornholmsmodellen för att se vilken effekt modellens träning har på elevernas läs- och skrivutveckling i årskurs 1. En jämförelse kan även göras mellan flerspråkiga förskoleklasser som inte fått någon träning enligt modellen.

Studier kring hur flerspråkiga elevers fonologiska medvetenhet påverkas av om man talar modersmål eller svenska i hemmet skulle kunna utföras. Hur stor roll spelar tillgången till ett starkt modersmål i tillgåendet av fonologisk medvetenhet?

Avslutningsvis vore det betydelsefullt om någon upprepade föreliggande studie fast med en större population och där hela Bornholmsmodellen genomfördes under 15 veckor. Då skulle en hypotesprövning kunna göras för att se om skillnaderna mellan för- och eftertest är signifikanta, vilket i sin tur kan ge evidens åt Bornholmsmodellen även för andraspråkselever. Med detta menas att man finner vetenskapliga belegg för att andraspråkselever kan utveckla den fonologiska medvetenheten genom Bornholmsmodellen.

## 10 Referenslista

- Abrahamsson, Niclas. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko. (2005). *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth. (2003). Barndomen - en kritisk period för språkutveckling? I L. Bjar & C. Liberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s.29-54). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Bodil. (2001). Dyslexi och flerspråkighet- en litteraturoversikt. Hämtat 2 januari 2010 från [www.spella.se/PDF/Dyslexi%20och\\_flersprakighet\\_SIOS.PDF](http://www.spella.se/PDF/Dyslexi%20och_flersprakighet_SIOS.PDF)
- Andreasson, Ingela & Asp-Onsjö, Lisa. (2009) Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 35-58) Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica. (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I L. Bjar & C. Liberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s.127-147). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise. (2003). Orden tar form – om barns uttalsutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s. 103-126). Lund: Studentlitteratur.
- Blomqvist, Clarissa & Wood, Anki. (2006). *Läs- och skrivundervisning som fungerar- Intervjuer med lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Boyesen, Liv. (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I L. Bjar (Red.). *Det hänger på språket!* (s. 401- 433). Lund: Studentlitteratur.
- Catts, Hugh & Kahmi, Alan. (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2:nd ). Boston.
- Djurfeldt, Göran., Larsson, Rolf & Stjärnhagen, Ola. (2003). *Statistisk verktygslåda - samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dragemark Oscarson, Anne. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language : a study at the upper secondary school level*. *Acta Universitatis Gothoburgensis*, (Göteborg studies in educational sciences, ISSN 0436-1121 ; 277) Göteborgs universitet, 2009

- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, Oddbjörn & Hallen, Dag. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson Ulf & Taube, Karin. (2003). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L. Bjar & C. Liberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s.153-169). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. (2006). *Stärk språket - stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gröning, Inger. (2006). *Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser (RAPP 290:22)*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Håkansson, Gisela. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevenns värld* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Johnsen, Birgitta. (2007). Språkutredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och samhälle* (3:e uppl.). Stockholm: Liber AB
- Lindberg, Inger. (1996). Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi). I K. Hyltenstam (Red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (s.224-284). Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet - Om barns tal och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (2007). *Bornholmsmodellen- vägen till läsning, Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar., Frost, Jörgen. & Pedersen, Ole-Peter. (1988). Effects of an extensive programme for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263-284.
- Merriam, Sharan. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter - En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- National Encyklopedin. Hämtat 16 november 2009, från <http://www.ne.se>
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Samuelsson, Stefan. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar (Red.). *Det hänger på språket!* (s.373-400). Lund: Studentlitteratur.
- Skogsberg, Ylva. (2006). *Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga barn – en jämförande studie*. (Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot barn och ungdomsvetenskap, nr 53, 10 poäng) Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, Sven. (2003) Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s.57-72). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Ann-Katrin. (1998). *Barnet språket och miljön – Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Ann-Katrin. (2005). *Språkglädje* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, Roger. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Selander, S.(Red.)*Kobran, nallen och majjen*.
- Taube, Karin. (2000). Hur läser Stockholms elever med ett annat modersmål än svenska? Dyslexi 3. Svenska dyslexiföreningen, Stockholm.
- Taube, Karin. (2007). *Barns tidiga läsning*. Nordstedts akademiska förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Viberg, Åke. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I K. Hyltenstam (Red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (s.110-147). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer*. Hämtad 11 november 2009, från <http://www.vr.se>
- Viippola, Jaana. (1997). Interaktion och innebörd vid skriftspråkstillägandet. *Ut med språket – En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. Stockholm: Natur och Kultur i samarbete med Svenskläraryöreningen, 121-141.
- Wood, Clare. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*. Vol. 25, Issue 3, 241-258.

Test


Hemmingsson, Ingegärd. & Olofsson, Åke. (1994). *Fonolek*. Östersund: Läspedagogiskt centrum, L P C.

# Bilaga 1 Kartläggningmaterial

## Bornholmsmodellen

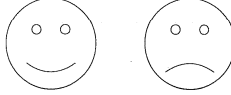
Vägen till läsning · Språklekar i förskoleklass

Ingvar Lundberg



Nummer  flicka  pojke  modersmål  kommentar \_\_\_\_\_

Hur kände du dig när du gjorde det här?



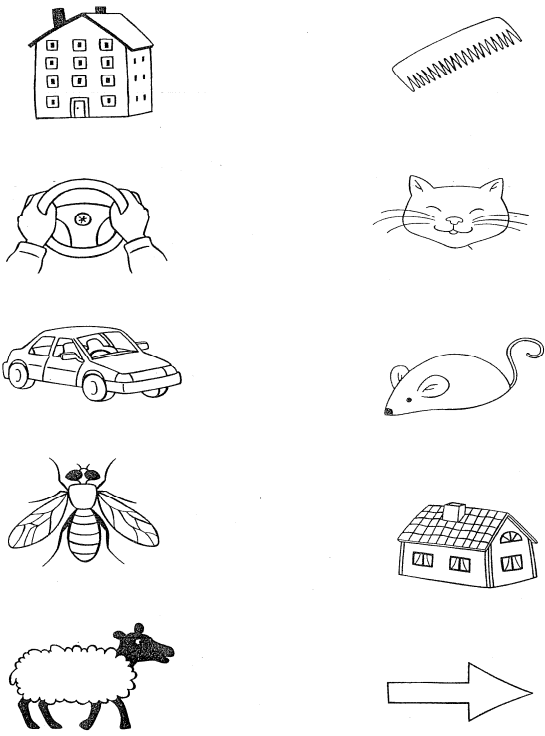
Varför gjorde du det här häftet, tror du?

\_\_\_\_\_

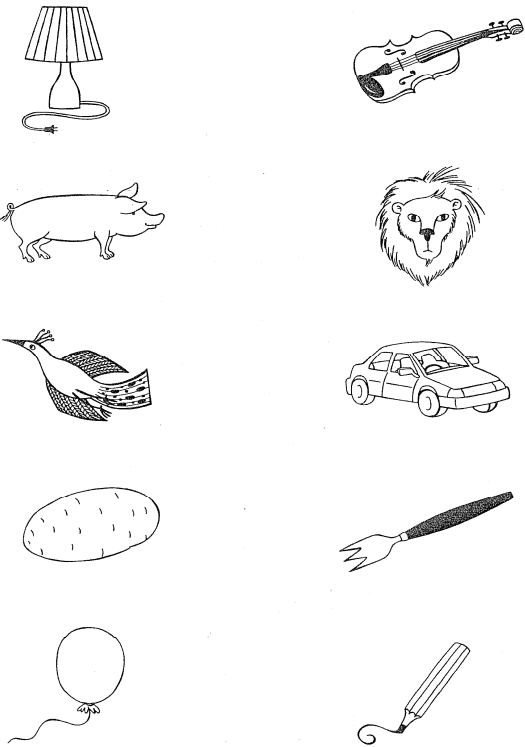
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

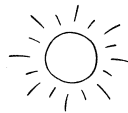
Uppgift 1: Att upptäcka rim



Uppgift 2: Samma begynnelseljud (blad 1)



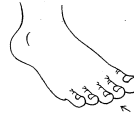
Uppgift 2: Samma begynnelsejud (blad 2)



Uppgift 3: Hur många ljud? (blad 1)



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

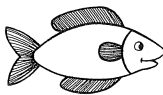


\_\_\_\_\_

Uppgift 3: Hur många ljud? (blad 2)



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Uppgift 4: Vilket ord är längst?



## Bilaga 2 Missivbrev

Hej!

Vi ska nu skriva vårt examensarbete (en D-uppsats) på speciallärarprogrammet och vänder oss till er förskoleklass. Vi har märkt under vår utbildning att elever i år 1 och 2 som har läs- och skrivsvårigheter inte är fonologiskt medvetna och ofta har dessa elever svenska som andraspråk. Skulle man kunna förebygga dessa svårigheter redan i förskoleklass och finns det något arbetssätt som gynnar både förstaspråkselever och andraspråkselever?

Vi tänkte därför testa en välkänd modell "Bornholmsmodellen" och se om den kan ge några märkbara resultat efter 8 veckor även på barn med svenska som andraspråk. Följer dessa barn samma fonologiska utveckling under denna period som barn med svenska som modersmål?

Er uppgift i studien skulle vara att träna språklekar med barnen ca 15 min per dag i 8 veckor. Ni kommer att få material av oss med veckoplanerade uppgifter och bildkort som ska utveckla och stimulera den fonologiska medvetenheten.

Fördelen för er genom att vara med i studien blir också att ni får en kartläggning av alla barn i gruppen var de ligger i sin fonologiska medvetenhet före perioden med språkträning och efter. Det ger er en chans att uppmärksamma barnen med svårigheter och arbeta extra med dem inför skolstarten. Om ni tycker att modellen känns bekväm och utvecklande kan vi även erbjuda er en fortsättning då man kopplar ljud till bokstav.

I studien ingår 2 stycken förskoleklasser som använder sig av modellen där stor del av barnen har svenska som andraspråk och 2 stycken kontrollgrupper som inte arbetar efter modellen. Studien kommer bara att användas i forskningssyfte och i den färdiga uppsatsen kommer varken personer eller skolor att kunna identifieras. Eftersom vi ska skriva uppsatsen under hösten är det av största vikt att vi kommer igång snabbt så att vi hinner med de 8 veckornas träning. All medverkan är alltid frivillig men den är av stor betydelse för att resultatet ska bli tillförlitligt och vi hoppas att det även ger er och oss en hjälp i vår framtida yrkesutövning.

Vi kommer även att behöva få information av er om hur ni arbetar med språkutveckling under övrig tid med er barngrupp. Vi skulle också vilja göra en samtalsintervju kring era reflektioner på modellen samt hur ni upplever andraspråkselevens möjlighet till utveckling genom arbetssättet. Detta görs vid ett och samma tillfälle förslagsvis i slutet av november.

Tack för er medverkan!

Helen Sörensen helengelen@hotmail.com

Maria Ankarhamn m.ankarhamn@telia.com



## Bilaga 3 Veckoschema över Bornholmsmodellen

Vecka 1	Övning
Måndag	1A, 1B
Tisdag	1A, 1B, 1C
Onsdag	1B, 1C
Torsdag	1C, 1A
Fredag	2A, 2B

Vecka 2	Övning
Måndag	2A, 2B, 2C
Tisdag	2B, 2C, 2D
Onsdag	2B, 2C, 2D
Torsdag	2D, 2E
Fredag	2D, 2E, 2F

Vecka 3	Övning
Måndag	2E, 2F, 2G
Tisdag	2E, 2F, 2G, 2H
Onsdag	2G, 2H, 2I
Torsdag	2H, 2I, 3A
Fredag	2I, 3A, 3B

Vecka 4	Övning
Måndag	3A, 3B
Tisdag	3A, 3B, 3C
Onsdag	3B, 3C, 3D
Torsdag	3C, 3D
Fredag	3C, 3D, 3E

Vecka 5	Övning
Måndag	3C, 3D, 3E
Tisdag	3D, 3E, 3F
Onsdag	3E, 3F, 3G
Torsdag	3F, 3G
Fredag	3F, 3G, 3H

Vecka 6	Övning
Måndag	3G, 3H
Tisdag	3H, 3I
Onsdag	3I, 3J
Torsdag	3J, 3K
Fredag	3J, 3K

Vecka 7	Övning
Måndag	3J, 3K, 3L
Tisdag	3K, 3L
Onsdag	3L, 3M
Torsdag	3M, 3N
Fredag	3L, 3M, 3N

Vecka 8	Övning
Måndag	3K, 3M, 3N
Tisdag	3N, 4A
Onsdag	4A, 4B
Torsdag	4A, 4B
Fredag	4B, 4C

## Bilaga 4 Intervjufrågor

Berätta om era erfarenheter kring andraspråkselever. Hur lång erfarenhet har ni? Utbildning, extra kurser?

Har ni arbetat utifrån modellen tidigare? Vad vet ni om modellen?

Berätta kortfattat om era tankar kring arbetet med modellen; (tidsåtgång, gruppkonstellationer, koncentration, svårighetsgrad, tidpunkt för språklekandet, hur många tillfällen per vecka, vem har varit ansvarig för lekarna, instudering av lekarna, introduktion av lekarna)

### **Vilka tendenser till skillnader av fonologisk medvetenhet kan man se mellan förstaspråks- och andraspråkselevernas under språkleksperioden?**

- Berätta och beskriv om första- respektive andraspråkselevernas tillägnande av fonologisk medvetenhet utifrån språklekarna?
- Hur skiljer sig aktiviteten mellan eleverna under språklekarna?

### **Berätta och beskriv andraspråkselevernas utveckling av fonologisk medvetenhet vid språklekandet?**

- Beskriv när och hur ni kan se en utveckling av fonologisk medvetenhet?
- Beskriv i vilka situationer och vid vilka lekar andraspråkseleverna interagerar?
- Hur gör ni då? Hur gör eleverna då?
- Hur och när ser ni om eleverna samspekar och hjälper varandra i språklekandet?
- Rättar eleverna varandra?

### **Hur anpassar ni modellen utifrån andraspråkselevernas perspektiv?**

- Berätta om era tankar och hur ni arbetar med modellen sett ur andraspråkselevens perspektiv. Förslag till förändringar?  
*Koppla tillbaka till begreppen vi använde i inledningen av intervjun men med ett andraspråksperspektiv.*
- Har modellen fått er att reflektera kring ert eget förhållningssätt i arbetet med språklekar?
- Kan ni beskriva om ni använder modellens lekar i andra sammanhang rent spontant?