



Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn

– en jämförande studie

Ylva Skogsberg

Handledare: Magnus Magnusson

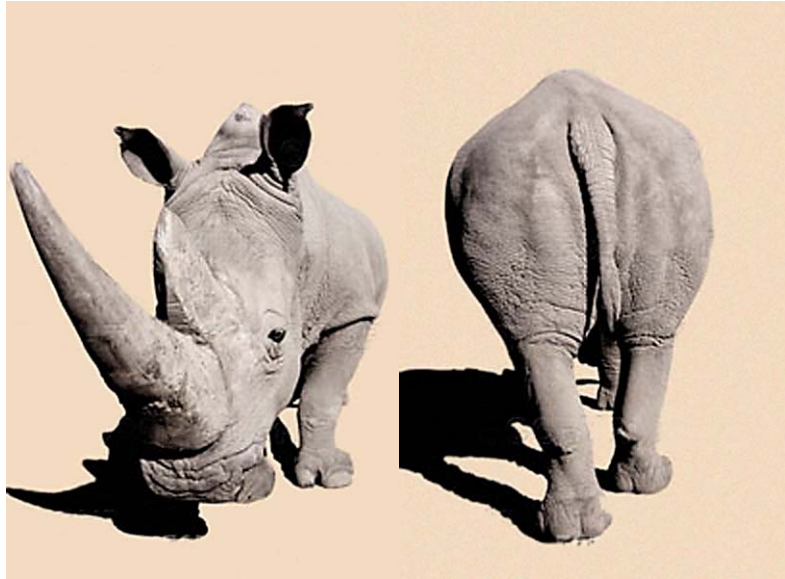
Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn

– en jämförande studie

Ylva Skogsberg

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Magnus Magnusson



”Framsidan är lång och baksidan är kort”

Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn
– en jämförande studie

Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka språklig medvetenhet hos förskolebarn. Frågeställningar som har undersökts är: Hur språkligt medvetna är förskolebarn?; Finns det skillnader mellan en- och flerspråkiga barn i fråga om språklig medvetenhet?; Hur svarar barnen på testuppgifterna?; Hur arbetar förskolor med språket?; Vad ger förskolorna för råd till föräldrar?; Vilka språk kommer barnen i kontakt med i hemmet?

För att få svar på mina frågeställningar har jag använt mig av ett test som mäter språklig medvetenhet, en enkät samt en intervjustudie. 19 flerspråkiga och 21 enspråkiga barn testades i fonologisk och morfologisk medvetenhet, barnens föräldrar fyllde i en enkät om barnens språkmiljö hemma och personal på barnens fem olika förskolor svarade på frågor om språkstimulansen i förskolan.

Resultatet visar ingen signifikant skillnad mellan en- och flerspråkiga barn. De flesta barn börjar bli medvetna om språkets form, framför allt när det gäller den fonologiska biten. På förskolorna menar personalen att språket genomsyrar hela verksamheten. På de förskolor där många av barnen är flerspråkiga råder personalen föräldrarna att tala sitt modersmål hemma med barnen. Alla föräldrar som svarade på enkäten uppger sig läsa hemma för barnen på svenska. Drygt hälften av de flerspråkiga barnen blir även lästa för på sitt modersmål.

Nyckelord

Språklig medvetenhet, Flerspråkighet, Tvåspråkighet, Modersmål, Förskola

Abstract

The aim of the study has been the linguistic awareness in preschool children. The following questions have been examined: How linguistically aware are the children?; Are there differences in linguistic awareness between mono- and bilingual children?; Which answers do the children give to the questions?; In which ways do the preschools stimulate the children's language?; What type of advice does the preschool staff give the parents?; Which languages are spoken in the children's homes?

To answer my questions I have used a test measuring linguistic awareness, a questionnaire and an interview study. The phonological and morphological awareness of 19 bilingual and 21 monolingual children has been tested. The children's parents have filled out a questionnaire concerning the children's language environment at home and the preschool staff answered questions about the language stimulation at the preschool.

The results show no significant difference between mono- and bilingual children regarding linguistic awareness. Most of the children showed awareness of metalinguistics – mainly phonological. Language impairment is always a part of the preschool activities according to the staff. At the preschools with a large number of bilingual children the staff advises parents to speak their mother tongue with the children at home. All parents who answered the questionnaire say that they read to the children in Swedish. About half of the bilingual children's parents also read to their children in their mother tongue.

Keywords

Linguistic awareness, Bilingual, Mother tongue, Preschool

Jag vill rikta ett stort tack till alla som bistått mig i uppsatsarbetet.

TACK!

- ❖ Alla barn som har medverkat i studien
- ❖ Förskolepersonalen som ställt upp på intervju, lånat ut barn och lokal, samt även bistått i kontakten med föräldrarna
- ❖ Alla föräldrar som dels låtit sina barn delta i studien, dels tagit sig tid att fylla i en enkät
- ❖ Min handledare Magnus Magnusson
- ❖ samt familj och vänner, för stöd och visat intresse

Ylva Skogsberg, maj 2006

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Bakgrund	3
3.1 Teoretisk bakgrund.....	3
3.2 Tidigare studier.....	3
3.2.1 Språklig medvetenhet.....	3
3.2.2 Språket och tanken	5
3.2.3 Språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling.....	6
3.2.4 Träning av språklig medvetenhet	6
3.2.5 Språklig medvetenhet och flerspråkighet.....	7
4 Metod	10
4.1 Metod.....	10
4.1.1 Test.....	10
4.1.2 Intervju	10
4.1.3 Enkät.....	10
4.2 Urval.....	11
4.2.1 Beskrivning av förskolorna	11
4.2.2 Personalen	11
4.2.3 Barnen	12
4.3 Bortfall.....	12
4.4 Etiska aspekter.....	13
4.5 Genomförande	13
4.5.1 Testsituationen.....	13
4.5.2 Intervjuerna	13
4.6 Testmaterialets utformning.....	13
4.7 Analys.....	15
4.7.1 Kvantitativ analys.....	15
4.7.2 Kvalitativ analys.....	15
5 Resultat	16
5.1 Språklig medvetenhet hos förskolebarn	16
5.2 Skillnader mellan en- och flerspråkiga barn.....	16
5.3 Svar på testuppgifterna	17
5.3.1 Rimigenkänning (med visuellt stöd)	18
5.3.2 Rimigenkänning (utan visuellt stöd)	18
5.3.3 Fonemidentifiering	18
5.3.4 Stavelsesegmentering (Rytm).....	18

5.3.5 Syntetisering till sammansatta ord (med och utan visuellt stöd).....	18
5.3.6 Segmentering av sammansatta ord.....	19
5.3.7 Ordlängd.....	19
5.4 Språket i förskolan.....	20
5.5 Förskolans råd till föräldrar.....	22
5.6 Språken hemma.....	22
6 Diskussion.....	25
6.1 Sammanfattande resultat.....	25
6.1.1 Språklig medvetenhet hos förskolebarn.....	25
6.1.2 Skillnader mellan en- och flerspråkiga barn.....	25
6.1.3 Svar på testuppgifterna.....	26
6.1.4 Språket i förskolan.....	26
6.1.5 Förskolans råd till föräldrar.....	27
6.1.6 Språken hemma.....	27
6.2 Metoddiskussion.....	28
6.2.1 Intervju.....	28
6.2.2 Test.....	28
6.2.3 Enkät.....	29
6.2.4 Studiens generaliserbarhet.....	30
6.3 Framtida studier.....	30
Referenser.....	32

Bilagor:

- Bilaga 1: Intervjufrågor till personal i förskola
- Bilaga 2: Språkenkät till föräldrar
- Bilaga 3: Informationsbrev till föräldrar
- Bilaga 4: Testprotokoll
- Bilaga 5: Testbilder
- Bilaga 6: Tabell över resultat

Tabell- och figuröversikt

Tabeller:

Tabell 1: Undersökningsgrupp	12
Tabell 2: Andel medverkande barn från respektive förskola	12
Tabell 3: Förskolornas språkarbete	20
Tabell 4: Förskolans råd till föräldrar.....	22
Tabell 5: Föräldrarnas utbildningsnivå.....	23
Tabell 6: På vilket språk blir barnen lästa för?.....	23
Tabell 7: Vilket språk ser barnen på TV/film på?	24

Figurer:

Figur 1: Barnens poäng på testet. Uppdelat på ålder.....	16
Figur 2; Jämförelse mellan grupperna. Medelvärde.....	17
Figur 3: Barnens poäng på testet. Uppdelat på ålder samt en- och flerspråkighet.....	17

1 Inledning

Språklig medvetenhet är en särskild färdighet som skiljer sig från språklig förmåga. Språklig medvetenhet handlar om att kunna flytta fokus från språkets innehåll till dess funktion eller form (Lagergren & Larsson, 1997). Språklig medvetenhet är viktig för barnets läs- och skrivutveckling (Bryant & Bradley, 1985) och för deras förmåga att tänka (Tornéus, 1986, s. 15; Vygotskij, 2001; Mattingly, 1972, s. 140). Det går att påverka barns språkutveckling med hjälp av språklig stimulans, även på sikt (Bradley & Bryant, 1985; Svensson, 1993, 1996).

Att ha flera språk utvecklar tanken (Ladberg, 2000b, s. 25f) och kanske påverkar det också den språkliga medvetenheten. Den mesta forskningen kring barns språkutveckling gäller fortfarande enspråkiga barn. Test som undersöker språklig förmåga är normerade och standardiserade för enspråkiga barn. Detta gäller även de få tester som finns översatta till andra språk än svenska (Salameh, 2003). Enspråkighet ses som norm, trots att uppskattningsvis hälften av jordens befolkning är flerspråkig (Håkansson, 2003, s. 9f; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 74ff; Romaine, 1995, s. 6ff; Ladberg, 2000b, s. 22f). I många länder är flerspråkighet vardag och något som ökar även i Sverige och andra länder med ett enspråkigt synsätt.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka språklig medvetenhet hos förskolebarn.

Följande frågeställningar kommer att undersökas:

1. Hur språkligt medvetna är förskolebarn?
2. Finns det skillnader mellan en- och flerspråkiga barn i fråga om språklig medvetenhet?
3. Hur svarar barnen på testuppgifterna?
4. Hur arbetar förskolor med språket?
5. Vad ger förskolorna för råd till föräldrar?
6. Vilka språk kommer barnen i kontakt med i hemmet?

3 Bakgrund

Här presenteras teoretisk utgångspunkt, tidigare undersökningar samt begreppsdefinitioner.

3.1 Teoretisk bakgrund

Lev Semënovič Vygotskij, född 1896, psykolog och lingvist, var verksam i Ryssland (Sovjetunionen) ända fram till sin död 1934. Vygotskij's studier präglas av ett sociokulturellt perspektiv. Han framhåller språk och kommunikation som betydelsefulla för den intellektuella och personliga utvecklingen (Wood, 1992, s. 20). Vygotskij ser språket som ett socialt fenomen som utvecklats för att människor ska kunna kommunicera med andra (Arnqvist, 1993, s. 36). Genom språket och genom att tala med andra förstår barnet språkets kommunikativa funktioner (Wood, 1992, s. 174). Vygotskij anser att omgivningen är avgörande för individens utveckling och prestation främst genom relationer till andra människor, i synnerhet barnets föräldrar. Enligt Vygotskij är intelligens inte enbart beroende av biologiska förutsättningar utan påverkas av sociala faktorer. Kapaciteten att lära genom undervisning är en grundläggande egenskap (a.a. s. 26) och för det krävs goda relationer med äldre (föräldrar, lärare etc.) samt en stimulerande miljö. Vygotskij ser inte barns utveckling som en oberoende individuell process utan menar att den sker i samspel med barnets omgivning. Han intresserar sig även för skillnaden mellan vad barnet kan lära sig på egen hand och vad som kräver vuxenstöd. Han menade att barnet kan befinna sig antingen i sin faktiska utvecklingsnivå, eller i sin potentiella nivå. Med den faktiska utvecklingsnivån avses, den som barn når när de lär sig av egen kraft, medan den potentiella nivån är den barnet kan uppnå om det blir stimulerat av föräldrar eller lärare. Han framhåller vikten av en socialt och språkligt stimulerande miljö, som leder till en god begreppsbyggnad och tankemässig struktur. Detta påverkar i sin tur barnets lärande och utveckling.

3.2 Tidigare studier

Här presenteras resultat från tidigare studier samt en förklaring av de begrepp som förekommer i studien.

3.2.1 Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet (eng. linguistic awareness) introducerades redan 1972 av Ignatius G. Mattingly som skriver om kopplingen mellan språklig medvetenhet och läsning. Han menar att man inte behöver ha uppnått denna medvetenhet för att kunna tala ett språk, men väl för att läsa och skriva (Mattingly, 1972). Det var först i början av 1980-talet som uttrycket språklig medvetenhet började användas inom fackkretsar i Skandinavien (Fajerson & Rehnvall, 1992, s. 5). Sedan dess har det funnits ett stort intresse för fenomenet, framförallt i försök att hitta en koppling mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling (Svensson, 1995, s. 17). Andra begrepp som används synonymt med språklig medvetenhet är lingvistisk medvetenhet, metalingvistisk medvetenhet och språklig uppmärksamhet. Det

senare är vanligen använt i de nordiska länderna (Arnqvist, 1992, s. 65). I föreliggande studie används genomgående begreppet språklig medvetenhet.

Språklig medvetenhet innebär förmågan att skifta perspektiv från innehåll till form (Lagergren & Larsson, 1997, s. 1). I begreppet språklig medvetenhet ingår förmågan att segmentera meningar i fraser, ord, stavelser och fonem samt att kunna sammanfoga språkliga enheter till stavelser, ord, fraser och meningar (Fajerson & Rehnvall, 1992, s. 5). Barnet lägger märke till språkets form och skiljer det från dess betydelse (Svensson, 1995, s. 17).

Den språkliga medvetenheten börjar utvecklas mellan 4 och 7 års ålder (Tornéus, 1986; Lagergren & Larsson, 1997, s. 4). Barn börjar ofta rimma redan i fyraårsåldern, men en del av den språkliga medvetenheten kommer först senare (Tornéus, 1986, s. 49ff; Svensson, 1995). Dock är barn mycket olika (Tornéus, 1986, s. 11, 26).

Språklig medvetenhet och språklig kompetens är inte samma sak. Det går mycket väl att vara språkligt kompetent utan att vara medveten och tvärt om. Ett barn kan ha svårt med uttalet, men ändå vara fonologiskt medvetet. Ett barn kan vara mycket duktigt på att tala utan att vara medvetet om språkets form (Magnusson & Naucmér, 1993, s. 1; Lagergren & Larsson, 1997, s. 2).

Språklig medvetenhet delas upp i:

- fonologisk medvetenhet (språkets ljud)
 - morfologisk medvetenhet (ord och orddelar)
 - semantisk medvetenhet (satsernas betydelse)
 - syntaktisk medvetenhet (meningar)
 - pragmatisk medvetenhet (språkets användning)
- (Fajerson & Rehnvall, 1992, s. 5f; Tornéus, 1986, s. 15; Svensson, 1998, s. 91f)

Fonologisk medvetenhet

Fonologi är läran om språkets minsta enheter, språkljuden (fonem). Fonologisk medvetenhet innebär att höra att ord rimmar, att fonemsegmentera (dela upp ord i fonem) och sätta ihop fonem till ord samt att höra var i ordet ett visst språkljud kommer (Svensson, 1995, s. 19; Fajerson & Rehnvall, 1992, s. 6). För att barnet ska kunna förstå rim måste det frångå ordets betydelse (innehåll) och lyssna till hur ordet faktiskt låter (a.a., 1992, s. 6). Fonologisk medvetenhet går ut på att barnet förstår att *mus* börjar med *m* och slutar med *s* och inte börjar med *nos* och slutar med *svans*.

Morfologisk medvetenhet

Morfologi är läran om språkets minsta betydelsebärande enheter: morfem. Morfologisk medvetenhet innebär att veta vad ”ord” är – att även ”i”, ”och” och ”att” är ord (Svensson, 1995, s. 20f). Barn som inte är morfologiskt medvetna tänker konkret och har därför svårt att sätta ihop två ord till ett nytt ord, till exempel GLAS och ÖGON (Lagergren & Larsson, 1997, s. 6; Svensson, 1995, s. 18). På olika språk bildas ord på olika sätt – ändelser och förstavelser används olika och ordsammansättningar skiljer sig från språk till språk (Ladberg, 2001, s. 12). Detta kan få till konsekvens att barn med andra språk kan ha svårare för denna typ av övningar.

Barn som inte uppnått morfologisk medvetenhet och fortfarande tänker konkret kan hävda att VÄG är ett långt ord och LILLEBROR kort, eftersom de utgår ifrån betydelsen av ordet (Svensson, 1995, s. 19; Tornéus, 1986; Lagergren & Larsson, 1997, s. 7).

Semantisk medvetenhet

Semantisk medvetenhet utelämnas ofta ur beskrivningar om språklig medvetenhet utan att förklaring ges. Ann-Katrin Svensson (1998) definierar begreppet som medvetenhet om satsernas betydelse. Hon beskriver semantisk medvetenhet som ”att reflektera över språket” (a.a., s. 94). Den semantiska medvetenheten tränas när barnen jämför meningar och ser om de innebär samma sak (Svensson, 1998, s. 95).

Syntaktisk medvetenhet

Syntax är läran om språkets regler. Syntaktisk medvetenhet innebär att vara medveten om dessa regler, att förstå hur meningar byggs upp, att kunna höra när något är fel och att kunna rätta till det. Barnet visar sin syntaktiska medvetenhet när det rättar sig självt och andra (Svensson, 1995, s. 18; Fajerson & Rehnvall, 1992, s. 6).

Pragmatisk medvetenhet

Pragmatik är läran om hur språket används. Pragmatik utvecklas i ett socialt och kulturellt sammanhang och är mycket kulturspecifikt (Salameh, 2003; Ladberg, 2000b, s. 71ff). Den pragmatiska medvetenheten utvecklar barn först i skolåldern. Då tycker de det är kul att gissa gåtor och de kan förstå vitsar (Svensson, 1995, s. 20).

3.2.2 Språket och tanken

För att barnet ska kunna skifta perspektiv från innehåll till form krävs att de uppnått en viss kognitiv mognad (Fajerson & Rehnvall, 1992, s. 7; Tornéus, 1986, s. 12; Svensson, 1995, s. 17). I och med att den kognitiva förmågan ökar hos barnet, ökar även förmågan ”att inta en distanserad och reflekterande hållning till företeelser i omgivningen och därmed också till språket” (Tornéus, 1986, s. 12). Tornéus menar vidare att språklig medvetenhet leder till förmågan att tänka fritt (a.a., s. 15). Även Mattingly (1972) tar upp språkets inverkan på tänkandet och menar, att vi utan den språkliga medvetenheten inte skulle kunna tänka, om man tolkar ordet tänka som vi gör i dag. Med hjälp av språklig medvetenhet har vi förmågan att tänka abstrakt. Vygotskij (2001¹) skriver om språkets betydelse för individutvecklingen. Språket behövs både för kommunikationen med andra och för det egna tänkandet (a.a., s. 38f). Barns sätt att tala är socialt och kommunikativt i avsikt och ursprung. Barnets språk är från början socialt men kommer sedan att fylla ytterligare en funktion för barnet, nämligen som ett redskap för tänkandet. Vygotskij ser språket som ett viktigt instrument för att utveckla tanken eftersom det lyfter barnet från det konkreta till det abstrakta. Genom språket kan barnet styra sina handlingar (Wood, 1992, s. 40). Med hjälp av språket kan människan planera sina tankar. Språket förändrar barnets sätt att lära sig, att tänka och att förstå. Det egocentriska talet (barns monologer) är det som senare blir deras inre språk. Egocentriskt tal fyller en planerande och självreglerande funktion, då barnet genom det inre talet kan styra och planera sina handlingar. En utveckling av språket leder till högre mentala processer som att planera, värdera, minnas och resonera (a.a., s. 41). Dessa processer är, enligt Vygotskij, kulturellt formade i det sociala samspelet. Språket

¹ *Tänkande och språk* kom ut 1934 och var det sista Vygotskij skrev före sin död i tuberkulos 1934. Boken översattes till svenska första gången 1999.

speglar alltså inte bara begrepp som bildats på en icke språklig nivå. Det är snarare så att språket strukturerar och styr tänkandet och begreppsbildningen. Därmed anser Vygotskij att språket är avgörande för barnets läroprocess.

3.2.3 Språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling

För att lära sig läsa behöver barnet lära sig att koda skrivna symboler till ljud. Det krävs en viss grad av fonologisk medvetenhet för att kunna göra kopplingen mellan talat och skrivet språk (Wood, 1992, s. 228ff; Bryant & Bradley, 1985). Det finns indikationer på att man redan i förskolan kan förutsäga hur barnets läs- och skrivinläring kommer att bli med utgångspunkt från deras språkliga medvetenhet. Förskolebarn med hög grad av språklig medvetenhet ser ut att klara läs- och skrivinläringen bättre, när de kommer till skolan, än de barn som i förskolan har en lägre grad av språklig medvetenhet (Bryant & Bradley, 1985; Svensson 1993, 1996; Lagergren & Larsson, 1997, s. 1; Dreher & Zenge, 1990). De allra flesta barn har förmågan att rimma och har utvecklat denna förmåga redan innan de börjar skolan. Dock har barn med läs- och skrivsvårigheter ofta svårt med rim och alliteration (Bryant & Bradley, 1985).

Mattingly (1972) var den förste att göra kopplingen mellan språklig medvetenhet och skrivutveckling. Han beskriver talande och lyssnande som en primär aktivitet och läsning och skrivning som en sekundär aktivitet, som grundar sig på medvetenhet om den primära. Sålunda måste man vara medveten om språket, innan man kan lära sig läsa och skriva. Mattingly skriver att man inte behöver ha uppnått den medvetenheten för att kunna tala ett språk men väl för att läsa och skriva.

Morfologisk medvetenhet påverkar avkodningsförmågan (Svensson, 1995). Om man har förstått, att ord kan bestå av olika delar är det lättare att avkoda ord, eftersom förstavelser (prefix) och ändelser (suffix) hjälper läsaren att förstå ordet. Dessa blir till ordbilder som läsaren lär sig och därför inte behöver läsa ut, vilket ökar läshastigheten (a.a., s. 22f). Den morfologiska medvetenheten får även betydelse vid stavning. Ibland måste man veta ordets grundform för att kunna stava rätt. Om man vet att *drygt* kommer av *dryg*, stavar man det inte lika gärna *drykt*, även om det är så det låter (a.a., s. 20f; Tornéus, 1986, s. 35ff).

I de studier som ligger till grund för Bornholmsmodellen (Häggström & Lundberg, 1994) fann forskarna kopplingar mellan träning av språklig medvetenhet och läs- och skrivförmåga (beskrivna i Fajerson & Rehnvall, 1992 samt Tornéus, 1986).

3.2.4 Träning av språklig medvetenhet

Det går att påverka barns språkutveckling med hjälp av språklig stimulans även på sikt. Språklekar i förskola och förskoleklass syftar till att öka barns språkliga medvetenhet och förbereda dem för senare läs- och skrivutveckling. Sedan kopplingen mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivförmåga uppmärksammas, har åtgärder vidtagits för att utveckla den språkliga medvetenheten redan hos barn i förskolan. Genom utformade och metodiskt utförda övningsprogram tränar man upp den språkliga medvetenheten före skolstarten, då den egentliga läsinläringen tar vid (Lagergren & Larsson, 1997, s. 4). Det är dock viktigt att vara medveten om, att övningar av detta slag inte är någon universalmethod för alla språkligt omedvetna och för potentiella dyslektiker (a.a., s. 4).

Metoder för läs- och skrivutveckling såsom Bornholmsmodellen (Häggström och Lundberg, 1994) och Wittingmetoden (Witting, 1998, 2001) bygger på språklig medvetenhet.

I Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att:

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.

(a.a., s. 10)

Vidare står det att:

Förskolan skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål.

(a.a., s. 10)

Ann-Katrin Svensson beskriver i boken *Språklekar* (1995) hur man kan träna barnens språkliga medvetenhet med olika övningar, bland annat rim och ramsor. Hon framhåller också föräldrarnas betydelse för barns språkutveckling och menar att förskolepersonal genom att diskutera språklig stimulans med föräldrarna kan visa att deras stöd är viktigt samt att man räknar med föräldrarnas insatser. Hon skriver vidare att det är viktigt att barnen får komma i kontakt med böcker i förskolan. Barn som inte läser eller blir lästa för hemma har då en möjlighet att möta skriftspråket i förskolan. Rim och ramsor lyfts också fram (a.a., s. 28ff).

Gunilla Ladberg skriver i sina böcker *Barn med flera språk – om flerspråkighet i förskoleåldrarna* (1990) och *Barnen och språken – Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola* (1996) om vad som är viktigt för barnens språkutveckling. Hon beskriver vikten av att göra sagor och berättelser begripliga för barnen genom konkret material (1990, s. 88). Även hon framhåller rim, ramsor och språklekar som viktiga inslag i barnens vardag på förskolan (1990, s. 88; 1996, s. 60). Barn lär sig språket genom lek med andra barn, samtal med vuxna och barn i mindre grupper (1990, s. 87; 1996, s. 60). Hon avfärdar samlingen som språkstimulerande aktivitet (1990, s. 89f; 1996, s. 62f).

3.2.5 Språklig medvetenhet och flerspråkighet

Huruvida flerspråkiga talare har fördel av sina språk när det gäller språklig medvetenhet har undersökts av många (bland andra Brandeker & Walsö-Kanstad, 2005; Bialystok, 1997, 2001; Comeau et al., 1999). Framförallt har fonologisk medvetenhet testats. Myrto Brandeker och Hanna Walsö-Kanstad (2005) skrev sin magisteruppsats i logopedi om fonologisk medvetenhet hos barn flerspråkiga i svenska och arabiska. Barnen testades på båda sina språk, men studien visade inga signifikanta skillnader mellan de flerspråkiga barnen och den enspråkigt svenska kontrollgruppen. Eva-Kristina Salameh (2003) poängterar vikten av att testa de flerspråkiga barnen på båda språken, för att få en rättvis bild av deras kunskaper. Man bör testa det svagaste språket först, så att barnen när de testas andra gången inte förlitar sig på sina erfarenheter från första testningen. Ellen Bialystok (2001) menar att den fördel de flerspråkiga barnen har i vissa testuppgifter inte handlar om att de är mer språkligt medvetna utan att de har nått en högre kognitiv nivå än de enspråkiga barnen. De

flerspråkiga barnen kan styra sin uppmärksamhet på ett sätt som de enspråkiga barnen inte kan, och det är detta som ger dem fördel i en del testuppgifter.

Om man har en hög grad av fonologisk medvetenhet på ett språk, har man det också på det andra språket (Comeau et al., 1999). Den fonologiska medvetenheten på modersmålet påverkar läsningen på målspråket (Durgunoğlu et al., 1993). Studier har också visat att det finns skillnader mellan talare av olika första språk (Bialystok et al., 2003). Om man talar ett språk som är likt det man ska lära sig har man lättare att använda sig av sina kunskaper i det första språket, visade Bialystok och medarbetare i sin studie som undersökte talare av engelska och/eller spanska eller kinesiska (mandarin). Barnen som hade spanska som modersmål hade högre språklig medvetenhet än de enspråkigt engelska barnen, medan barnen med kinesiska som modersmål presterade sämre än de engelska barnen (a.a.). Maria Loizou och Morag Stuart (2003) undersökte fonologisk medvetenhet hos en- och flerspråkiga femåringar. Barnen var talare av engelska och/eller grekiska. Barnens medvetenhet testades med hjälp av rim, fonemidentifiering och stavelsesegmentering (Loizou & Stuart, 2003). Deras slutsatser var att barn som hade grekiska som modersmål och senare lärt sig engelska var bättre än de enspråkigt engelska barnen, medan de barn som hade engelska som modersmål och som hade lärt sig grekiska inte skiljde sig från de enspråkigt grekiska barnen i graden av fonologisk medvetenhet. Författarna förklarar detta med att grekiskans fonemsystem är mer komplext än det engelska och att man således endast har nytta av sina tidigare kunskaper om man lär sig ett språk som har ett enklare system.

Ellen Bialystok (1997) visade att flerspråkiga barn har en högre morfologisk medvetenhet, då de lättare förstår kopplingen mellan talat och skrivet språk. Barnen i studien var antingen enspråkiga talare av engelska eller tvåspråkiga i engelska och kinesiska (mandarin) alternativt franska.

Flerspråkighet

På engelska används uttrycket *bilingual* för att beteckna talare av mer än ett språk. På svenska finns begreppen flerspråkighet och tvåspråkighet. Jag har valt att använda flerspråkighet om barnen i föreliggande studie, även i de fall där det rör sig om två språk, för att ha ett gemensamt ord som stämmer in på alla barn i studien.

Det är minst lika naturligt att växa upp med flera språk som med ett skriver Gunilla Ladberg i boken *Skolans språk och barnets* (2000b, s. 77f). Trots att uppskattningsvis hälften av jordens befolkning² är flerspråkiga ses enspråkighet ändå som norm (Håkansson, 2003, s. 9f; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 74ff; Romaine, 1995, s. 6ff; Ladberg, 2000b, s. 22f; Baker, 1996, s. 221). Detta beror på att normsättarna bor i den enspråkiga västvärlden och ofta har mer makt än de flerspråkiga (Baker, 1996, s. 221).

Detta har medfört att det finns en mängd fördomar mot flerspråkighet, bland annat att det är svårt att lära sig flera språk och att flerspråkiga individer påverkas negativt av att behöva tala många språk. Senare forskning har visat på motsatsen (se bland annat Skutnabb-Kangas, 1981, s. 69ff; Håkansson, 2003, s. 9, samt genomgång ovan). Anledningen till att tvåspråkighet tidigare har setts som något negativt förklaras med att tvåspråkiga är svaga, förtryckta och maktlösa. Det är de som tvingas lära sig ett annat språk för att kunna kommunicera med omgivningen (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 69). Gunilla Ladberg (2000a) skriver att det inte är svårt för barn att lära sig flera språk om de behöver dem. Grunden är

² En exakt siffra är svår att få fram eftersom det förekommer olika definitioner av såväl språk som flerspråkighet.

lätt, att sedan fylla på grunden och få ett rikt språk kräver arbete av såväl omgivningen som individen (a.a., s. 76f). Colin Baker menar att det inte finns någon ”gräns för barns språkliga kapacitet” (Baker, 1996, s. 86).

Det finns olika definitioner av flerspråkighet, vilket gör det svårt att jämföra resultat från studier av flerspråkiga. Därför är det viktigt att forskaren tydligt beskriver hur begreppet är använt i studien (Börestam & Huss, 2001, s. 55). Även modersmål kan uppfattas på flera sätt. Modersmål heter det som tidigare hette hemspråk, det vill säga det språk som talas av barnet i hemmet och som barnet är berättigat stöd för. Tove Skutnabb-Kangas (1981) skriver att de kriterier som gärna används för att bestämma en persons modersmål, nämligen det språk man tänker på, det språk man drömmer på, det språk man räknar på, inte är bra. Dessa aktiviteter kan även göras på ett andraspråk av en person som levtt med ett nytt språk en tid, utan att personen för den sakens skull behärskar språket särskilt bra (a.a., s. 20ff). Andra definitioner ges utifrån ursprung, kompetens, funktion och attityder. Det vill säga Det språk man lär sig först, Det språk man kan bäst, Det språk man använder mest eller Det språk man identifierar sig med. Vid användning av alla utom den första definitionen kan modersmålet ändras under livet, till och med flera gånger (a.a., s. 25). Skutnabb-Kangas skriver vidare att modersmålet är våra rötter som ger näring till de språk vi lär oss sedan (a.a., s. 57). En person som kan modersmålet bra har större möjligheter att lyckas med andraspråksinläringen.

Flerspråkiga personer är ingen homogen grupp. De har olika motiv för sin flerspråkighet och således också olika förutsättningar. Elit-tvåspråkiga kallas personer som har valt sin flerspråkighet. De har kanske rest utomlands för att arbeta eller studera och de lär sig språket för att det vill. Pressen på dem att lyckas är liten. En annan grupp av flerspråkiga som har liten press från omgivningen är barn från språkliga majoriteter, till exempel engelsktalande i engelskspråkiga delar av Kanada. Dessa kan välja att lära sig franska för att kunna kommunicera med sina landsmän. Lyckas de inte får det inte några allvarliga konsekvenser, eftersom de redan talar majoritetsspråket som de klarar sig bra på. Barn kan också vara tvungna att bli flerspråkiga, om de kommer från en familj som är tvåspråkig, alternativt som talar ett annat språk än majoritetsspråket. I dessa fall är pressen på barnet större eftersom det riskerar att få svårt att kommunicera med familj och släktingar alternativt att klara sig i samhället, om de misslyckas med inläringen av något av språken (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 78ff).

Lenore Arnborg (1988) skriver att det är viktigt att se till att det flerspråkiga barnet får kontakt med både barn och vuxna som är infödda användare av båda språken (a.a., s. 108). Barn och vuxna talar olika och om barnet ska få ett barnspråk behöver det få träffa och leka med andra barn som har språket som modersmål – även äldre barn som barnet kan ha som förebilder.

Vygotskij (2001) beskriver hur språkinläringen när barnet lär sig modersmålet skiljer sig från språkinläringen när barnet lär sig ett andra språk (a.a., s. 352ff). Barnet lär sig sitt modersmål nedifrån och upp, medan andraspråksinläring snarare går uppifrån och ner. Uttal och grammatik på modersmålet lärs in utan att barnet reflekterar över det, medan tillägnandet av andraspråket ofta vållar problem på grund av alla regler som måste läras in.

4 Metod

4.1 Metod

Tre olika metoder har använts i föreliggande studie – ett språktest för barn, en intervju med personal i förskolan och en enkätundersökning till föräldrar.

4.1.1 Test

Ett egenutvecklat test baserat på Christina Lagergren och Anette Larssons (1997) samt Eva Magnusson och Kerstin Nauclérs (1993) provningsmaterial för förskolebarn användes för att undersöka graden av språklig medvetenhet hos barnen. Barn svarar ibland som de tror att den vuxne vill att de ska svara (Doverborg & Pramling, 1985), men eftersom barnens åsikter eller tankar inte efterfrågas i denna undersökning är det troligtvis inte något problem. När undersökaren interagerar med informanterna finns en risk för påverkan genom den så kallade intervjuareffekten (Denscombe, 2000, s. 138ff). Test är dock i allmänhet strukturerade och genom att samma frågor ställs till alla informanter minimeras risken för påverkan (Løkken & Søbstad, 1995, s. 100).

4.1.2 Intervju

Utöver testet utfördes även intervjuer med personal på fem förskolor, för att ta reda på hur de enskilda förskolorna arbetar med språkstimulans. Intervjuerna är strukturerade för att minska påverkan på respondenterna (Løkken & Søbstad, 1995, s. 100). Frågorna är desamma i alla fem intervjuerna och de lämnas ut i förväg (bilaga 1). Frågorna har inga fasta svarsalternativ utan är öppna. På det sättet kan jag få svar som jag inte föreställt mig. Den här typen av intervjuer ger svar som forskaren inte tidigare har insikt i men som respondenten funderat mycket över (a.a., s. 97). Jag ställer inga känsliga frågor, utan endast sådana som respondenterna lätt kan svara på. Eftersom jag har förberedda frågor kan respondenterna gå igenom dem i förväg och känner sig mindre pressade vid intervjun. De kan också ta reda på svar som de inte kan. Utförligare svar och en högre svarsfrekvens fås i en intervjusituation än i en enkät (Denscombe, 2000, s. 162).

4.1.3 Enkät

För att fastställa bakgrundsfaktorer som eventuellt kan påverka testresultatet användes en enkät till barnens föräldrar (bilaga 2). Föräldrarna fick bland annat fylla i vilka språk barnen talade, om de har syskon, föräldrarnas egen utbildningsnivå samt barnens erfarenhet och intresse av skriftspråk. Vid en enkätundersökning uteblir intervjuareffekten. Respondenterna kan svara i lugn och ro, följa sitt tempo och tänka igenom sitt svar (Denscombe, 2000, s. 118). Vid enkätundersökningar är svarsfrekvensen ofta låg. För att undvika ett alltför stort bortfall reduceras enkäten till att bara omfatta de nödvändigaste frågorna (a.a., s. 116f). Frågorna i enkäten är klara och entydiga och svarsalternativen utesluter varandra.

4.2 Urval

Undersökningen utfördes på fem kommunala förskolor i en förortskommun till Stockholm. Två av förskolorna (Ametisten och Bärnstenen)³ ligger i ett område med radhus och villor. Återstående tre (Citrinen, Diamanten och Edelstenen)⁴ ligger i ett område med hyreshus och radhus och med stor etnisk blandning.

4.2.1 Beskrivning av förskolorna

Förskolan Ametisten

Förskolan ligger i ett villaområde och har två avdelningar (1-2 års och 3-5-års avdelningar). Andelen flerspråkiga barn är cirka 6 procent (2 av 30). Dessa barn har båda dubbla modersmål och talar även svenska hemma. Ingen i personalgruppen är flerspråkig.

Förskolan Bärnstenen

Förskolan ligger i ett radhusområde. Där finns två avdelningar (1-2-års och 3-5-års avdelningar). Andelen flerspråkiga barn är cirka 10 procent (3 av 30). Dessa barn har alla dubbla modersmål och talar även svenska hemma. Ingen i personalgruppen är flerspråkig.

Förskolan Citrinen

Förskolan ligger i ett område med radhus och hyreshus och har tre avdelningar (två 1-3-års och en 4-5-års avdelning). Andelen flerspråkiga barn uppgår till cirka 75 procent. Hälften av personalen är flerspråkig.

Förskolan Diamanten

Förskolan ligger i ett område med radhus och hyreshus. Där finns tre avdelningar (en 1-3-års och två 4-5-års avdelning). Andelen flerspråkiga barn uppgår till cirka 45 procent. Hälften av personalen är flerspråkig.

Förskolan Edelstenen

Förskolan ligger i ett område med radhus och hyreshus och har två 1-5-års avdelningar. Andelen flerspråkiga barn uppgår till cirka 100 procent. Drygt hälften av personalen är flerspråkig (5 av 8).

4.2.2 Personalen

Alla fem respondenter är kvinnor med lång erfarenhet inom förskolan. Tre är förskollärare och avdelningsansvariga, en är barnskötare och avdelningsansvarig, medan en är förskollärare utan avdelningsansvar.

³ Namnen är fingerade

⁴ Namnen är fingerade

4.2.3 Barnen

Barnen väljs inte ut i förväg utifrån andra urvalskriterier än ålder samt att de går på förskola. De barn vilkas föräldrar inte accepterar deltagande utgår. Nedanstående tabell visar hur barnen fördelar sig med avseende på kön och en-/flerspråkighet. De föräldrar som låter sitt barn medverka får göra bedömningen huruvida barnet är flerspråkigt och fyller i det när det godkänner barnets medverkan. Med flerspråkiga barn avser jag dem som av föräldrarna uppges tala något annat språk än svenska.

Barnen är mellan 4;1 (4 år och 1 månad) och 6;3 år, med en medelålder på 5;3 år.

Tabell 1. Undersökningsgrupp

	<i>Enspråkiga</i>	<i>Flerspråkiga</i>	<i>Totalt</i>
Flickor	11	9	20
Pojkar	10	10	20
Totalt	21	19	40

Jag har inte testat barnens kognitiva förmåga, ej heller deras språkliga förmågor på något av språken.

4.3 Bortfall

På två av förskolorna finns det två avdelningar med barn i rätt ålder (4-6 år). På den ena av dessa delade personalen ut lappar till föräldrar på båda avdelningarna, på den andra bara på en av avdelningarna. Några barn var sjuka eller bortresta då undersökningen utfördes. Nedanstående tabell visar hur stor andel av de tillfrågade barnen som deltog i undersökningen. Eftersom denna studie inte avser att jämföra barnen från de olika förskolorna med varandra så är detta bortfall inte något problem.

Tabell 2. Andel medverkande barn från respektive förskola

<i>Förskola</i>	<i>Andel medverkande barn</i>
Förskolan Ametisten	67 procent
Förskolan Bärnstenen	30 procent
Förskolan Citrinen	78 procent
Förskolan Diamanten	48 procent
Förskolan Edelstenen	33 procent

En personal på varje förskola intervjuades. Alla tillfrågade ställde upp på intervju.

Av 40 utlämnade enkäter lämnades 35 tillbaka, vilket ger ett bortfall på 5 enkäter, det vill säga 12,5 procent. Svarefrekvensen, 87,5 procent, var således tämligen hög. Bortfallet var relativt jämnt fördelat över en-/flerspråkighet och kön (en flerspråkig pojke, en enspråkig flicka, en enspråkig pojke och två flerspråkiga flickor).

4.4 Etiska aspekter

Genom ett brev informerades barnens föräldrar om villkoren för deltagandet (bilaga 3). Där framgick att medverkan i undersökningen var frivillig. Studien omfattar endast de barn vars föräldrar godkänt deras deltagande. Alla uppgifter har behandlats konfidentiellt. Varken deltagarnas eller förskolornas namn eller annat som kan röja deltagarnas identitet förekommer i studien. Materialet har endast använts i forskningssyfte. Allt har skett i enlighet med Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska regler (HSFR, 1996).

4.5 Genomförande

Först kontaktades tre förskolerektorer/biträdande rektorer via e-post eller telefon. Dessa kontakter ledde till fem förskolor, som kontaktades via telefon och därefter emottog föräldrabrevet (bilaga 3) och intervjufrågorna (bilaga 1) via e-post. Till en förskola lämnade jag personligen. Förskolepersonalen delade sedan ut brevet till föräldrar med barn över fyra år. Därefter bokades tid med förskolorna för utförande av undersökningen. På några ställen sträckte sig undersökningen över flera dagar. Enkäterna skickades hem med barnen efter testningen och återlämnades ifyllda till förskolan, där jag själv hämtade dem. Eftersläntare skickades senare med post.

4.5.1 Testsituationen

Barnen testades individuellt i ett avskilt rum på barnets förskola. Det är viktigt att välja en lugn plats där man kan sitta i fred och där barnet inte distraheras av att till exempel se andra barn leka (Doverborg & Pramling, 1985, s. 25f). Undersökningen tog cirka 15 minuter per barn. Barnets svar antecknades i ett testprotokoll (bilaga 4).

4.5.2 Intervjuerna

På vardera av de fem förskolorna intervjuades en personal. Respondenterna hade fått frågorna (bilaga 1) i förväg, för att kunna förbereda sig. Intervjuerna genomfördes i ett avskilt rum på förskolorna där personalen arbetar. Ljudupptagning gjordes ej. Eftersom intervjun hade tydlig struktur genom färdiga frågor, kände jag att det räckte med att föra anteckningar. Dessutom rör sig respondenternas svar inom ett begränsat antal områden, eftersom respondenterna alla befinner sig i liknande miljö. Intervjuerna skrevs rent direkt efteråt då de fanns i färskt minne (Denscombe, 2000, s. 145).

4.6 Testmaterialets utformning

När jag utformade testmaterialet utgick jag framförallt från *Språklig medvetenhet hos förskolebarn – ett provningsmaterial* (Lagergren & Larsson, 1997), men jag har även hämtat inspiration från *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn* (Magnusson & Naucér, 1993). Jag har bytt ut några exempel mot egna, då en del ord kändes gamla eller svåra. Jag har också lagt till när jag tyckte det saknades ord. Bilderna till testet är hämtade från Lagergren och Larsson (1997), med ett tillägg av bilder hämtade från

Fotosearch (2006-03-29) samt från ClipArt och Ikeas hemsida (2006-03-29) (se bilaga 5). För att testet inte skulle bli för långt valde jag bort pragmatisk, syntaktisk och semantisk medvetenhet. Dessa delar av den språkliga medvetenheten utvecklar barnen först senare (Svensson, 1995, s. 20, 24; Tornéus, 1986, s. 40ff, 49ff).

Testet innehåller 9 frågor med totalt 53 poäng uppdelat på:

Fonologisk medvetenhet (33 poäng)

- Rimigenkänning (med visuellt stöd)
- Fonemidentifiering
- Stavelsesegmentering (Rytm)

Morfologisk medvetenhet (20 poäng)

- Syntetisering till sammansatta ord (med och utan visuellt stöd)
- Segmentering av sammansatta ord
- Ordlängd

Korten med bilderna placeras i olika följd, det vill säga det är inte alltid de två översta som hör ihop. Detta görs för att ett barn om det alltid väljer de två översta bilderna inte ska kunna plocka hem full pott på uppgiften, utan att ha förstått. Fonemidentifieringen har lika många ja-svar som nej-svar för att det inte ska gå att få fler rätt på uppgiften, om barnet konsekvent väljer att svara ja alternativt nej på alla frågor, än om man försöker höra, men misslyckas.

Uppgifterna som gick ut på att sätta samman ord (syntetisering till sammansatta ord) följs upp med en följdfråga för att se om barnen förstår vad de har sagt. Om barnet svarar RYGGSÄCK ställs följdfrågan om barnet kan berätta vad det är, för att barnet säkert ska ha förstått att det är ett nytt ord och inte bara säger RYGG-SÄCK.

Prövning av materialet

Materialet testades först på ett tvåspråkigt barn, 5;11. Efter det byttes några av de sammansatta orden (till exempel HUSBIL och SPIKMATTA) ut mot ord som det är troligare att barnen kan. När jag gjorde provtestningen märkte jag hur viktigt det är med tydliga exempel för att barnen ska förstå uppgiften och inte stanna kvar i den tidigare uppgiften. Före provtestningen hade jag en fundering, om det var bra eller inte med visuellt stöd till uppgiften Syntetisering till sammansatta ord. Bilder skulle kunna låsa barnens tankar till de föremål de såg, till exempel HÄST och SKO. När jag testade såg jag att så inte var fallet. Testbarnet fastnade inte vid de enskilda ordens betydelse, utan kunde sätta ihop dem till ett nytt ord. Bilderna gjorde det tydligare. Jag insåg även vikten av att ha god ordning på papper och material, vilket framhålls av Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling (1985, s. 25f), så att allt löper smidigt under testtillfället. Därför satte jag in testbilderna i en pärm med kortfickor, tre stycken per sida. På så sätt behöver jag inte plocka ut bilderna på uppgiften Rimigenkänning (med visuellt stöd).

4.7 Analys

Data som framkommit genom de olika metoderna har analyserats både kvantitativt och kvalitativt.

4.7.1 Kvantitativ analys

Testet

Försökspersonernas resultat räknades ihop och jämfördes mot ett medelvärde. En jämförelse har gjorts med avseende på kön, en-/flerspråkighet samt ålder. Skillnaderna signifikansprövas med hjälp av z-analys (Rudberg, 1993, s. 158ff).

Intervjuerna och enkäterna

Intervjuerna och enkäterna sammanställdes i tabeller och figurer. En del av svaren anges i antal i tabeller uppdelat på grupper, intervjuerna likaså. Enkäterna har sammanställts och analyserats separat uppdelade på enspråkiga och flerspråkiga barn. Jag har samlat dem i högar beroende på hur de svarat på vissa frågor, för att se om svaren korrelerade till någon annan fråga i enkäten eller med testresultatet.

4.7.2 Kvalitativ analys

Intervjuerna och enkäterna

Intervjuerna och enkätsvaren har sammanställts och gemensamma nämnare har sökts efter. Svaren har tolkats och samlats under studiens frågeställningar. Alla enkätsvar och frågor redovisas inte var för sig.

Testet

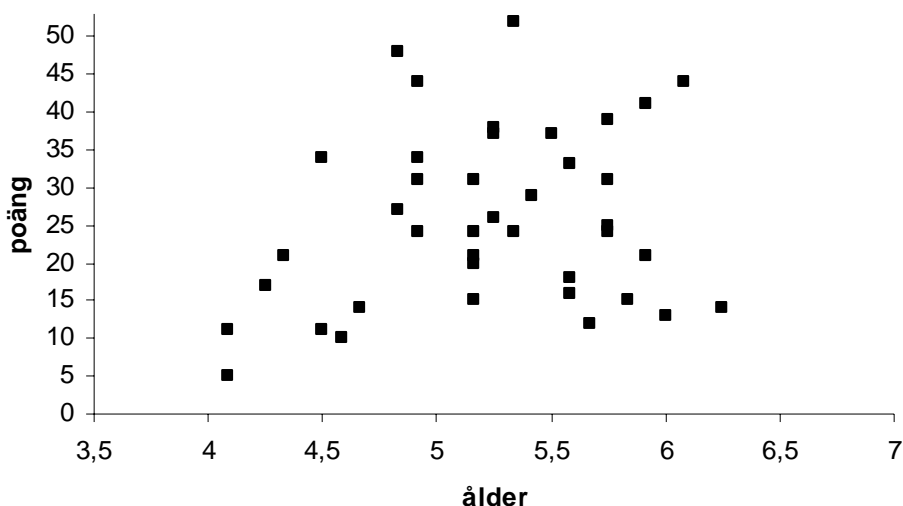
Även om analysen av testen har en kvantitativ ansats finns spår av kvalitativa inslag. Barnens yttranden har skrivits ner och får spegla den konkreta inställning barn i denna ålder kan ha till språket.

5 Resultat

Syftet med studien är att undersöka språklig medvetenhet hos förskolebarn. Nedan presenteras studiens resultat under de tidigare uppställda frågeställningarna.

5.1 Språklig medvetenhet hos förskolebarn

Barnen visar stora individuella skillnader i språklig medvetenhet. I figuren nedan ses alla barnens poäng ställd mot ålder. Informanternas poäng finns även presenterade i en tabell (bilaga 6).

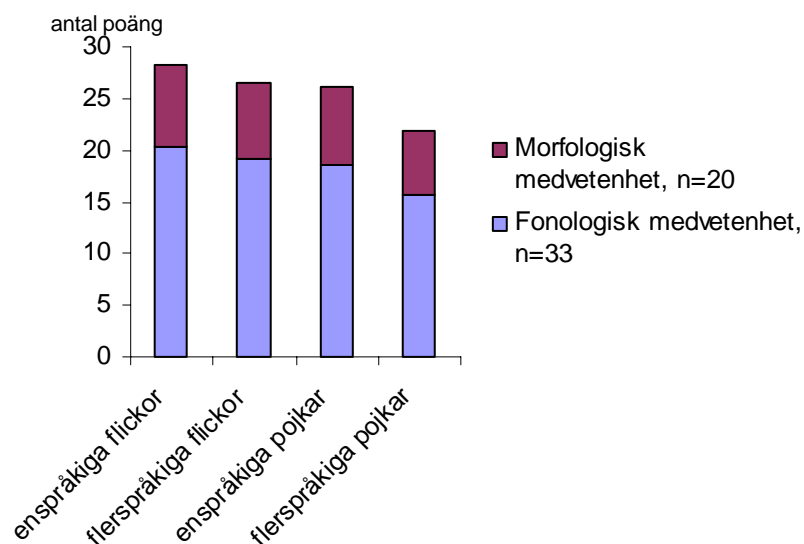


Figur 1. Barnens poäng på testet. Uppdelat på ålder.

De flesta barnen har uppnått viss språklig medvetenhet. Många har så pass mycket fonologisk medvetenhet att de kan höra vilka ord som rimmar och frånga den konkreta betydelsen eller lyssna efter språkljud i ord. Ett fåtal av barnen har en hög grad av fonologisk och morfologisk medvetenhet. Hur barnen svarade på testets deluppgifter genomgås grundligare senare i detta kapitel.

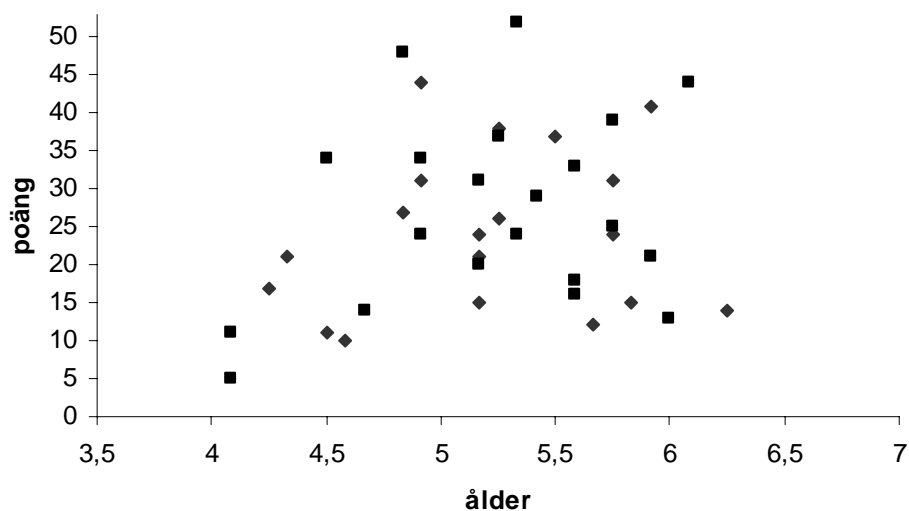
5.2 Skillnader mellan en- och flerspråkiga barn

Nedanstående figur visar medelvärdena för barnen uppdelat på en-/flerspråkighet och kön. Spridningen inom grupperna är stor, över 10 poäng från medelvärdet i alla grupper. Skillnaden som syns i diagrammet nedan är inte signifikant ($p > 0,05$).



Figur 2. Jämförelse mellan grupperna. Medelvärde.

Nedanstående figur visar samtliga barns poäng ställd mot ålder. De svarta kvadraterna representerar enspråkiga barn och de grå romberna flerspråkiga. Spridningen inom grupperna är som synes stor.



Figur 3. Barnens poäng på testet. Uppdelat på ålder samt en- och flerspråkighet.

5.3 Svar på testuppgifterna

Barnens resultat från testet samt medelvärdet har räknats ihop. I tabellen i bilaga 6 avläses barnens ålder, poäng samt en kod, som även finns i exemplen nedan.

Några frågor i testet klarar barnen bättre än andra. De icke ännu språkligt medvetna svarar konkret, till exempel parar ihop ord utifrån deras betydelse snarare än hur de låter.

5.3.1 Rimigenkänning (med visuellt stöd)

Uppgiften gick ut på att barnen ombads para ihop två bilder som ”låter lika”. Först presenterades ett exempel, sedan skulle barnen själva välja ut två av tre bilder. Omkring hälften av barnen klarade att para ihop de ord som rimmar (till exempel SKO och KO), några valde i stället att para ihop bilderna konkret (till exempel HÄST och KO), medan åter andra i stället valde bilderna utan samhörighet (till exempel SKO och HÄST). Ett barn visade tydligt hur han kunde skifta perspektiv mellan innehåll och form, genom att han parade ihop LÖK med RÖK, men tillade:

”Fast röken kommer från elden” (021)

5.3.2 Rimigenkänning (utan visuellt stöd)

Det fanns tre rimuppgifter utan bildstöd i testet. Meningen var att se om barnen kunde nonsensrimma. Att rimma på ett ord (penna) var svårare än att rimma på ett namn (mitt och sitt). Ett par barn ville rimma penna med papper (024, 021), andra var fokuserade på första bokstaven.

5.3.3 Fonemidentifiering

Fonemidentifieringen går ut på att barnen får lyssna efter ett visst språkljud i fyra ord, två som har fonemet i sig och två som inte har det. Barnen ska svara om de hör fonemet eller inte. De hade något lättare för initiala fonem, men det var ingen skillnad på vokaler och konsonanter, att höra /f/ var möjligtvis lite svårare. Fler barn svarade ja på alla frågor än nej. Mellan knappt hälften och drygt tre fjärdedelar svarade rätt på vardera av 16 uppgifter.

5.3.4 Stavelsesegmentering (Rytm)

Barnen stavelsesegmenterade sex ord genom att klappa en gång för varje del i ordet. Två av orden var tvåstaviga, två trestaviga och två fyrstaviga. De tvåstaviga orden var markant lättast, cirka tre fjärdedelar klarade dem. De fyrstaviga orden var svårast, men skiljde sig inte mycket från de trestaviga. Dessa ord klarade mindre än hälften av barnen. Några barn klappade två gånger på alla ord – snarare morfem än stavelser, KLÄTTER-STÄLLNING, MELLAN-MÅL och så vidare.

5.3.5 Syntetisering till sammansatta ord (med och utan visuellt stöd)

Uppgiften gick ut på att barnen skulle sätta ihop två ord till ett, först med stöd av bilder, sedan utan bilder. Ungefär en tredjedel av barnen klarade uppgiften med visuellt stöd, det lättaste var FOT-BOLL. Syntetisering utan visuellt stöd låg senare i testet. Först uppgiften HUS-VAGN klarade en knapp tredjedel, resten klarades av drygt hälften av barnen. De barn som inte kunde sätta ihop orden sa antingen att de inte kunde eller att det inte går, alternativt svarade konkret.

Om man sätter ihop FOT med BOLL blir det:
"Sparka boll" (005, 015), "kasta fotboll" (014) eller "kasta boll" (010)

Om man sätter ihop HÄST med SKO blir det:
"hästen kan inte ha en sko" (014)

Om man sätter ihop GLAS med ÖGON blir det:
"linser" (007)

5.3.6 Segmentering av sammansatta ord

I denna övning ombads barnen att tala om vad som blir kvar av ett ord när man tar bort en del av det. Endast ett fåtal av barnen lyckades med uppgiften. De andra barnen gav inget svar, sa "det går inte" eller svarade konkret, till exempel:

Om man tar bort SNÖ från SNÖBOLL blir det:
"En liten snöboll" (002), "ingen snöboll" (015) eller "snögubbe" (007)

Om man tar bort POTATIS från POTATISMOS blir det:
*"Det går inte, men man kan ta bort skalet från potatisen" (000) alternativt
"bara en liten bebispotatis" (011)*

Om man tar bort FÅGEL från FÅGELBUR blir det:
*"Fågelunge" (006), "ett fågelbo" (015), "lös fågel" (005) eller "då flyger den
iväg" (017, 040)*

Några barn beskriver och visar med rörelser hur de tar fågeln ur buren (027, 035,
040)

Om man tar bort SOCKER från SOCKERBIT blir det:
*"Bara socker" (007), "bara socker kvar" (018), "då blir det bara burken"
(011), "slut" (010) eller "gott" (020)*

5.3.7 Ordlängd

I sista uppgiften skulle barnen avgöra vilket ord som var långt och vilket som var kort av två olika långa ord. Barnen valde oftast konkret, vilket gav dem rätt på till exempel MUS och NOSHÖRNING, men fel på BRO och NYCKELPIGA. Ungefär en tredjedel svarade rätt på de svårare ordparen (BRO-NYCKELPIGA) och tre fjärdedelar svarade rätt på de lättare ordparen (MUS-NOSHÖRNING). Några barn svarade oväntat fel, till exempel att MUS är långt och NOSHÖRNING är kort. Några barn fick fel fast de hade språklig

medvetenhet. De räknade fonem alternativt klappade stavelser, men räknade fel. Barn som hade en hög språklig medvetenhet på annat kunde missa på denna uppgift genom att de tänkte konkret.

”Bro är lång så man kan gå på den, nyckelpiga är kort så man kan plocka den”

(000)

Om huruvida NOSHÖRNING är ett långt eller ett kort ord svarade ett barn:

”Framsidan är lång och baksidan är kort” (002)

5.4 Språket i förskolan

De fem förskolorna i undersökningen uppger relativt lika arbetssätt när det handlar om språkstimulans. Tabellen nedan visar förskolornas arbetssätt baserat på respondenternas egna utsagor. Fyra av fem respondenter nämner att de arbetar med sagor eller läser för barnen. På de tre förskolor där många av barnen har flera språk, Citrinen, Diamanten och Edelstenen, nämner respondenten någon typ av konkret material (en nämner språkpåsar⁵, en flano⁶, den tredje anger båda). På två av förskolorna säger man sig arbeta med rim och ramsor, två nämner sånger och två språklekar. På två av förskolorna arbetar personalen med att barnen får återberätta sagor, en av dessa nämner också att barnen får berätta om bilder eller i byggleken. Barnens berättelser spelas in och transkriberas. Alla respondenterna uppger att de arbetar med språket hela dagarna, de låter det genomsyra den dagliga verksamheten. Fyra respondenter anser att samlingen är ett tillfälle då språket stimuleras.

Tabell 3. Förskolornas språkarbete

	Konkret material	Sagor och böcker	Språklekar	Återberätta	Rim och ramsor	Sånger	Samlingen	Konflikt-hantering	Uteleken
Ametisten		X	X		X	X	X	X	
Bärnstenen		X				X	X		
Citrinen	X	X		X			X		
Diamanten	X		X		X		X		
Edelstenen	X	X		X					X

Personalen på Diamanten nämner en metod, Bornholmsmodellen (med tillägget eventuellt), medan de andra inte arbetar utifrån någon särskild metod. Edelstenen arbetar Reggio-

⁵ Språkpåsar är ett vitt begrepp, som sammanfattningsvis kan beskrivas som en påse med konkret material som används för språkstimulans. Den kan till exempel innehålla saker som illustrerar en specifik saga eller begrepp av olika slag.

⁶ Flano eller flanosagor används flitigt på förskolorna. Bilder sätts upp på en flanellograf för att till exempel illustrera en saga eller en sång.

Emilia⁷-inspirerat, men inte specifikt när det gäller språket. Personalen på Ametisten sammanfattar sitt ovan beskrivna arbetssätt som ”*traditionell svensk förskolepedagogik*”.

Arbete i smågrupper är svårt att få till, anser samtliga respondenter. Fyra av respondenterna säger sig arbeta i smågrupper när möjlighet ges, till exempel om många barn är borta. På Citrinen finns det en resursperson som kan arbeta i mindre grupper eller enskilt med de barn som behöver extra stöd.

Tre av respondenterna säger sig inte ha någon specialkompetens inom området språk – ”*det har ingen på förskolan*”. De två andra, Citrinen och Edelstenen framhåller egen flerspråkighet, alternativt förskolläraryrket. Respondenten på Edelstenen berättar att hon har gått en ettårig kurs i kommunens regi, är modersmåls lärare samt har arbetat som resursperson åt barn med spanska som modersmål. Alla fem respondenterna uppger att de ibland erbjuds föreläsningar om språk, men att de sällan går. Några menar att det ”*just nu prioriteras annat*”. Mycket av ansvaret för kompetensutvecklingen ligger också på personalen själva, men det är mycket annat som ska orkas med och det är sällan dessa föreläsningar ”*ger så mycket*”. Samtliga respondenter har gått på kurs någon gång. Personalen på Bärnstenen säger att hon försöker hålla sig ajour genom att läsa böcker i ämnet.

På Edelstenen arbetar personalen både med svenska språket och med barnens modersmål, när de har möjlighet till det. Den flerspråkiga personalen på förskolan används som modersmåls lärare för de barn som talar deras språk, det vill säga tre språk av 20. Personalen på Edelstenen samarbetar mellan avdelningarna och utnyttjar svensk personal till språkträning för att barnen ska få höra svenska utan brytning, men respondenten framhåller också vikten av att barnen hör den flerspråkiga personalen tala svenska. På Citrinen berättas det att barnen kan få modersmålsstöd om de har ”*särskilda behov*”. Om barnen till exempel har svårt med svenskan kan personalen ge modersmålsstöd, men det fattas pengar i kommunen, menar respondenten. På Diamanten får de ryska barnen stöd. En modersmåls lärare kommer till förskolan några timmar i veckan och arbetar med barnen⁸.

På Ametisten finns det barn med uttalsvårigheter och personalen planerar att träna mungymnastik med dessa barn. Även på Bärnstenen finns en flicka med uttalsvårigheter. Hon går till logoped med föräldrarna, men det görs inget särskilt på förskolan. På Edelstenen finns det två barn med språksvårigheter som går till logoped och talpedagog med sina föräldrar samt en flicka som kommit nyligen till förskolan utan att kunna någon svenska. Dessa barn får extra stöd på förskolan genom att arbeta med dataspel (Kalle Kunskap) och bilder. För dessa barn får förskolan pengar från kommunen.

Citrinen har en resursperson som arbetar extra med de barn som behöver stöd i sin språkutveckling. De skiljer inte specifikt på en- och flerspråkiga barn utan menar att de ger de barn som behöver stöd, oavsett modersmål. Även på Edelstenen säger respondenten att alla barn är olika och att de ger alla barn det just de behöver. På Diamanten går många av

⁷ En pedagogisk filosofi från staden Reggio-Emilia i Italien, som utgår från att barn är kompetenta. Skapande verksamhet och lättillgängligt material är viktiga inslag i ett Reggio-Emilia-inspirerat arbetssätt.

⁸ I kommunen fanns 1998 totalt 445 barn med annat modersmål än svenska mellan 1 och 5 år inskrivna i kommunal förskola, 15 av dessa (cirka 3,5 procent) hade modersmålsstöd.

barnen endast 15 timmar i veckan på förskolan⁹. Om barnen har svårt med språket kan föräldrarna ansöka om extra tid, upp till 30 timmar hos kommunen. Respondenten berättar vidare att de ger alla barn lika mycket språklig stimulans. De barn som har modersmålsstöd får mer i och med det. Hon menar dock att de nog borde arbeta mer med de flerspråkiga barnen, eftersom dessa ofta har svårt med språkförståelsen.

5.5 Förskolans råd till föräldrar

I tabell 4 nedan presenteras de råd förskolorna ger till föräldrar angående språkstimulans i hemmet. En förskollärare säger att de inte ger råd till föräldrar. De tre respondenterna på förskolor med många (över 40 procent) flerspråkiga barn säger att de talar om för föräldrarna att de ska tala modersmål hemma med barnen. Respondenten på Diamanten framhåller också vikten av att låta barnet leka med andra barn som talar samma modersmål. Tre av respondenterna ger rådet att läsa för barnen. På Edelstenen menar man att föräldrarna bör sitta minst 15 minuter varje dag med barnen och läsa för dem på modersmålet. Respondenten på Citrinen ger föräldrarna rådet att låta barnen återberätta sagan efter det att föräldrarna har läst den. På Ametisten framhåller respondenten betydelsen av sånger och ramsor.

Tabell 4. Förskolans råd till föräldrar

RÅD	Läsa	Samtala	Sjunga	Ramsor	Låta barnen återberätta	Tala modersmålet	Leka med barn med samma modersmål
Ametisten	x	x	x	x			
Bärnstenen							
Citrinen	x				x	x	
Diamanten						x	x
Edelstenen	x					x	

5.6 Språken hemma

Av de enkäter som besvarades, 35 av 40, framgick att barnen talade 15 olika språk – arabiska, dari (två barn), engelska, franska, grekiska (två barn), pashtu, persiska (farsi), polska (två barn), ryska (två barn), spanska (två barn), svenska (25 barn), thai (två barn), ungerska och wolof. Ungefär hälften av de flerspråkiga barnen (nio barn) har dubbla modersmål. Några av dessa har en förälder som talar majoritetsspråket svenska och en förälder som talar ett annat språk. Andra har föräldrar som talar två olika minoritetsspråk. Två av barnen och deras föräldrar kan ett språk utöver modersmålet och svenska.

Barnen talar framförallt sitt modersmål hemma. Barn med både svenska och ett annat språk som modersmål talar ofta svenska med båda föräldrarna men inte med äldre släktingar.

⁹ Så kallade 15-timmarsbarn. Om en förälder är hemma med syskon eller är arbetslös har barnet endast rätt att gå 15 timmar i veckan på förskolan, enligt kommunens bestämmelser.

Barnen talar i allmänhet svenska med syskon och kompisar, men modersmål med äldre generationer. Två av barnen har föräldrar som talar andra språk, men det språk som barnet kan och som talas hemma är svenska.

Alla barn utom tre är födda i Sverige. Dessa tre är en flerspråkig, (svenska och annat språk) hitflyttad för två år sedan, en adopterad vid ett års ålder (för fyra år sedan) som är enspråkigt svensk samt en svensktalande som bott utomlands, kom till Sverige för fyra år sedan.

Alla föräldrar som svarade på enkäten uppger att deras barn börjar intressera sig för skrift, framförallt på svenska. Få uppger att barnen kan läsa eller skriva. Några skriver att barnen kan skriva eller läsa några ord eller att de kan bokstäverna.

I nedanstående tabell ses föräldrarnas utbildningsnivå. Med *grundskola och högskola* menas att en förälder har gått som mest grundskola och den andre högskola, och så vidare. Alla barn har minst en förälder som har gått i gymnasieskola eller mer. Av de 35 som svarat på enkäten uppger 25 att barnet har minst en förälder med högskoleutbildning.

Tabell 5. Föräldrarnas utbildningsnivå

	<i>grundskola</i>	<i>gymnasieskola</i>	<i>grundskola och högskola</i>	<i>gymnasieskola och högskola</i>	<i>högskola</i>	<i>Bortfall</i>	<i>Totalt</i>
enspråkiga	-	6	-	3	10	2	21
flerspråkiga	-	4	2	4	6	3	19
Totalt	-	10	2	7	16	5	40

Samtliga föräldrar uppger sig läsa för barnet hemma. En tillägger "Varje kväll sedan barnet var väldigt litet" (018). Alla föräldrar läser på svenska, drygt hälften av de flerspråkiga läser även på modersmålet.

Tabell 6. På vilket språk blir barnen lästa för?

<i>Språk</i>	<i>endast svenska</i>	<i>modersmål (ej svenska)</i>	<i>annat språk</i>	<i>svenska och modersmål</i>	<i>svenska, modersmål och annat språk</i>	<i>svenska och annat språk</i>	<i>modersmål och annat språk</i>	<i>ej svar</i>	<i>Totalt</i>
Enspråkiga barn (svenska)	17	-	-	-	-	-	-	2	19
Enspråkiga barn (svenska) med flerspråkig förälder	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Flerspråkiga barn	4	-	-	7	1	-	-	3	15
Flerspråkiga barn med en svensktalande förälder	1	-	-	3	-	-	-	-	4
Totalt	24	-	-	10	1	-	-	5	40

I tabell 7 nedan ses vilka språk föräldrarna uppger att barnen ser på TV och film på. Alla som svarat på frågan uppger att barnet ser på TV eller film på svenska. Knappt hälften av de flerspråkiga barnen ser på TV eller film på sitt modersmål. En relativt stor del av barnen ser dessutom på TV eller film på något annat språk, det vill säga ett språk som varken är svenska eller något annat modersmål. Det är framför allt de enspråkigt svenska barnen som uppges se på TV eller film på engelska.

Tabell 7. Vilket språk ser barnen på TV/film på?

<i>Språk</i>	<i>endast svenska</i>	<i>modersmål (ej svenska)</i>	<i>annat språk</i>	<i>svenska och modersmål</i>	<i>svenska, modersmål och annat språk</i>	<i>svenska och annat språk</i>	<i>modersmål och annat språk</i>	<i>ej svar</i>	<i>Totalt</i>
Enspråkiga barn (svenska)	10	-	-	-	-	6	-	3	19
Enspråkiga barn (svenska) med flerspråkig förälder	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Flerspråkiga barn	4	-	-	5	-	3	-	3	15
Flerspråkiga barn med en svensktalande förälder	1	-	-	3	-	-	-	-	4
Totalt	16	-	-	8	-	10	-	6	40

6 Diskussion

6.1 Sammanfattande resultat

Här förevisas studiens resultat ställda mot den tidigare presenterade litteraturen. Syftet med studien har varit att undersöka språklig medvetenhet hos förskolebarn.

6.1.1 Språklig medvetenhet hos förskolebarn

Enligt Tornéus (1986) och Lagerberg och Larsson (1997, s. 4) börjar den språkliga medvetenheten utvecklas mellan 4 och 7 års ålder. De allra flesta barn har utvecklat förmågan att rimma redan innan de börjar skolan (Bryant & Bradley, 1985). De börjar ofta rimma redan i fyraårsåldern, medan andra delar av den språkliga medvetenheten kommer först senare (Tornéus, 1986, s. 49ff; Svensson, 1995). Detta stämmer med föreliggande studie. Många av barnen har nått en så pass hög grad av fonologisk medvetenhet att de kan höra vilka ord som rimmar (och frångå den konkreta betydelsen) eller lyssna efter språkljud i ord. Men skillnaden mellan olika barn är mycket stor (Tornéus, 1986, s. 11, 26; Lagergren & Larsson, 1997, s. 4), vilket även sågs i denna studie. Ett fåtal av barnen hade nått en hög grad av både fonologisk och morfologisk medvetenhet. Den fonologiska medvetenheten, framför allt rimmandet, kommer före den morfologiska medvetenheten. Barnens svar på testets deluppgifter redovisas grundligare senare i detta kapitel. Enligt Magnusson och Naucmér (1993) händer det att barn tillfälligt ”tappar” en förmåga, när de lärt sig en annan (s. 13, 16). Ett barn som lär sig fonemsegmentera presterar plötslig sämre på stavelse-segmentering, trots att de kunnat det tidigare. Detta är ingen regression utan en naturlig del i utvecklingen av den språkliga medvetenheten och förekommer även på andra håll i barns utveckling.

6.1.2 Skillnader mellan en- och flerspråkiga barn

Tanken att flerspråkiga barn börjar reflektera över språkets form tidigare, genom att de görs uppmärksamma på denna när man använder olika språk, kunde inte verifieras av denna undersökning. Inga signifikanta skillnader sågs mellan grupperna. Barnens poäng varierade mycket och dessutom undersöktes bara det ena av de flerspråkiga barnens språk, vilket ger en skev bild av deras förmågor (Salameh, 2003). Studier har visat, att om man är språkligt medveten på ett språk hjälper det en att lära sig nästa (Bialystok et al., 2003; Comeau et al., 1999), samt att barn med flera språk kan ha hjälp av det i sin läs- och skrivutveckling (Durgunoğlu et al., 1993; Loizou & Stuart, 2003). Dessa frågor har inte undersökts i föreliggande studie.

6.1.3 Svar på testuppgifterna

Barnens resultat på testet motsvarar i stort sett mina förväntningar. Att rimma och identifiera språkljud är lättare än att dela upp och sätta ihop ord. Magnusson och Nauc ler (1993) skriver, att det förekommer att barn som klarar de flesta uppgifterna ändå missar vissa rimord, där testorden är lika modellorden till innehållet men inte till formen (s. 10). Barnen svarar inte konsekvent, utan konkretionen och innehållet tar över ibland. I föreliggande studie svarade några barn till exempel rätt på samtliga rimuppgifter (med visuellt stöd) utom den näst sista (HÄNDER-FÖTTER). Detta rimpar hade även barnen i Myrto Brandekers och Hanna Wals -Kanstads studie svårt för (2005). Rimma utan visuellt stöd var lättare när det gällde namn (mitt och sitt)  n när det var ett ord (penna). Kanske beror detta på att barnen f rventar sig att penna ska ha ett rimord, likt de andra orden. Namnet har inte någon betydelse och det  r därför lättare att frångå att rimordet ska ha en betydelse.

Skillnaden mellan fonemidentifiering och rimigenk nning  r att fonemidentifieringen letar efter något litet i något stort, medan rimigenk nningen jämför lika stora enheter. Detta  r enligt Magnusson och Nauc ler (1993) en av anledningarna till att fler barn missar på fonemidentifiering, trots att de genom rimigenk nningen visat att de kan lyssna efter ljud (a.a., s. 13). En anledning till att rim  r lättare för barnen har att göra med sociala faktorer. Rim  r något som tränas genom sagor, sånger och ramsor, medan identifikation av språkljud  r en ovanlig aktivitet f r förskolebarn (a.a., s. 13). I Brandekers och Wals -Kanstads studie hade barnen lättast att identifiera fonemet /s/ men fonemets placering i ordet skiljde sig i svårighetsgrad mellan fonemen samt mellan en- och flerspråkiga barn. Barnen i föreliggande studie hade något lättare för initiala fonem och svårast f r fonemet /f/, men en jämförelse mellan resultaten är svår att göra eftersom uppgifterna skiljde sig åt i fråga om fonem och ord.

Barnen i föreliggande studie hade lättast att stavelsesegmentera tvåstaviga ord. Fler stavelser  n så var markant svårare. Magnusson och Nauc ler (1993) skriver att det händer att barn som just lärt sig segmentera ord i ljud koncentrerar sig på detta och tillfälligt ”tappar” förmågan att stavelsesegmentera (a.a., s. 16).

Barn som tänker konkret och inte ännu uppnått morfologisk medvetenhet har svårt att förstå att två ord kan bli ett nytt ord, eller att ett ord i själva verket kan vara två stycken (Lagergren & Larsson, 1997, s. 6; Svensson, 1995, s. 18). Detta visade sig i föreliggande studie. Endast ett fåtal av barnen kunde segmentera sammansatta ord, att sätta ihop ord var dock något lättare. De barn som inte var morfologiskt medvetna visade detta genom att tänka konkret.

Barn som inte uppnått morfologisk medvetenhet och fortfarande tänker konkret kunde säga att BRO var ett långt ord och att NYCKELPIGA var ett kort ord. Barnen utg r ifrån ordets konkreta betydelse (Svensson, 1995, s. 19; Tornéus, 1986; Lagergren & Larsson, 1997, s. 7). Barn som klarade testets andra uppgifter kunde ändå ha svårigheter i detta moment.

6.1.4 Språket i förskolan

De fem informanterna i studien arbetade inte efter någon metod vad gäller språket, utom en som nämnde Bornholmsmodellen (för beskrivning se Häggström & Lundberg, 1994).

Samtliga menade att språket genomsyrar den dagliga verksamheten, men att de även arbetade strukturerat med rim, ramsor, sånger, språklekar och sagor. Dessa metoder förespråkas av bland andra Ann-Katrin Svensson (1995) och Gunilla Ladberg (1990, s. 87ff, 1996, s. 60ff). Fyra av respondenterna nämner även samlingen som ett tillfälle för språklig stimulans. Ladberg menar att samlingen sällan är bra, utan förespråkar smågrupper (1990, s. 89f; 1996, s. 62f). Barn har svårare att lyssna i stor grupp och få tillfällena till samtal ges. Respondenterna säger att de arbetar i smågrupper när de har möjlighet, men att det oftast får bli när många barn är borta. Jag uppfattar att de flesta av respondenterna var nöjda med sin egen insats. En nämner dock att de "*borde jobba mer*" med de flerspråkiga barnen.

Ladberg menar vidare att modersmålet är viktigt, speciellt för små barn och att det behöver stöd även i förskolan (1990, s. 81). Endast ett fåtal av de flerspråkiga barnen på förskolorna har möjlighet till detta, uppger respondenterna. Detta trots att det i Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998) står att förskolan ska ge barnen möjligheten att utveckla både modersmålet och svenskan (a.a., s. 10). På de förskolor där det finns många flerspråkiga barn är också cirka hälften av personalen flerspråkig. På en av förskolorna har den flerspråkiga personalen hand om modersmålsstödet för de barn som talar samma språk som de själva. Det är viktigt att de flerspråkiga barnen får bra förebilder i form av flerspråkiga vuxna, så att barnen kan identifiera sig med någon (Ladberg, 2000a, s. 138f). Barnens båda språk måste ses som en tillgång och inte som ett problem (Ladberg, 1990, s. 93ff).

6.1.5 Förskolans råd till föräldrar

Respondenterna uppger att de råder föräldrarna att tala modersmålet hemma med barnen. Detta förespråkar även Gunilla Lagerberg (2000a) och Tove Skutnabb-Kangas (1981) som menar att man på detta sätt ger barnen en bra grund. Genom att kunna sitt modersmål har barnen lättare att lära sig svenska.

Personalen i förskolan framhåller även vikten av att läsa för barnen och säger att de råder föräldrarna att läsa på barnets modersmål. Ann-Katrin Svensson (1995) menar att böcker är det bästa hjälpmedel som finns för att ge barnen ett rikt språk (a.a., s. 28ff). En av respondenterna uppger att de ger föräldrarna rådet att träffa barn med samma modersmål. Detta framhålls även av Lenore Arnberg (1988) som menar att flerspråkiga barn behöver leka med andra barn som har språket som modersmål om barnet ska få ett barnspråk eftersom barn och vuxna talar olika (a.a., s. 108). Respondenterna menar att det kan vara svårt att nå ut till föräldrarna, som kan tro att det gagnar barnen att tala svenska hemma.

6.1.6 Språken hemma

Samtliga föräldrar i enkätstudien uppger att de läser för barnen på svenska. Hälften av de flerspråkiga barnen blir även lästa för på svenska. Jag är av den uppfattningen att föräldrar ska läsa för barnen på det språk de kan bäst och undrar varför inte fler läser för sina barn på modersmålet. Är anledningen att de inte hittar böcker på sitt eget språk, eller handlar det om deras inställning till flerspråkighet? Att biblioteket i området har böcker på många olika språk – även tvåspråkiga böcker, vet jag säkert. Dessutom kan föräldrarna själva hitta på eller minnas sagor på modersmålet. Eftersom svenska är majoritetsspråket i landet är det inte troligt att barnen får för liten exponering av svenska. De flesta av de flerspråkiga

barnen i studien uppges också av föräldrarna tala svenska bättre eller lika bra som modersmålet.

Samtliga föräldrar i enkätstudien uppger att barnen ser på TV eller film på svenska. Hälften av de flerspråkiga barnen ser även på TV eller film på modersmålet. Utbudet av TV och film på barnens modersmål är troligtvis inte lika stort som utbudet av böcker. Om barnen ska få del av båda sina kulturer är det av intresse att de exponeras för barnkultur på båda sina språk. Jag anser dock att barnen även bör se på TV på svenska, för att på så sätt vara delaktiga i en del av den svenska barnkulturen som de annars går miste om.

Barnen talar ofta svenska med yngre generationer, det vill säga syskon och kompisar. Med äldre släktingar använder barnen oftare modersmålet. Det är viktigt att ge barnet kontakt med modersmålet. Barn som växer upp med ett minoritetsspråk i ett majoritetssamhälle riskerar att få för lite exponering på modersmålet (Ladberg, 1990, 1996; Arnberg, 1988; Skutnabb-Kangas, 1981). Ibland bor släkten långt bort och barnen har mindre anledning att lära sig det språket. Barn som har en förälder som talar majoritetsspråket får ännu mindre exponering på det andra modersmålet. I denna studie hade tre av barnen både svenska och ett annat språk som modersmål. Två av barnen hade svenska som modersmål, men en vardera av deras föräldrar, en mamma och en pappa, hade annat modersmål. I dessa fem fall talar barnet svenska bäst, alternativt endast. Ytterligare två av barnen i studien har föräldrar som talar två olika minoritetsspråk. Av dessa är det pappans språk som barnet talar, alternativt kan bäst. Anledningen till detta kan vara att dessa språk (engelska respektive spanska) har högre status än mammans språk (finska respektive polska).

6.2 Metoddiskussion

Här utvärderas metoderna; varför blev det som det blev och vad hade kunnat göras på annat sätt? En diskussion om metodernas validitet och reliabilitet förs.

6.2.1 Intervju

Det var inte svårt att få respondenterna att ställa upp på intervjun. Jag tror att jag har fördel av att vara förskollärare. De känner sig trygga med mig – jag är en av dem och kan tala deras språk. Men risken är att jag som förskollärare är hemmablind och inte uppfattar allt, eftersom jag är van vid det. Det jag tar för givet i yttrandena från personalen, kanske hade tolkats annorlunda av en mer oberoende forskare. Observationer hade kunnat användas som ett komplement till intervjuerna för att öka validiteten.

6.2.2 Test

Det ställs krav på test, att de mäter det de ska mäta. Om några av barnen hade så lite svenska att de inte förstod instruktionerna, mäter inte testet deras språkliga medvetenhet utan snarare deras förmåga. Då sjunker studiens validitet. Reliabiliteten, metodens noggrannhet, innebär till exempel att man gör exakt lika varje gång. Detta förutsätter att testsituationen inte störs av något, till exempel oklara instruktioner eller testpersonens tillstånd. Test är ingen objektiv metod utan mäter bara, vad barnet kan just då i den

situationen, varför man inte bör överskatta betydelsen av resultatet (Løkken & Søbstad, 1995, s. 117).

Det borde ha funnits ytterligare en bedömningsgrad i testet, för barn som svarar fel men ändå visar att de har uppnått språklig förmåga. Barn som till exempel klappar stavelser eller räknar fonem för att avgöra om ett ord är långt eller kort tänker abstrakt. De har kommit längre än de som säger ”*bro är lång så man kan gå på den*”, men får ändå inga poäng för att de räknar fel.

Tidigare forskning (Salameh, 2003; Brandeker & Walsö-Kanstad, 2005) har påpekat vikten av att testa flerspråkiga barn på båda språken. Ett flerspråkigt barn är inte det samma som två enspråkiga barn. Jag hade dock ingen möjlighet att testa barnen på deras modersmål. Det kräver ett utarbetat testmaterial samt att jag talar barnens språk. Normerade och standardiserade test finns i stort sett bara för enspråkiga barn (Salameh, 2003).

Rimuppgifterna i den senare delen av testet klarade barnen bättre (frånsett HÄNDER-TÄNDER-FÖTTER som flera missade på, trots att de kunde annat). Kanske berodde detta på att de då kommit in i rimmandet. För att säkert mäta barnens medvetenhet borde testuppgifterna alterneras. Detta gäller även sammansättningen av ord med eller utan stöd. Barnen lyckades bäst med de tre sista, utan stöd, men då hade de å andra sidan sett bilderna på de första och fått öva sig lite. För att vara säker på att de olika delarna i testet inte påverkar varandra, kunde man bytt plats på dem. Å andra sidan hade det då blivit svårare att jämföra, och grupperna hade behövt vara ännu större. En del barn tröttnade mot slutet medan andra kom in i det och förstod bättre. Enligt Doverborg och Pramling tröttnar yngre barn fortare än äldre (1985, s. 25f). Jag kunde märka att de barn som inte uppnått en hög grad av språklig medvetenhet också tröttnade fortare. Pojkar hade generellt sett svårare att sitta stilla på stolen.

Ibland kändes det svårt att vara testledare (när jag i själva verket är pedagog) och jag fick anstränga mig för att inte göra testsituationen till en undervisningssituation, det vill säga inte kommentera barnens svar eller leda dem på rätt spår.

6.2.3 Enkät

Svarsfrekvensen i enkätstudien är hög (87,5 procent). Detta är troligtvis tack vare förskolorna. Genom att utnyttja personalens kontakt med föräldrarna, slipper undersökaren en stor del av det arbete som annars går åt till att påminna informanterna om att lämna svar.

I genomgången av enkätsvaren märkte jag vikten av att ställa tydliga frågor; otydliga frågor ger otydliga svar. En fråga löd: När började barnet på förskolan? På denna fråga svarade föräldrarna antingen med ett årtal, barnets ålder när det började eller antal år barnet gått på förskolan. Om man skriver årtal kan man mena i början eller i slutet på året och det är svårt för mig att veta hur länge barnet har gått i svensk förskola – vilket var målet med frågan och således också det jag borde ha frågat. På frågan om barnet är fött i Sverige borde jag ha haft följdfrågor som; var har barnet bott tidigare; gick barnet i förskola där; lärde sig barnet språket som talades där; och så vidare. Anledningen till att jag inte hade det var att jag inte hade förväntat mig att de enspråkiga barnen kunde vara födda i ett annat land. Andra otydliga frågor var om barnen kan läsa eller skriva. Svaren på dessa frågor beror på hur föräldrarna tolkar innebörden av att kunna läsa och skriva. Kanske är det en svår fråga att

ha med i en enkät, eftersom det snarare ger ett mått på vad föräldrarna tycker, inte barnets egentliga kunskaper. Några föräldrar svarade att *"Nej barnet kan inte skriva, men hon säger själv att hon visst kan skriva alla våra namn"*. Jag hade även med frågan om barnen börjar intressera sig för att läsa och skriva. Alla föräldrarna kryssade i ja. Det hade varit intressant att få veta hur deras intresse för skriftspråket uttrycker sig. Några lade själva till detta genom kommentarer om att barnet skriver bokstäver, är på väg att *"knäcka koden"* och så vidare.

Andra frågor som hade varit intressant att få svar på är: har barnet modersmålsstöd; har föräldrarna vuxit upp i Sverige; har föräldrarna vuxit upp flerspråkigt; hur är föräldrarnas inställning till flerspråkighet. Men risken om man har för många frågor – för långa enkäter, är att det leder till ett större bortfall.

Tyvärr förutsätter metoden att respondenterna förstår tillräckligt med svenska för att svara på frågorna i enkäten. Troligtvis gör de det, eftersom svarsfrekvensen är relativt hög. De som hade svårt med språket gallrades kanske bort redan innan, när de skulle fylla i en lapp om barnet fick delta.

6.2.4 Studiens generaliserbarhet

Detta är en liten studie och det är svårt att dra några generella slutsatser. Barn är olika men ett större material kanske hade visat på skillnader mellan grupperna. Dessutom måste barnen testas även på sitt modersmål, för att ges en rättvis bedömning.

6.3 Framtida studier

Förskolor är en bra utgångspunkt för studier om barn. Där har man tillgång till barn – både i grupp och individuellt, föräldrar, personal samt en verksamhet. Genom att etablera en god kontakt med förskolan har man stora möjligheter att få fram relevant information. Svarsfrekvensen blir hög, förutsatt att förskolan finner en mening i det man gör. Genom kontakten med personalen ökar förutsättningarna för en god relation till barnen och deras föräldrar.

Det skulle vara intressant att göra en större studie där man har möjlighet att jämföra olika förskolor, dels förskolor med olika pedagogik, dels förskolor med olika sammansättning i barngruppen. Det vore intressant att testa barn i tre olika grupper; de som är enspråkigt svenska och går på en förskola med endast enspråkigt svenska barn; de som är enspråkigt svenska men går på en förskola med många flerspråkiga barn; samt de som är flerspråkiga. Detta var min tanke från början, men det var svårt att få ihop tillräckligt stora undersökningsgrupper. Min hypotes är att miljön kan påverka barnens språk, samt att språklig medvetenhet är något som *"smittar"*.

För att göra jämförelser mellan en- och flerspråkiga barn krävs ett standardiserat test, som fungerar även för flerspråkiga och som är utformade på de språk barnen talar och inte bara översatta från svenska.

Det skulle vara intressant göra en studie av barns språkliga medvetenhet där man följer upp med en studie av barnens läs- och skrivutveckling i skolan. Detta har gjorts tidigare men

utan att jämföra en- och flerspråkiga barn. Om man skulle göra en jämförelse mellan flerspråkiga barn som talar modersmål hemma och flerspråkiga barn som talar svenska med sina föräldrar skulle man kunna se om tillgången till modersmålet hjälper barnen i språkutvecklingen. Det skulle också vara intressant att undersöka föräldrarnas inställning till flerspråkighet och hur den påverkar dels hur de uppfostrar barnen, dels hur barnen påverkas av den.

Referenser

- Arnberg, Lenore (1988). *Så blir barn tvåspråkiga – vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Arnqvist, Anders (1992). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, Colin (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet – råd till föräldrar och lärare i förskola och grundskola*. Uppsala: Förlaget Påfågeln.
- Bialystok, Ellen (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, vol. 33(3), s. 429-440
- Bialystok, Ellen (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21, s. 161-181
- Bialystok, Ellen, Majumder Shilpi, & Martin, Michelle M. (2003). Developing phonological awareness – Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, vol. 24, s. 27-44
- Brandeker, Myrto, & Walsö-Kanstad, Hanna (2005). Fonologisk medvetenhet hos svensk-arabiska tvåspråkiga förskolebarn. Magisteruppsats i Logopedi 20p, Karolinska Institutet
- Bryant, Peter, & Bradley, Lynette (1985). *Children's reading problems*. Psychology & Education, Oxford, UK, Cambridge, USA: Blackwell Publishers.
- Börestam, Ulla, & Huss, Lena (2001). *Språkliga möten – Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Comeau, Liane, Cormier, Pierre, Grandmaison, Éric, & Lacroix, Diane (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, vol. 91(1), s. 29-43
- Dahlgren, Marianne, & Melander, Birgitta (1995). *Språklig medvetenhet i teori och praktik*. Tranås: Dahlgren-Melander.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, Elisabet, & Pramling, Ingrid (1985). *Att förstå barns tankar – Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber utbildning AB
- Dreher, Jean Mariam, & Zenge, Sara D. (1990). Using meta-linguistic awareness in first grade to predict reading achievement in third and fifth grades. *Journal of Educational Research*, vol. 80(1), s. 3-21
- Durgunoğlu, Aydin Y., Nagy, William E., & Hancin-Bhatt, Barbara J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, vol. 85(3), s. 453-465
- Fajerson, Susanne, & Rehnvall, Christina (1992). *Språklig medvetenhet – teori och praktiska övningar*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Fotosearch (<http://www.fotosearch.se/> (2006-03-29))

- HSFR (1996). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, Uppsala: Produktion Ord & Form AB.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggström, Ingrid, & Lundberg, Ingvar (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Umeå: Centraltryckeriet.
- Ikeas hemsida (<http://www.ikea.se> (2006-03-29))
- Ladberg, Gunilla (1990). *Barn med flera språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ladberg, Gunilla (1996). *Barnen och språken – Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla (2000a). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla (2000b). *Tala många språk*. (2:a uppl.). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Ladberg, Gunilla (2001). *Vägar till ett nytt språk*. Stockholm: Gunilla Ladberg Pedagogik & Språk.
- Lagergren, Christina, & Larsson, Anette (1997). *Språklig medvetenhet hos förskolebarn – ett provningsmaterial*. Göteborg: SIH Läromedel
- Loizou, Maria, & Stuart, Morag (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, vol. 26(1), s. 3-18
- Løkken, Gunvor, & Søbstad, Frode (1995) *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Eva, & Nauclér, Kerstin (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.
- Mattingly, Ignatius G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness, i James F. Kavanagh och Ignatius G. Mattingly (red.), *Language by ear and by eye*, s. 133-147. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press,
- Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. (2:a uppl.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Rudberg, Birgitta (1993). *Statistik*. Lund: Studentlitteratur
- Salameh, Eva-Kristina (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies* (avhandling för doktorexamen, Lunds universitet). Lund: Studentlitteratur.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel
- Svensson, Ann-Katrin (1993). *Tidig språkstimulering av barn* (avhandling för doktorexamen, Lunds universitet). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Svensson, Ann-Katrin (1995). *Språklekar*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Ann-Katrin (1996). *Språkstimulering av förskolebarn – En uppföljningsstudie av barn i årskurs 3*. INSIKT 1996:2. Jönköping: Högskolan för Lärarutbildning och Kommunikation (HLK) AB.
- Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön – Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

- Tornéus, Margit (1986). *På tal om språk – Språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, Läromedel AB.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan – Lpfö98*. Västerås: CE Frizes AB.
- Vygotskij, Lev Semënovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Witting, Maja (1998). *Före läs- och skrivinläringen*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Witting, Maja (2001). *Svenska som nytt språk att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Wood, David (1992). *Hur barn tänker och lär*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Intervjufrågor till förskolepersonal

Hur stor andel barn på förskolan är flerspråkiga?

Hur stor andel av personalen är flerspråkiga?

Finns det modersmålsstöd till flerspråkiga barn?

Om ja, i vilken omfattning?

Hur arbetar ni med språket på förskolan?

Utgår ni från någon särskild metod/teori/ särskilt förhållningssätt?

Hur mycket tid lägger ni på språkstimulans per vecka?

Hur mycket tid har ni för samtal i smågrupper (upp till tre barn)?

Har ni barn som behöver extra stöd i språkträningen?

Om ja, får de det?

Får flerspråkiga barn mer språkstimulans än enspråkiga barn?

Om nej, får de mindre?

Om ja, får enspråkiga barn mindre språkstimulans än flerspråkiga barn?

Vad ger ni för råd till föräldrar beträffande språkstimulans i hemmet?

Har du någon specialkompetens inom områdena språkutveckling, språklig stimulans eller flerspråkighet?

Om ja, vad?

Får ni fortbildning inom dessa områden inom arbetet?

Om ja, vad?

Övrigt:

Språkenkät

Ert barn har nu deltagit i språkstudien. För att kunna använda resultatet från den studien i min uppsats behöver jag svar på några frågor. Jag skulle därför uppskatta om ni fyller i och lämnar in denna enkät.

Är barnet fött i Sverige? nej Barnet kom hit år _____
 ja

När började barnet på förskolan? _____

Har barnet syskon? nej
 ja Hur gamla är de? _____

Vilket/vilka språk talar barnet? _____

Vilket språk talar barnet bäst? svenska

Vilket/vilka språk talar ni hemma? _____(mamma)

 _____(pappa)

Vilket språk talar barnet med mamma? _____

Vilket språk talar barnet med pappa? _____

Vilket språk talar barnet med syskon? _____

Vilket språk talar barnet med äldre släktingar? _____
 (t ex. farmor, morfar, fastrar och dyl.)

Vilket språk talar barnet med kompisar? _____

Läser ni för barnet hemma? nej
ja På vilket språk? _____

Tittar barnet på TV/film hemma? nej
ja På vilket språk? _____

Visar barnet intresse för att läsa och skriva? nej
ja På vilket språk? _____

Kan barnet läsa? nej
ja På vilket språk? _____

Kan barnet skriva? nej
ja På vilket språk? _____

Vilken utbildning har mamma? grundskola gymnasieskola universitet/högskola

Vilken utbildning har pappa? grundskola gymnasieskola universitet/högskola

Tack för hjälpen!

Var vänlig lämna den ifyllda enkäten till personalen på avdelningen.

Hej,

Mitt namn är Ylva Skogsberg, jag är förskollärare och har tidigare arbetat på xxxx förskola. Jag studerar för närvarande på Lärarhögskolan i Stockholm och skriver en D-uppsats i ämnet pedagogik med inriktning mot barn- och ungdomsvetenskap.

Den undersökning som jag håller på med handlar om förskolebarns språkliga medvetenhet. Jag kommer att undersöka barn på olika förskolor. Barnen kommer att få titta på vardagliga bilder och para ihop olika ord med varandra utifrån hur de tycker att de hör ihop.

Den färdiga uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på förskolan senare i år. Resultatet kommer endast att användas i forskningssyfte. Personalen på förskolan kommer *inte* att ta del av barnens svar, utan endast den färdiga uppsatsen. Varken ert namn, barnens namn eller annat som kan röja er identitet kommer att förekomma i uppsatsen.

Deltagandet i studien är frivilligt. Det är min förhoppning är att ert/era barn kan medverka i undersökningen.

Tack på förhand,

med vänliga hälsningar
Ylva

Har ni frågor är ni välkomna att kontakta mig på 070-373 18 86, eller e-post ylva.skogsberg@home.se.

Min handledare Magnus Magnusson kan vid behov kontaktas via e-post, magnus.magnusson@lhs.se.

✂-----

Barnets namn: _____

Barnets ålder: _____

Hemma talar vi: svenska

annat/andra språk

både svenska och annat språk

Jag tillåter att mitt barn deltar i studien:

(underskrift)

Testprotokoll

Rimigenkänning

(Ringa in de svar barnet anger.)

Exempel: TÅG-SÅG-SPIK

1. BIL-PIL-BUSS
2. KO-SKO-HÄST
3. MATTA-KRATTA-SPADE
4. BOLL-TROLL-KLOSS

Kan du rimma på ditt namn? Fel/Ej svar Rätt Nonsensrimmar

Antal korrekta svar:

Fonemidentifiering

Exempel: L i läsa, boll, häst

Kan du höra O om jag säger:

Kan du höra S om jag säger:

	ja	nej
kaka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
orm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mormor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ja	nej
sol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
blomma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
saga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
myra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Antal korrekta svar:

Stavelsesegmentering

Exempel: klappa barnets namn, ditt eget namn och potatis

Antal: Barnet klappar:

polis	(2)	_____
sparkcykel	(3)	_____
legobitar	(4)	_____
flygplan	(2)	_____
klätterställning	(4)	_____
mellanmål	(3)	_____

Antal korrekta svar:

Syntetisering till sammansatta ord (med visuellt stöd)

Exempel: BOK-HYLLA

Svar:

1. HÄST-SKO _____
2. TAND-TROLL _____
3. GLAS-ÖGON _____
4. FOT-BOLL _____

Antal korrekta svar:

Segmentering av sammansatta ord

Exempel: POLIS från POLISBIL

Svar:

1. SNÖ från SNÖBOLL _____
2. SOCKER från SOCKERBIT _____
3. POTATIS från POTATISMOS _____
4. FÅGEL från FÅGELBUR _____

Antal korrekta svar:

Rimigenkänning

(Ringa in de svar barnet anger.)

Exempel: TÅG-SÅG-SPIK

1. MUS-HUS-SLOTT
2. LÖK-RÖK-ELD
3. HÄNDER-TÄNDER-FÖTTER
4. KATT-RATT-HUND

Kan du rimma på penna? Fel/Ej svar Rätt Nonsensrimmar

Kan du rimma på mitt namn? Fel/Ej svar Rätt Nonsensrimmar

Antal korrekta svar:

Fonemidentifiering

Exempel: M i mellanmål, sommar, apa

Kan du höra F om jag säger:

	ja	nej
fisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
buss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
knuffa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kan du höra I om jag säger:

	ja	nej
bok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
igelkott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nyckelpiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Antal korrekta svar: **Syntetisering till sammansatta ord**

Exempel: BOK-HYLLA

Svar:

1. HUS-VAGN _____
2. BAD-KAR _____
3. RYGG-SÄCK _____
4. SOMMAR-STUGA _____

Antal korrekta svar: **Ordlängd**

(auditiv presentation)

Exempel: HUS-HELIKOPTER

- | | |
|--|--|
| 1. TÅG <input type="checkbox"/> | TÄNDSTICKSASK <input type="checkbox"/> |
| 2. NYCKELPIGA <input type="checkbox"/> | BRO <input type="checkbox"/> |
| 3. LILLEBROR <input type="checkbox"/> | VÄG <input type="checkbox"/> |
| 4. MUS <input type="checkbox"/> | NOSHÖRNING <input type="checkbox"/> |
| 5. BUSS <input type="checkbox"/> | BOKHYLLA <input type="checkbox"/> |
| 6. ORM <input type="checkbox"/> | SKÖLDPADDA <input type="checkbox"/> |
| 7. KNAPP <input type="checkbox"/> | TV_PROGRAM <input type="checkbox"/> |
| 8. LOK <input type="checkbox"/> | RULLTRAPPA <input type="checkbox"/> |

Antal korrekta svar:



Tabell över resultatet

Kod	Kön	Språk hemma	Ålder	Totalt n=53	Fonologi n=33	Morfologi n=20
000 (test)	flicka	svenska annat	5;11	37	32	5
001	flicka	svenska	5;4	52	32	20
002	pojke	svenska	4;1	5	3	2
003	pojke	svenska	4;10	48	31	17
004	flicka	svenska	5;9	39	25	14
005	flicka	svenska	5;4	24	20	4
006	pojke	svenska	5;11	21	14	7
007	flicka	svenska	4;11	24	18	6
008	flicka	svenska	5;2	31	26	5
009	flicka	annat	4;6	11	8	3
010	pojke	svenska annat	5;8	12	12	0
011	pojke	svenska	4;11	34	27	7
012	pojke	svenska	4;6	34	21	13
013	pojke	svenska	6;0	13	5	8
014	flicka	annat	5;9	24	16	8
015	flicka	svenska	5;7	33	28	5
016	pojke	svenska	6;1	44	31	13
017	flicka	svenska annat	5;6	37	25	12
018	pojke	svenska	5;5	29	26	3
019	pojke	annat	5;2	21	15	6
020	pojke	2 andra	4;7	10	6	4
021	pojke	2 andra	4;10	27	21	6
022	flicka	svenska	5;9	25	14	11
023	pojke	annat	4;11	44	29	15
024	flicka	svenska annat	4;11	31	25	6
025	pojke	2 andra	5;9	31	24	7
026	flicka	annat	5;3	38	28	10
027	pojke	annat	5;2	24	11	13
028	pojke	svenska	5;2	20	15	5
029	flicka	svenska	5;3	37	25	12
030	flicka	svenska	5;7	16	13	3
031	flicka	svenska	5;7	18	14	4
032	flicka	annat	5;3	26	19	7
033	pojke	annat	6;3	14	10	4
034	flicka	annat	4;3	17	11	6
035	pojke	svenska annat	5;10	15	14	1
036	pojke	svenska annat	4;4	21	14	7
037	pojke	svenska	4;8	14	12	2
038	flicka	annat	5;2	15	11	4
039	flicka	svenska annat	5;11	41	30	11
040	flicka	svenska	4;1	11	8	3
medelvärde:	-	-	5;3	25,8	18,4	7,4
median:	-	-	5,3	24	17	6



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

