



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Magisterexamen

Språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande undervisning i förskoleklass

Fem förskoleklasslärares undervisning

Författare: Cecilia Wijnbladh
Handledare: Tarja Alatalo
Examinator: Juvas Marianne Liljas
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete
Kurskod: PG3065
Poäng: 15 hp
Examinationsdatum: 11 oktober 2018

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract

Syftet med den här studien är att ge en nulägesbeskrivning och öka förståelsen för undervisningen i förskoleklass vad gäller innehållet i undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor. Det är av särskilt intresse i en tid när förskoleklassen är föremål för ökad politisk styrning.

Studiens teoretiska inramning är det sociokulturella perspektivet med teoretiska begrepp såsom språklig medvetenhet, skriftspråksutveckling, undervisning och didaktisk teori. Materialet består framför allt av intervjuer med lärare och observationer av undervisningen och har analyserats med hjälp av tematisk innehållsanalys. Kartläggningsmaterialet i språklig medvetenhet *Hitta språket* har också lagts som ett raster vid analysen.

Av resultatet framgår att undervisningen utgår från läroplanen, och att läromedel, särskilt Bornholmsmodellen utgör dominerade inslag i undervisningen. Studiens bidrag förutom ovanstående är att bidra till den ackumulerade forskningen vad gäller undervisningen i allmänhet och i synnerhet hur undervisningen kan beskrivas i slutet av förskoleklassåret.

Nyckelord: förberedande läs- och skrivundervisning, Hitta språket, kartläggning, skriftspråksundervisning, språklig medvetenhet, undervisning i förskoleklass

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	4
Läroplanen och tidig skriftspråksutveckling	4
Kartläggningmaterial i språklig medvetenhet	5
Syfte och frågeställningar	7
Avgränsning och teoretisk utgångspunkt	7
Språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor	7
Tidigare forskning	9
Läs- och skrivundervisning som identitets- och meningsskapande	9
Tidig skriftspråksinlärning	10
Förskoleklassens uppdrag och pedagogiska praktik	13
Teoretiska utgångspunkter	16
Sociokulturellt perspektiv på lärande	16
Didaktik och didaktisk teori	16
Undervisning	18
Metod	20
Val av metoder	20
Urval	21
Genomförande	23
Forskningsetiska överväganden	23
Bearbetning och analys av material	24
Metoddiskussion	27
Kvalitetskriterier	27
Resultat	29
Innehållet i undervisningen	29
Undervisningens material och metoder	32
Undervisningens material	32
Undervisningens metoder	34
Stöd i undervisningen	35
Lärares motivering av sin undervisning	37
Analys	42
Diskussion	45
Reflektioner över studiens teoretiska utgångspunkter och metod	47
Teoretiska utgångspunkter	47
Reflektion om metod	48
Slutsatser och studiens kunskapsbidrag till pedagogisk praktik	49
Vidare forskning	50
Referenser	51
Läromedel	56
Bilagor	57

Inledning

En ny skollag och nya läroplaner för grundskolans olika skolformer infördes 2011, dessa har också inneburit förändringar för förskoleklassen. Det övergripande syftet med förskoleklassen är att stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda för fortsatt utbildning, en utbildning som dessutom ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov (*Skollagen* SFS 2010:800). Regering och riksdag vill stärka svenska barns möjligheter till lärande och ett led i detta är att införa skolplikt för sexåringar. Förskoleklassen är sedan 1 juli 2018 en obligatorisk skolform för alla barn från höstterminen det år då de fyller sex år. I maj 2018 beslutade riksdagen (Utbildningsdepartementet 2017/18) dessutom att rösta igenom förslaget om *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* i förskoleklassen och lågstadiet i grundskolan, specialskolan och sameskolan. Syftet med garantin är att en elev som är i behov av stöd, ska få detta tidigt och att det ska vara utformat efter de behov eleven har. Ett resultat av den garantin är att kartläggningmaterial i matematiskt tänkande och språklig medvetenhet är framtaget av Skolverket och obligatoriskt att använda från och med hösten 2019. Från regeringshåll vill man alltså fokusera tidiga insatser för de elever¹ som kan få svårigheter i sitt lärande. I och med obligatoriet, de nya skrivningarna i skollagen, åtgärdsgarantin och den obligatoriska kartläggningen i språklig medvetenhet så ökar den politiska styrningen av förskoleklassen, vilket väcker ett intresse av att undersöka undervisningen i förskoleklass. Forskning visar dessutom att elever i förskoleklassen är i en ålder där skriftspråsutvecklingen har stor utvecklingspotential (Hofslundsengen, Eriksen Hagtvet & Gustafsson, 2016) och därför är just undervisningen som syftar till att stimulera och utveckla den språkliga medvetenheten och tidig skriftspråkutveckling av särskilt intresse i föreliggande studie.

Förskoleklassen infördes som frivillig skolform 1998 med syftet att ge eleverna kontinuitet i undervisningen och fungera som en bro mellan två skolformer (Skolverket, 2016). Skolinspektionens (2015) granskning visar att lärandemiljön i förskoleklass ger förutsättningar för utveckling och lärande och där skapande och lek ges goda möjligheter. Där framgår också att eleverna i förskoleklass ges förutsättningar att våga prova och utforska sina möjligheter i en trygg och stimulerande miljö. Granskningen visar vidare på vissa brister eller utvecklingsområden där det mest påtagliga var att eleverna i endast en fjärdedel av de deltagande förskoleklasserna mötte en undervisning som utgår från läroplanen. Det kan innebära ett problem för principen om en likvärdig utbildning såsom den fastslås i skollagen (SFS 2010:800). Ett exempel på detta är att den att den elevinitierade, fria leken, inte inriktas med lärare²s stöd mot de nationella målen. Eleverna möter inte heller i någon större utsträckning lärare som förklarar och tydliggör syftet med undervisningen och att undervisningen inte utformas efter individuella behov. Skolinspektionens granskning pekar också på att många lärare behöver ett tydligare stöd i hur undervisningen i förskoleklass ska planeras, genomföras och följas upp och att skolledare behöver stöd i hur de på skolan kan skapa förutsättningar för lärares planering, uppföljning, utvärdering och reflektion (Skolinspektionen, 2015).

¹ Begreppet barn används innan skolstart i förskoleklass medan de därefter är elever.

² Lärare används för lärare som undervisar i förskoleklass, oavsett grundutbildning.

I styrdokumenten fastslås att förskoleklassens undervisning ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas mot läroplanens mål. Skollagen definierar undervisning som ”–sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (kap. 3 § skollagen 2010:800). Verksamheten i förskoleklass är således avhängig att lärare planerar och genomför en undervisning som ger elever förutsättningar att minst nå kunskapskraven. Det innebär bland annat att elever ska ges möjlighet till delaktighet och att deras individuella behov ska tillgodoses (Skolverket, 2011). I kommentarmaterialet för förskoleklassen (Skolverket, 2016) framkommer vidare att en helhetssyn ska prägla verksamheten i förskoleklassen och att elevernas behov och intressen³ ska vara styrande. Det är också tydligt uttryckt där att det ska finnas en progression mellan förskola, förskoleklass och grundskola.

Forskning visar att lärarledda aktiviteter som förekommer i förskoleklass inte utgår från eller bygger vidare på det som eleverna redan kan, utan att det skriftspråksförberedande arbetet huvudsakligen sker i formaliserade sammanhang och inte i fri eller pedagogisk lek (Fast, 2007; Skoog, 2012; Aminoff, 2017). Studier visar också att information vid övergångar inte tas till vara och att eleverna till stor del möter samma undervisning i årskurs 1 som i förskoleklass (Ackesjö, 2014). Styrdokumentet anger att ”Undervisningen ska [...] förmåga att kommunicera med tal- och skriftspråk” (Skolverket, 2017:20-21) och forskning visar att systematiskt genomförda språklekar i förskola och i förskoleklass kan underlätta läsinläring och förebygga lässvårigheter (Krantz, 2011; Lundberg, Larsman & Strid, 2012). Det finns ett behov av ökad kunskap och forskning om förskoleklass enligt statliga utredningar (Utbildningsdepartementet, 2010:67). Utredningen uttrycker ett behov av en mångfald studier och infallsvinklar. Vetenskapsrådets kunskapsöversikt (2015) påvisar även behovet av att beforska yngre elevers läs- och skrivundervisning, vilket också motiverar att förskoleklassens skriftspråksförberedande undervisning studeras. I den här texten används begreppet skriftspråk avseende läsning och skrivning.

De delar i kommentarmaterialet för förskoleklass (Skolverket, 2016) som behandlar kommunikation med språkliga uttrycksformer, betonar att det är viktigt att väcka elevernas intresse att kommunicera med olika språkliga uttrycksformer. Sedan 1 juli 2016 så har förskoleklassen även ett eget kapitel i läroplanen (Skolverket, 2017). Kapitlet kompletterar läroplanens del 1 och 2 med förskoleklassens syfte och centrala innehåll. Förskoleklassens uppdrag och syfte visar i studier, som genomförts innan detta tillägg kom, att lärare i förskoleklass uttrycker en vilshenhet beträffande förskoleklassens uppdrag (t.ex. Fast 2007; Ackesjö, 2017). I rapporten *I rättan tid? Om ålder och skolstart* (Utbildningsdepartementet, 2010:67) påtalas att det har funnits vissa problem med förskoleklassens position mellan förskola och skola. Den har, enligt rapporten, haft en för otydlig roll och det betonas att denna roll behöver förtydligas, något som statsmakterna sålunda tagit fasta på.

Föreliggande studie gör anspråk på att med hjälp av en kvalitativa data studie undersöka undervisningen i en verksamhet som befinner sig i förändringens tider vad gäller innehåll och

³ Med intressen avses här sådant som väcker uppmärksamhet eller lust

arbetsformer samt ett tydligt utskrivet syfte för verksamheten. Med bakgrund i detta är det av intresse att studera hur undervisningen ser ut i förskoleklass genom att göra ett nedslag i fem förskoleklasslärares undervisning, med hjälp av både intervjuer och observationer. Studien kommer att fokusera den undervisning som riktas mot elevernas skriftspråksförberedande utveckling, det vill säga, språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmåga.

Bakgrund

Regeringens åtgärdsgaranti, *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* (Utbildningsdepartementet, 2017/18:10) innebär att elever redan i förskoleklassen garanteras stödinsatser om de är i behov av stöd för att nå de stipulerade målen. Redan i förskoleklass ska elevens språkliga medvetenhet kartläggas och om det finns indikationer på att en elev i förskoleklassen inte kommer att nå kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk, vilka främst handlar om läsförmåga och läsförståelse, i årskurs ett och tre, ska eleven få det stöd som behövs. Garantin innebär att stödinsatserna tas fram i samråd mellan lärare i förskoleklass och lärare med specialpedagogisk kompetens. Enligt regeringens proposition *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* (Utbildningsdepartementet 2017/18:195) är det viktigt att elever i behov av stödinsatser tidigt uppmärksammas, det framgår av såväl forskning som erfarenheter från framgångsrika skolsystem i andra länder, som till exempel Finland. I nämnda proposition ges ingen definition av språklig medvetenhet men forskningsfältet har en god konsensus om detta. Språklig medvetenhet innebär att kunna uppmärksamma språkets form i stället för dess innehåll (t.ex. Lundberg, 2007).

Läroplanen och tidig skriftspråksutveckling

I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2017) i kapitlet för förskoleklass anges att eleverna ”genom undervisningen i förskoleklass sammanfattningsvis ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att kommunicera i tal och skrift i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket, 2017, s.21). Det centrala innehållet styr vad undervisningen ska behandla och det innehåll som är kopplat till språk och kommunikation innefattar samtal och texter av olika slag, bokstäver och andra symboler för att kommunicera, ordlekar och ordförråd samt hur språket används. Det centrala innehåll som primärt syftar till att utveckla språklig medvetenhet är det språkliga arbetet med samtal, berättelser samt rim, ramsor och andra ordlekar (Skolverket, 2017).

Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam (2012) har analyserat nuvarande läroplan i svenska, *Lgr11* i förhållande till den föregående *Lpo 94*⁴. Författarna använder sig av Luke & Freebodys fyra nivåer i analysen (se Liberg, m.fl., 2012, s. 480). De fyra nivåerna innebär i min läsning i korthet att nivå 1 handlar om att lära sig att avkoda text, det vill säga ”knäcka läskoden” genom att förstå kopplingen mellan grafem (bokstav) och fonem (ungefär detsamma som språkljud) och språkliga strukturer såsom grammatik, stavning och interpunktion. Nivå 2 innefattar att förstå text och dess budskap och att kunna relatera till texten utifrån sina egna erfarenheter. Nivå 3 handlar om att kunna sätta in texten i ett större sammanhang och känna till att texter skapas och kan förstås olika beroende på kontext och textens stil. Nivå 4 innebär att kunna analysera text utifrån kunskapen att texter kan vara skapade i syfte att påverka sin mottagare. Liberg m.fl. (2012) uppfattar i sin analys att nivå 1 är tydligt framträdande i de skrivningar i läroplanen som riktar sig mot årskurs 1 till 3. Den första nivån som fokuseras under de första skolåren innefattar arbete med språkets ljudstruktur, alfabetet (bokstavskänedom och

⁴ 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94), en läroplan i Sverige för den obligatoriska grundskolan, särskolan, förskoleklassverksamheten och fritidshemsverksamheten.

kopplingen grafem-fonem), stavning och meningsbyggnad i syfte att knäcka koden för skrivna texter. De kommer fram till att annat innehåll får ta större plats under de senare skolåren och så tillvida bredda svenskämnet, med till exempel litteratur och genrep pedagogik men också skrivandets funktion i samhället och multimodala texter, utifrån ett vidgat textbegrepp. Redan i förskoleklass så ska alltså eleverna möta en undervisning som skapar förutsättningar att utveckla sin läs- och skrivförmåga mot denna utvidgade syn på språk och kommunikation i förhållande till läs- och skrivförmåga (Liberg m.fl., 2012).

Enligt Liberg m.fl. (2012) kan således läsutvecklingen beskrivas och förstås utifrån hur olika förmågor utvecklas. En klassisk definition av läsning anges i ”The Simple View of Reading”, en modell där läsförståelse kan ses som att bestå av två delar: avkodning och språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Modellen samlar de många faktorer som har betydelse för läsningen genom att de verkar genom antingen avkodningen eller förståelsen. Det innebär att olika processer som är viktiga för läsförståelsen så att säga mynnar ut i antingen det ena eller det andra (Gustafson, Samuelsson, Johansson & Wallmann, 2013). Forskningen är enig om att läsförmåga både innebär avkodning och läsförståelse och att det krävs undervisning i båda, medan det förekommer delade meningar om vilken betydelse de olika förmågorna har (t.ex. Bråten, 2008; Reichenberg, 2011; Westlund, 2013).

Flera studier i Vetenskapsrådets kunskapsöversikt (2015) ger belägg för att pedagogiska insatser, som innebär övningar och träning i fonologisk medvetenhet, påverkar utvecklingen av den medvetenheten positivt. Enligt kunskapsöversikten finns det i flertalet kognitivt inriktade studier resultat som påvisar att fonologisk medvetenhet på fonemnivå är den avgjort viktigaste faktorn för ordavkodning. En elev som är fonemiskt medveten kan urskilja de enskilda fonemen i språket och kan enkelt gå vidare till att sammankoppla varje enskilt fonem med respektive grafem. Kunskapsöversikten pekar också på att strukturerad övning och gärna intensiv sådan har visat sig ha god effekt. Föreliggande studie har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande, som innebär att människan lär sig i sociala sammanhang (Säljö, 2000). Det sociokulturella perspektivet behöver också kompletteras med den kognitiva forskningens systematiskt underbyggda kunskap om förmågor som utvecklas kognitivt och även i social interaktion (Lundberg, 2010; Seidenberg, 2013). Den konsensus som finns inom forskningen innebär att sammanhanget skapar förutsättningar för att kognitiva förmågor ska utvecklas (Vetenskapsrådet 2015).

Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet

Kartläggningsmaterialet för förskoleklass *Hitta språket. Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet*, hädanefter *Hitta språket* (Skolverket, 2018), publicerades den 1 juli 2018 och är konstruerat med utgångspunkt från grundskolans, sameskolans och specialskolans läroplaner. Materialet har en progression mot det obligatoriska bedömningsstödet i årskurs 1, och tar sikte på kunskapskravet i läsförståelse i årskurs 1 och de kunskapskrav som senare ska uppnås i svenska, svenska som andraspråk i årskurs 3 i grundskolan och sameskolans respektive i årskurs 4 i specialskolan. Materialet är obligatoriskt att använda från och med 1 juli 2019 och ska utgöra ett stöd till förskollärare och lärare att identifiera de elever som visar en indikation på att inte

nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i årskurs 1 och 3. Läraren ska genom materialet ha möjligheter att få syn på elever som är i behov av extra anpassningar, särskilt stöd eller särskilda utmaningar. *Hitta språket*, består av fyra aktiviteter som syftar till att kartlägga kunskaper och färdigheter som är kännetecknande för elever som framgångsrikt knäcker den alfabetiska koden, det vill säga god generell språklig förmåga, språklig medvetenhet och goda kunskaper om bokstäver och språkljud. *Hitta språket* fokuserar särskilt förmågan att kommunicera i tal och skrift, i olika sammanhang, och för skilda syften. Aktiviteterna utgår från det centrala innehållet i förskoleklassens kapitel i läroplanen (Skolverket, 2017). Eftersom kartläggningsmaterialet är utformat för att ha en progression till bedömningsstödet i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1 samt som ett stöd i undervisning i riktning mot kunskapskrav i årskurs 1, är materialet inriktat mot att eleven ska kunna läsa enkla, bekanta och elevnära texter med hjälp av olika lässtrategier. Nedan följer en kortfattad beskrivning av de i materialet formulerade aktiviteterna, med exempel på tillhörande observationspunkter:

Aktivitet 1 ger läraren underlag för att få syn på elevens ordförråd och förmåga att anpassa språket till mottagaren. Aktiviteten ger också kunskap om elevens förmåga att förstå och delta i samtal, till exempel genom att berätta sammanhängande om något hon eller han varit med om.

Aktivitet 2 ger läraren underlag för att få syn på elevens förståelse av uppläst text. Dessutom kartläggs också elevens förmåga att lyssna uppmärksamt och koncentrerat under högläsning, till exempel genom att eleven kan återge ett händelseförlopp.

Aktivitet 3 ger läraren underlag för att få syn på om eleven kan använda symboler och skriftspråk, men även om eleven kommit längre i läsande och skrivande, till exempel att namnge bokstäver och skriva sitt eget namn.

Aktivitet 4 ger läraren underlag för att få syn på hur långt eleven utvecklats i den fonologiska medvetenheten, som handlar om språkets ljudmässiga uppbyggnad (Lundberg m. fl., 2012). Dessutom kartläggs elevens förmåga att koppla bokstav till språkljud, som är grundläggande för den alfabetiska läsningen, till exempel att kunna urskilja första språkljudet i ord.

Syfte och frågeställningar

Föreliggande studie syftar till att ge ökad kunskap om undervisningen i förskoleklass avseende språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor. Intentionen är att utveckla kunskap om vad som utgör de i studien fokuserade lärarnas underlag för undervisningen, hur den utformas och genomförs.

Följande frågeställningar är centrala:

- Vad utgör, enligt fem förskoleklasslärare, innehållet i undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor?
- Vilket material och vilka metoder framträder i fem förskoleklasslärares tal om undervisningen och vilket material och vilka metoder används i undervisningen?
- Hur motiverar fem förskoleklasslärare sina didaktiska val i undervisning om språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor?

Avgrensning och teoretisk utgångspunkt

Språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor utgör både en teoretisk utgångspunkt och det undervisningsinnehåll som studeras.

Språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor

Den språkliga medvetenheten kan delas upp i nivåer och innefattar medvetenhet om fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik. Fonologisk medvetenhet är en särskild medvetenhet om det talade språkets ljudstruktur, stavelser och enskilda ljud (Melby-Lervåg, Lyster, Hulme, 2012). Den fonemiska medvetenheten är del av den fonologiska, och handlar om att vara medveten om språkets enskilda språkljud, *fonem*. När eleven har utvecklat fonologisk medvetenhet förstår eleven till exempel att det finns korta och långa ord oberoende av om föremålet som ordet avser är kort eller långt, att det är fonemen som räknas. Fonologisk medvetenhet innebär också att kunna rimma, det innebär att kunna urskilja hur ords sista stavelse låter (Krantz, 2011).

Den fonologiska medvetenheten, och särskilt förmågan att urskilja språkets fonem är grundläggande för den tidiga läs- och skrivutvecklingen (Lundberg, Larsman, & Strid, 2012; Seidenberg, 2013). För eleven innebär det att utveckla förmågan att i talet urskilja de enskilda fonemen, alltså de minsta betydelseskiljande enheterna, till exempel att det är skillnad på betydelse om "a" i ordet ram byts ut mot "i" (Krantz, 2011). Enligt Lundberg (2010) är det lättare urskilja det första fonemet i ord. Den fonemiska medvetenheten är av betydelse för avkodningsförmågan eftersom den avgörande faktorn att bli läsande innebär att förstå och kontrollerat använda språkets fonemiska segment. För att kunna göra detta krävs förståelse för

den alfabetiska principen, det vill säga. hur bokstäver motsvaras av fonem och hur dessa fonem kan manipuleras och ersättas (Lundberg m. fl., 2012).

Den morfologiska medvetenheten handlar om att uppfatta språkets minsta betydelsebärande enheter, till exempel ändelser (t. ex. bil och bil-ar) samt prefix, som är en stavelse i början av ordet (t. ex. ordning och o-ordning). Syntaktisk medvetenhet innebär att vara medveten om att och hur ord fogas samman till satser och meningar, för en elev kan det innebära att kunna placera ord i rätt ordning för att bilda en mening. Den semantiska medvetenheten innebär en medvetenhet om språkets betydelse, till exempel kunna avgöra hur två meningar skiljer sig från varandra och kan förstå att samma ord kan ha olika betydelser. Den pragmatiska medvetenheten är slutligen en förmåga som innebär att kunna använda språket på det sätt som passar en specifik situation med underförstådd betydelse (Lundberg m. fl., 2012).

Skriftspråksförberedande undervisning innebär här att undervisa om skriftspråksförberedande förmågor såsom bokstavskänedom, fonem-grafem-korrespondens och även begynnande avkodningsförmåga i form av hopläsning av bokstavsljud (fonem) till ord (Lundberg, 2007).

Tidigare forskning

Det här avsnittet avser att behandla tidigare forskning som utgör relevans och underlag för min studie. Inledningsvis redogörs för två perspektiv på läs- och skrivundervisning och därefter beskrivs forskning som fokuserar undervisningen. Eftersom förskoleklass som frivillig skolform förmodligen endast funnits i Sverige under åren 1998-2018 har sökningen främst omfattat svenska avhandlingar, licentiatuppsatser och vetenskapliga artiklar som behandlar undervisningen i förskoleklass vad gäller språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande undervisning, men också skandinavisk forskning om förberedande läs- och skrivundervisning. Den forskningen är av hög relevans eftersom det finns många likheter mellan länderna vad gäller språk och skolsystem. Sökningen har även omfattat internationella avhandlingar och artiklar från de senaste fem åren för att komplettera översikten med en internationell bild av förberedande läs- och skrivundervisning. Den internationella utblicken har fokuserat ansatser likande den här studien, det vill säga kvalitativa studier som studerar lärares undervisning i språklig medvetenhet. Forskningsöversikten gör inte på något sätt anspråk på att vara heltäckande men ger en överblick över studier inom området.

Läs- och skrivundervisning som identitets- och meningsskapande

Studier som fokuserar det sociala sammanhanget för utvecklingen av läs- och skrivförmågan har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärandet där språk, tänkande och handlingar hör samman med den situation som eleven befinner sig i (Säljö 2000). Begreppet emergent literacy används i det här sammanhanget för tidig läs- och skrivinlärning, och är underordnat det vidare begreppet literacy som i svensk forskningslitteratur innefattar läsande och skrivande, språkets muntliga sida samt multimodala texter. En svensk översättning av det anglosaxiska begreppet ger Säljö & Liberg (2014) och föreslår *skriftspråklighet*. Nedan presenteras svenska studier som utgår från ett perspektiv på läs- och skrivundervisning som identitets- och meningsskapande.

Fast (2007) undersökte för mer än tio sedan i vilken utsträckning och på vilka sätt barnen fick använda sina tidigare erfarenheter av, och kunskap om läsning och skrivning, när de börjar skolan. Bakgrunden till Fasts (2007) etnografiska avhandlingsstudie är att de flesta barn har erfarenhet av både läsning och skrivning när de börjar skolan, de har en förståelse för texter i form av bilder, namn, ikoner och ord. Fast (2007) följde sju svenska barn från olika sociala och kulturmiljöer under tre år. Studien inleddes när barnen var fyra år gamla och visade att samtliga barn hade rika erfarenheter av läs- och skrivhändelser med sig in i skolan. Några av barnen i studien tilläts använda de erfarenheterna i undervisningen vilket skapade en kontinuitet mellan skolan och fritiden, menar Fast. Andra barns erfarenheter av läsning och skrivning togs inte alls till vara i skolan och gemensamt för dem alla är att den kunskap och de erfarenheter de har med sig inte värdesattes i den formaliserade undervisningen. Även Gustafsson och Mellgren (2005) framhåller i sin avhandling att fonologisk medvetenhet hos barn kan förutsäga en god läsutveckling, men att det främst är språkets kommunikativa funktion som ska prioriteras i förskolan, vilket här tolkas även avse förskoleklass. En annan senare studie som undersökt i

vilken utsträckning elever möter ett innehåll som är meningsfullt eller som har *meningserbjudanden* är Skoog (2012), som i sin etnografiska studie undersöker hur det tidiga skriftspråkslärandet konstrueras i förskoleklass och klass 1. Skoog intresserar sig för i vilka syften och sammanhang som tal- och skriftspråksaktiviteter förekommer och vilka erfarenheter som möjliggörs för eleverna. Hennes resultat beskriver undervisningen i både förskoleklass och klass 1 som praktiker som tränar kodningsfärdigheter, och att de läs- och skrivaktiviteter som urskiljs har som syfte att utveckla elevernas kunskaper om och färdigheter i den alfabetiska koden i isolerade sammanhang. Övningarna är strukturerade och lärarledda och tränar de grammatiska principerna på olika sätt. Utformningen av den observerade undervisningen kan enligt Skoog (2012) handla om att sambandet mellan språkljud och bokstav måste automatiseras innan läsande och skrivande kan få funktionen som ett verktyg för kunskap och lärande. Skoog (2012) ser i sin studie att eleverna alltför sällan får möjlighet att självständigt formulera ett textinnehåll som ger förutsättningar till ett utforskande skrivande som både stödjer elevernas tänkande och lärande. Interaktionen i de studerade klasserna visar alltså att fördjupande språk- och kunskapsutvecklande samtal inte prioriteras (Skoog 2012).

Interaktion mellan lärare och barn har Aminoff (2017) undersökt i sin licentiatstudie. Även hennes studie har en etnografisk ansats där syftet har varit att ge ett kunskapsbidrag till förskoleklass vad gäller de förutsättningar som skapas i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter. Studien visar att eleverna under de lärarledda aktiviteterna i stort gör samma saker och att ingen anpassning görs för individuell utveckling eller intresse. Elevernas skrivande är i huvudsak ett återgivande skrivande, de ska fylla i arbetsböckernas lucktexter och träna bokstävernas form. I samband med bokstavsarbetet skriver eleverna i sina arbetsböcker med syfte att öva sambandet mellan ljud och bokstäver. Ett ytterligare resultat är att innehållet till viss del är en upprepning av det som eleverna tidigare har mött, i exempelvis förskolan.

I ytterligare en avhandlingsstudie framkom att de elever som redan kan läsa får större möjligheter att arbeta självständigt och mer individuellt (Ivarsson, 2008). Ivarssons avhandling visar att det är viktigt att lärare tar hänsyn till de kunskaper som barn har med sig in i skolan och att undervisningen utgår från dem så att motivationen för ett fortsatt lärande bibehålls. De barn som läser innan skolstart, har enligt Ivarssons (2008) avhandling fått gott om tillfällen att delta i skriftspråksstimulerande aktiviteter redan före skolstart. Studien indikerar också att samtliga tidiga läsare har fått gott om tillfällen att delta i skriftspråksstimulerande miljöer och att tidig läsförmåga har positiv effekt på andra skolämnen. Ivarssons (2008) observationer visar att de tidiga läsarna inte får anpassning till sina förutsättningar och behov.

Tidig skriftspråksinlärning

Många studier har intresserat sig för faktorer som har betydelse för läs- och skrivutveckling, där flertalet studier påvisar sambandet mellan språklig medvetenhet och framgångsrik skriftspråksutveckling. Nedan presenteras svenska och skandinaviska studier som är genomförda i ett individualpsykologiskt perspektiv där man studerar elevens lärande i ett tydligt avgränsat område med hjälp av storskaliga experimentella studier.

En av de mest välkända studierna genomfördes på Bornholm i slutet av 1980-talet (Lundberg, Frost & Petersen 1988). Den så kallade Bornholmsstudien, som har gett upphov till Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) har kommit att påverka arbetet med språklig medvetenhet i förskola och i förskoleklass (Lundberg m.fl., 1988). Bornholmsstudien genomfördes i ett longitudinellt perspektiv och syftade till att undersöka utfallet när 235 danska förskolebarn fick daglig träning i fonologisk medvetenhet. Studiens resultat visade att explicit undervisning i fonologisk medvetenhet medförde att barnens förmåga att segmentera, det vill säga urskilja, fonem i språket förbättrades signifikant. Särskilt viktigt visade det sig vara för elever som befann sig i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter, varför Bornholmsmodellen ses som ett sätt att förebygga sådana svårigheter (Lundberg m.fl., 2012).

Krantz (2011) har genomfört en likande undersökning, om än i en mindre omfattning, i sin licentiatstudie. Även hennes studie visar att språklig medvetenhet och bokstavskänedom har betydelse för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Hon studerade också i vilken mån tidiga språkliga och kognitiva faktorer påverkar läsinläringen. Krantz studie indikerar att undervisningen har inneburit att Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) använts som ett aktivt redskap i de flesta svenska förskoleklasser (se även Lundberg m.fl., 2012). Detta har medfört att det har skett en signifikant förbättring på resultatet inom nästan alla aspekter av språklig medvetenhet, förutom vad gäller rim, under året i förskoleklass. Krantz (2011) lyfter fram att detta medvetna arbete från pedagogernas sida med säkerhet påverkar elevers läsutveckling; om eleverna är språkligt medvetna skapar det goda förutsättningar för den tidiga läsutvecklingen. Hon lyfter också fram resultat som påvisar god bokstavskänedom som en viktig prediktor efter det att eleven har lärt sig att läsa. För den tidiga läsinläringen framgår det att elever som förstår sambandet mellan bokstavens namn och språkljud har förutsättningar att upptäcka att orden består av mindre delar, det vill säga grafem och fonem. Det medför förståelse för den alfabetiska principen där eleven vid läsning översätter bokstäver (grafem) till respektive bokstavsljud (fonem).

En interventionsstudie gjord på norska femåringar i förskolan (Hofslundsengen m. fl., 2016) visar att de som fick följa ett program och utöva lekskrivande presterade bättre än kontrollgruppen. Lekskrivande är i den studien ett förstadium till ett mer formellt skriftspråk, eleverna använder olika skrivredskap och tränas i att formulera ett budskap samtidigt som de använder skrivredskapet. Eleverna använder spontant olika symboler eller tecken som blir ett förstadium till formell bokstavsinnlärning. Studien visade att de elever som genomgått programmet utvecklade bättre fonemisk medvetenhet, presterade bättre på stavning och avkodning av ord än kontrollgruppen. Enligt Hofslundsengen m.fl. så gav lekskrivandet eleverna möjlighet att stärka sin fonemiska medvetenhet och begynnande avkodningsförmåga i och med att flera faktorer samverkade som också stärker varandra i ett sammanhang utan formella krav på den skrivna produkten.

Melby-Lervåg (2012) har i sin metaanalys funnit flera studier som pekar på betydelsen av elevers förmåga att urskilja de enskilda fonemen i språket. Där bekräftas också att den fonemiska medvetenheten är en särskilt betydelsefull faktor i den tidiga läsningen. Analysen inbegriper både longitudinella och experimentella studier som visar på orsakssamband mellan

fonemisk medvetenhet och läsförmåga. Däremot finner Melby-Lervåg inget stöd för rimförmågan och det verbala korttidsminnets betydelse för läsförmågan.

En studie som det refererats till tidigare i den är texten, och som också påvisat positiva effekter av strukturerad, fonologisk träning, enligt Bornholmsmodellen, är Lundberg m.fl. (2012). Studien gjordes på sexåringar och här framkom att det är de barn som presterar sämst på fonologiska uppgifter som gör de största framstegen, vilket man också fann i den första Bornholmsstudien (Lundberg m.fl. 1988). I den senare studien påvisades också skillnader i prestation bland flickor och pojkar där flickor presterade bättre än pojkar. Det noterades även skillnader i prestationer relaterade till socioekonomiska förhållanden vilket Lundberg m. fl. (2012) menar indikerar vikten av en språkligt stimulerande hemmiljö.

Morfologisk träning, det vill säga träning av språkets minsta betydelsebärande enheter, ger samma och även bättre resultat än fonologisk träning, vilket visats av en uppföljning av en interventionsstudie genomförd av Halaas Lyster, Lervåg och Hulme (2016). Studien gjordes på barn åtta månader innan skolstart och innebar att en experimentgrupp fick strukturerad fonologisk träning enligt Bornholmsmetoden och en annan experimentgrupp fick en träning med en liknande struktur och innehåll men med fokus på morfologisk träning i samband med ordsegmentering. Ett exempel på sådan träning är att identifiera och manipulera orddelarna i sammansatta ord eller att identifiera ändelser. En kontrollgrupp deltog i förskolans ordinarie verksamhet. I årskurs 1 visade de båda experimentgrupperna signifikant bättre resultat i läs- och skrivaktiviteter än kontrollgruppen. I årskurs 6 visade den experimentgrupp som fått träning i morfologisk medvetenhet signifikant bättre resultat på det standardiserade lästest som används i Norge, än de båda andra grupperna. Studien ger uttryck för att träning i morfologisk medvetenhet kan ha långsiktig påverkan på elevers läsutveckling.

Internationella studier visar på likande resultat vad gäller den förberedande skriftspråksundervisningen, till exempel Hardison (2017) har undersökt undervisningen hos utvalda framgångsrika K2-lärare i USA. K2-lärare är lärare som undervisar i 4-6 åringar i kindergarten och de två första skolåren av elementary school. Resultatet av hennes kvalitativa studie visar att framgångsrika lärare i den skriftspråksförberedande undervisningen arbetar med språklig medvetenhet genom att manipulera ord, leka med språket, sortera ord och arbeta med språkets ljud. Lärarna arbetar också med ordförråd, texter och läsförståelse. Studien visar också att dessa lärare samarbetar med andra lärare och även medvetet med eleverna i olika grupperingar. En interventionsstudie gjord i USA visar att systematisk undervisning i fonemisk medvetenhet och phonics, det vill säga att träning på fonem-grafem-kopplingar förbättrar elevernas övergripande läsförmåga (Wright 2015).

Diskussioner inom engelsk skolpolitik om att ge lärarna mer frihet från att utgå elevernas behov samtidigt som de ökar kraven på vilka kunskaper elever ska visa i varje årskurs, har föranlett Naveed (2016) att undersöka lärares tidiga läsundervisning. Engelska lärare rekommenderas i styrdokumentet att undervisa systematiskt och explicit om språkjuden och korrespondensen mellan språkljud och bokstav. Naveeds (2016) kvalitativa studie visar att det fanns en viss inkonsekvens mellan lärares uppfattningar och deras klassrumspraxis, beroende på deras

utbildning, erfarenhet och klassens behov. Studiens resultat visar att det, enligt lärares utsagor, inte bara finns ett enda sätt att lära elever att läsa och att lärare behöver få frihet att anpassa sin undervisning utifrån elevernas behov.

Det finns mycket forskning som berör läsning konstaterar Seidenberg (2013) i sin metaanalys, men blir tvungen att ställa frågan varför så många ändå inte lär sig läsa. I sin artikel lyfter han på vilket sätt lärare har fokuserat sin undervisning i läsning, på fonologisk grund, *phonics*, eller på språklig grund, *whole language*. Forskare har, främst i USA, länge debatterat huruvida läsundervisningen ska fokusera de fonologiska delarna eller utgå från en helhetssyn på språket. Seidenberg (2013) menar att det är olyckligt att den forskning som sker inom ett område, till exempel *phonics*, som har studerats i psykologisk och kognitiv forskning, inte i högre grad ses som ett bidrag till praktiken för att den är genomförd på annan grund än den etnografiska forskningen. Seidenberg (2013) menar att läsforskningen hittills har gett så pass goda kunskaper för att förorda den balanserade läsundervisningen, som kombinerar *phonics* och *whole language*. Flera svenska och internationella rapporter, liksom Seidenbergs (2013) amerikanska studie, framhåller att det är balanserad läsundervisning som bör vara den mest framgångsrika för att stötta alla elever att utveckla god läsförmåga (Liberg 2003; Myrberg 2001; Tjernberg 2013; Westlund 2013). I svenska studier avses med balanserad undervisning god läsmiljö och systematisk undervisning, det vill säga att kognitiv förmåga utvecklas i en sociokulturell kontext (Tjernberg 2013; Westlund 2013).

Förskoleklassens uppdrag och pedagogiska praktik

Flera svenska studier bidrar med kunskap om praktiken i förskoleklass, flera har särskilt intresserat sig för övergångar i de tidiga skolformerna. Dessa studier är av intresse för föreliggande studie eftersom de ger kunskap om vad som kan ligga grund till för lärares undervisning i förskoleklassen. Studier som fokuserar övergångar mellan skolformer och påvisar att överföringen av kunskap om de enskilda eleverna ofta är bristande. Den bristen kan medföra att eleverna inte får det stöd eller den stimulans de behöver för att kunna utvecklas mot de i läroplanens fastställda kunskapskrav för undervisningen (Fast, 2007; Ivarsson, 2008; Skoog 2012; Aminoff, 2017).

Sandberg (2012) visar i sin etnografiska studie att det saknas ett samarbete mellan lärarna i förskoleklass och klass 1, vad gäller det didaktiska innehållet, och hennes resultat förstärker bilden av att förskoleklassen inte fungerar som den bro den var tänkt att vara. Enligt Alatalo, Meijer och Frank (2016) så är lärarens kompetens av betydelse i samband med övergångar. Deras studie intresserar sig för lärares erfarenheter av informationsutbyte under övergången från förskola till förskoleklass med avseende på barns skriftspråksförberedande förmågor. Resultat visar att informationen vid övergångar främst beaktar barnens intresse för läsning snarare än skriftspråksförberedande utveckling och studien för fram att förskollärarna själva uttrycker ett behov av mer kunskap i området för att ge individuellt stöd till eleverna (jfr Fast, 2007). Dessutom indikerar studien att lärare i förskolan fokuserar på omvårdnadsuppdraget och att det får följderna för innehållet i den överlämning som ges.

I dag finns det två examina som ger behörighet till att undervisa i förskoleklass, det är förskollärarexamen och grundskollärarexamen mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3. Enligt Skolinspektionens rapport (Skolinspektionen 2015) så arbetar huvudsakligen lärare med förskollärarexamen i förskoleklass. Den bro som förskoleklassen ska utgöra mellan förskola och skola balanserar mellan två uppdrag som i sig innebär två olika pedagogiska kulturer, fostrans- eller omsorgsuppdraget och kunskapsuppdraget (Simeonsdotter Svensson 2009; Ackesjö 2010; Sandberg 2012). Flera studier visar på hur undervisningen i förskoleklass påverkas av detta. Enligt Alatalo, Meijer och Frank (2016) har lärarens utbildning betydelse för överlämningar till och från förskoleklass. Ackesjö (2010) påvisar i sin studie hur förskolläraridentiteten konstrueras. Lärarna i hennes studie anger att de har något särskilt att bidra med och lyfter fram förskoleklassåret som ett inskolningsår där fokus ligger på trygghet och social utveckling. Sandbergs (2012) studie har fokuserat övergångar mellan förskoleklass och årskurs ett och hon påvisar att finns rutiner för överlämningar vad gäller elevers skriftspråksutveckling. Hon menar att lärarna i förskoleklass främst fokuserar den sociala omsorgen i överlämningar vilket föranleder att elever inte får den stimulans och det stöd de behöver i sin skriftspråksutveckling från starten av årskurs ett. Studier om överlämningar ger i min läsning en relativt god bild av lärares förhållningssätt till undervisning och lärande i den skolform som överlämningen görs, det vill säga till eller från förskoleklass.

Förskoleklassens otydliga uppdrag har även problematiserats i Alatalo (2017a). Hon har i sin studie visat att de lärarutbildade lärarna såg leken som en metod för att lära och en del av undervisningen - medan de förskollärarytbildade lärarna såg samlingen och mer formaliserade lärandetillfällen som undervisning. De förskollärarytbildade värnade om den fria leken, en aktivitet som initieras av eleverna själva utan lärares stöd och ledning, i högre grad än de lärarutbildade. Ackesjö (2017) visar att den fria leken inte existerar i förskoleklass, hennes studie visar att leken alltid är styrd på något sätt, till tid, rum eller innehåll och villkoras inom skolans institutionella ramar. Simeonsdotter Svensson (2009) konstaterar att lärare i förskoleklass inte ger eleverna möjlighet att kombinera lek och lärande i undervisningen. Även Fast (2007) och Skoog (2012) har i sina respektive studier sett att det inte gavs möjlighet att i leken utveckla sitt skriftspråk, det förbehålls tillfällen med mer formaliserad och traditionell undervisning. Alatalo (2017b) lyfter fram, i samband med ett kompetensutvecklingsprojekt, att lärarna i projektet utvecklade sin teoretiska kunskap om bedömningen av elevers läsutveckling och fick därmed medvetandegjort vikten av att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor under året i förskoleklass.

Sammanfattningsvis framgår det av tidigare forskning att förskoleklassens uppdrag kanske inte är så tydligt som det borde vara. Flera studier och rapporter pekar på en osäkerhet hos lärarna inför vad uppdraget innebär. Tidigare forskning visar på att undervisningen inte alltid anpassas till de enskilda eleverna. Studierna visar också hur viktigt förskoleklassåret är för att erbjuda alla elever den tidiga läsundervisning de behöver för att utveckla sin språkliga medvetenhet och sin tidiga skriftspråksförmåga för att sedermera utvecklas mot kursplanens mål. Forskningen talar för en balanserad undervisning som kombinerar ett fonologiskt fokus och en helhetssyn på språket. Flera studier visar också att det finns olika faktorer som kan påverka lärare i deras undervisning och hur de tolkar sitt uppdrag. Det är en orsak till att den här studien genomförts

i ett sociokulturellt perspektiv samtidigt som kognitiv forskning om utvecklande av förmågor som är betydelsefulla för den tidiga skriftspråksutvecklingen inte kan uteslutas.

Teoretiska utgångspunkter

Studiens övergripande teoretiska utgångspunkt är ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket innebär att det är det teoretiska ramverk som forskningsprocessen omgärdas av. Den sociala interaktionen utgör i den här studien förutsättningen för att undersöka undervisning (Säljö 2000). Språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor är centralt fokus för mitt syfte och särskilt för min första forskningsfråga, som har beskrivits tidigare i texten. Undervisning är en annan teoretisk utgångspunkt som tillsammans med de teoretiska begreppen didaktik och didaktisk teori utgör det teoretiska raster som jag har valt att lägga på min studie i analysen vad gäller de två andra frågeställningarna.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

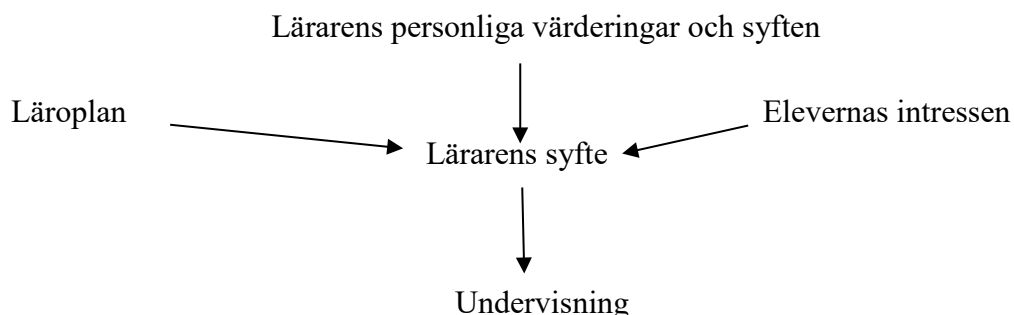
Det sociokulturella perspektivet på lärande innebär enligt Säljö (2014) att människor använder sig av kulturella redskap, språkliga och materiella, när de tolkar och förstår världen. Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet som utgår från Vygotskijs teori om att människan påverkas av den miljö hen befinner sig i (Säljö 2014). Kunskap skapas socialt och konstrueras således i det sammanhang där människan befinner sig, ett *situerat* lärande, som kan avse explicit undervisning likväl i andra, mer informella sammanhang (Säljö 2000). Följaktligen blir det i det här perspektivet undervisningen i förskoleklass som ska studeras i den här studien. Lärande är enligt Säljö (2014) en konsekvens av mänskliga handlingar och därför måste man titta på människans omgivning och de resurser som finns tillgängliga. Materiella resurser kan vara arbetsmaterial, liksom det fysiska rummet, i det här fallet klassrummet. Språket är en viktig resurs eftersom lärandet sker i en kommunikativ process, i samspelet mellan människor. Säljö (2014) teori om lärande innefattar en syn på lärande som en kommunikativ aktivitet där en mer kompetent person, klasskamrat eller lärare, eller materiella resurser utgör ett stöd för lärandet. Stödet ska vara av tillfällig natur och syftar till att stötta den lärande att bli mer självständig. Det här stödet möjliggör den lärande att utvecklas mot hens nästa potentiella utvecklingszon. Det är ett mycket centralt tema i Vygotskijs pedagogiska teori att eleven är i centrum för lärandet och att det är elevens aktivitet som är central. Det finns inte heller någon tydlig gräns mellan tal och tanke, samtidigt är det omgivande sociala sammanhanget en avgörande faktor för vilket lärande som kan ske (Säljö, 2000).

I den här studien är undervisningen i förskoleklass den sociala praktik som ska studeras, innehållet i undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och den skriftspråksförberedande undervisningen. Det sociokulturella perspektivet ger förutsättningarna för att studera detta liksom att undersöka hur förskoleklasslärarna motiverar sina didaktiska val i undervisning som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och förberedande skriftspråk.

Didaktik och didaktisk teori

Didaktik har av den tjeckiske pedagogen Johan Amos Comenius definierats som konsten att undervisa. I sitt epos *Den stora undervisningsläran* (2002) lägger han ett stort ansvar på omgivningen att skapa förutsättningar för elever att lära. Kansanen (1997) lyfter fram att trots

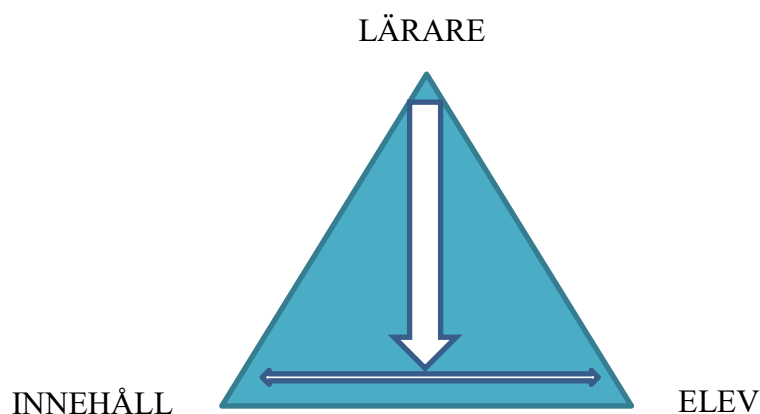
didaktikens område är stort och kan sägas omfatta alla tänkbara synvinklar på undervisning så kan didaktisk teori definieras med att är det finns någon som undervisar någon om något i något syfte. Enligt Uljens (1997b) så sker undervisningen på ett visst sätt under en viss tid och på en viss plats med ett bestämt syfte. Uljens didaktiska modell kan appliceras på utbildning som utgår från en politiskt beslutad läroplan och genomförs inom skolans institutionella ramar. Uljens (1997b) menar att om man vill förstå undervisningen på så vis så accepterar man också dessa förutsättningar. Enligt Kansanen, Hansen, Sjöberg och Kroksmark (2011) är didaktik kunskapen om hur ett innehåll förmedlas som ger andra människor de kunskaper och förståelse för att göra kloka val utifrån hur de förstår upplevelser och situationer. Didaktisk teori, enligt Uljens (1997b) är i det här avseendet, varken normativ eller beskrivande, utan utgör ett stöd för reflektion som en tankemodell. Han lyfter begreppet *intentionality*, på svenska intentionalitet (min övers.) som både ett komplext begrepp liksom något centralt inom didaktiken. Enligt Uljens (1997b) innebär intentionalitet att rikta uppmärksamhet mot något. I min studie väljer jag att översätta det begreppet till lärarens syfte eller explicita undervisning vilket medför att jag utgår från att formell undervisning är en medveten handling eftersom den bedrivs inom skolans institutionella ramar och att lärarens syfte är utgångsläget för undervisningen, vilket illustreras i nedanstående figur (figur1).



Figur 1. Vad som påverkar lärarens syfte med undervisningen
 Fritt efter Uljens (1997b, s. 246)

Min studies intention är att utveckla kunskap om vad som kan utgöra lärares underlag för undervisningen, hur den utformas och genomförs. Ovanstående figur (fig. 1) kan ses som en modell att förstå vad som påverkar lärarens syften med undervisningen. Studien fokuserar på att ge ökad kunskap om undervisningen i förskoleklass avseende specifikt det innehåll som inriktar sig till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor, i enlighet med studiens syfte. Därför behöver den här modellen kompletteras med de didaktiska frågorna *hur* och *vad* om man accepterar att ovanstående modell besvarar frågan *varför*. Kansanen m.fl. (2011) menar att undervisningen är så pass komplex att mål, innehåll och metodiska tillvägagångssätt inte kan separeras från varandra utan är tätt sammanflätande. I förestående studie har jag ändå försökt att formulera frågeställningar som var och en syftar till att ge kunskap relaterat till de didaktiska frågorna. Jag är däremot medveten om att de inte kan

redovisas eller analyseras oberoende av de övriga. Kansanen m. fl. (2011) menar vidare att undervisning befinner sig i en växelverkan där olika parter samverkar med varandra, *den didaktiska relationen*, som ofta gestaltas av en *den didaktiska triangeln*. Triangelns tre hörn utgörs av innehåll, lärare och elev där relationen mellan lärare och elever kan synliggöra och utgöra underlag för att granska undervisningssituationen. Lärarens uppgift innebär att förhålla sig till att rikta sin undervisning mot relationen elev – innehåll (figur 2). Enligt Uljens (1997a) ska lärarens didaktiska val göras i relation till de elever som ska undervisas. Det innebär att läraren ska ta elevernas kunskapsnivå, mognad och sociala förmåga i beaktande.



Figur 2. Den didaktiska relationen i den didaktiska triangeln.
(Kansanen m. fl., 2011, s.46)

Relationerna mellan lärare, elev och innehåll i den didaktiska triangeln initieras och skapas i samband med undervisningen. För att kunna undersöka undervisningen blir den sociala miljön och språket det som förmedlar relationerna och därmed inlemmas den didaktiska teorin i det sociokulturella perspektivet på lärande.

Undervisning

Föreliggande studie intresserar sig för att studera undervisningen i förskoleklass och därför är det relevant att i det här avsnittet redogöra för hur begreppet undervisning kan förstås teoretiskt. Avsnittet syftar också till att stärka sambandet mellan, men också problematisera Uljens (1997b) beskrivning av vad som påverkar lärarens syfte med undervisningen och den didaktiska triangeln (Kansanen m.fl., 2011).

Jag utgår från Kroksmark (1997) som skriver att forskning som på något sätt intresserar sig för begreppet undervisning, rör sig inom ett stort område som bland annat berör läromedel, handling och praxis, internationalitet, undervisningens innehåll och läroplan. Han diskuterar

vidare hur begreppen inläring och undervisning förhåller sig till varandra. Inläring sker hos den som lär sig något, det kan vara det som avses att lära in eller något helt annat. Situationer där någon lär sig något kan vara tillfällen som inte betraktas som inläring men som ändå ger ett lärande. Undervisning är en aktivitet som på likande sätt hör hemma hos den som undervisar men som också kräver en ömsesidig förståelse. Kroksmark (1997) ger ett förslag på en något, enligt honom snävare, definition av undervisning som kommer att vara den tolkning av begreppet som det här arbetet utgår från.

Begreppet undervisning betecknar något som genomförs av någon med tydliga och medvetet valda metoder och med ett likaledes tydligt och medvetet valt innehåll, som någon annan förväntas att helt eller delvis tillägna sig genom inläring.

(Kroksmark 1997, s.84)

Kroksmark (1997) diskuterar undervisningens kvalitativa avsikt och dess resultat, vad läraren undervisar om och vad eleven, i effekt av undervisningen, lär sig. Lärarens undervisning och dess innehåll är ett resultat av ämnets vetenskapliga och skolämnesorienterade egenidentitet tillsammans med hur läraren tolkar det. De delar som ligger till grund för lärarens undervisning, egen grundutbildning och egen erfarenhet, och kanske också kompetensutveckling, har utvecklat lärarens egen syn på undervisningsinnehållet. I förhållande till de elever som undervisas måste läraren ibland göra avväganden som kanske inte alltid stämmer överens med innehållet i samtliga av dessa och då bli läraren tvungen att göra didaktiska val (Kroksmark 1997). Lärarens praktiska handlande tar sig uttryck i det som eleven möter i undervisningen och är ett resultat av lärarens antaganden och värderingar om vilka metoder som är lämpligast för det tänkta undervisningsinnehållet. Kroksmark (1997) menar att det är sällan i grundutbildning eller kompetensutvecklingsinsatser som antaganden om undervisning tematiseras på något sätt. Han menar vidare att det verkar finnas några givna antaganden om vilka konkreta undervisningsmetoder som ska användas och dessa metoder är lika i sitt slag, trots att undervisningsämnena är olika.

Metod

I det här avsnittet presenteras och motiveras de metodologiska utgångspunkterna och överväganden som ligger till grund för den här kvalitativa studien. Det övergripande syftet med föreliggande studie är att ge ökad kunskap om undervisningen i förskoleklass avseende undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor. Studien fokuserar fem förskoleklasslärares undervisning och materialet består av dokumentation av undervisning i fem förskoleklasser på fem olika skolor i Mellansverige under våren 2018 och har samlats in via observationer, fotografier, fältanteckningar, inspelningar av lektioner och halvstrukturerade intervjuer med lärare. Eftersom jag använder flera olika, kompletterande materialinsamlingsmetoder ser jag att det kan liknas vid ett mindre fältarbete, dock utan forskarens deltagande som annars är vanligt vid fältarbete (Elvstrand, Högberg & Nordvall 2016). Ett annat uttryck som kan användas är metodtriangulering, vilket innebär att flera metoder används för att få en bredare belysning på det studerade. Forskaren ser då om metoderna stödjer varandra, vilket ökar trovärdigheten (Kvale & Brinkmann, 2014).

Val av metoder

Studier med så kallad kvalitativ metod lämpar sig att använda när intresset ligger i att undersöka människors uppfattning om eller upplevelser av något, där sammanhanget eller kontexten är centralt för vad som undersökas. Enligt Öhlander (2011) är metoden särskilt lämplig då den med fördel kan användas till att utforska något man inte vet så mycket om i förväg, vilket i mitt fall innebär att jag inte har så goda kunskaper om undervisningen i förskoleklass. Kunskap om människors upplevelser och erfarenheter kan inte fås genom att analysera delar och därför måste studien fånga in komplexiteten i människans vardag med en holistisk ansats, såsom den kvalitativa. Metoden förutsätter också en öppenhet eftersom materialinsamlingen och bearbetningen av materialet kan ge nya insikter. Därför kan de frågeställningar som varit studiens utgångsläge behöva kompletteras eller omformuleras. Nya frågor kan tillkomma, liksom antaganden. Den här studien är inspirerad av en etnografisk ansats, som kännetecknas av flera olika sätt att inhämta material eftersom studiens design strävar efter att få kunskap om vad människor gör och säger när de befinner sig i sitt naturliga sammanhang, i sin vardag (Elvstrand, Högberg & Nordvall 2016). I min studie vill jag undersöka den undervisning som eleverna möter, vad lärarna utgår från när de planerar sin undervisning och hur den operationaliseras i form av material och metoder. Trots att intentionen var att besöka ordinarie undervisning, behöver jag ha i åtanke att lärarna omedvetet eller medvetet kan ha tillrättalagt sin undervisning eftersom de kände till att jag var intresserad av språklig medvetenhet och skriftspråklig förmåga.

Undervisning är en social aktivitet och människor befinner sig i sociala sammanhang och var och ens beskrivning av dessa sammanhang är subjektiva. Den här studien undersöker vad lärare har att säga om sin undervisning, vad den innehåller och vad som utgör dess underlag. Genom observation kan man få kunskap om skeenden och händelser i den yttre världen medan intervju

ger möjlighet till kunskap om den inre världen (Kvale & Brinkmann, 2014). Observationerna kan ge kunskap om vad sker i klassrummet, särskilt sådant som är så givet och så självklart att den informationen inte framkommer i intervjuer. Enligt Pripp och Öhlander (2011) så kan observation vara en möjlighet att beskriva händelser som inte kommuniceras. En inspelning kan också komplettera observationen genom att den fångar upp sådant som en intervjuad väljer att inte berätta och det motiverar varför jag också valde att ta upp ljud under observationen såsom en möjlighet att inhämta material som kan komplettera beskrivningen av undervisningen. I den här studien har observationerna fokuserat aktiviteter i klassrummet eftersom en av studiens frågeställningar syftar till att besvara hur klassrumspraktiken ser ut i de observerade klassrummen under en specifik lektion. Min observatörsroll har varit passiv (Pripp & Öhlander, 2011), det innebär att jag inledningsvis berättat för klassen att min närvaro handlar om att lära mig om vad de gör i förskoleklassen och att jag endast skulle sitta tyst och anteckna. I de fall någon elev ändå vände sig mot mig så såg jag till att så snabbt som möjligt få eleven att fokusera på de aktiviteter som pågick i klassrummet istället.

Intervjuer ger möjligheter till kunskap om människan, förhoppningar och tankar, idéer och möjligheter. En intervju kan sägas vara en möjlighet till att få reda på hur människor uppfattar sin värld eller sitt liv (Kvale & Brinkmann, 2014). En intervju är en specifik social situation där den intervjuade förväntas berätta om något som den som intervjuar initierat (Fägerborg, 2011). Den intervjuade kan påverkas av situationen såtillvida att svaren anpassas till att visa upp en medveten bild av sig själv, framhålla vissa saker och undanhålla andra, därför ska inte intervjuer, liksom allt annat material, inte behandlas okritiskt. Formen på intervjun, i den här studien, har varit den halvstrukturerade intervjun, där målet är att få den intervjuades beskrivningar av fenomenet och sedan tolka innebörden av det sagda och innebörden i olika begrepp (Kvale & Brinkmann, 2014). Den halvstrukturerade kvalitativa intervjun följer ofta en intervjuguide som i den här studien var utformad i tre delar, där den första delen syftade till att bakgrundskunskap om skolan, informanten och om klassen. Del två behandlar den observerade lektionen och del tre lärarens undervisning i ett vidare sammanhang samt bedömning av språklig medvetenhet. Den kvalitativa intervjun ger möjligheter till intervjupersonen att ge nyanserade beskrivningar. Målet har varit att samtalet under intervjun ska vara naturligt, såsom brukligt i etnografiskt fältarbete (Fägerborg, 2011), och de intervjuade ska ha möjlighet att styra samtalet utifrån sina egna erfarenheter av undervisning. Frågorna har formulerats deskriptivt med ett didaktiskt fokus, till exempel att läraren uppmanades att berätta om vad hen utgår från när undervisningen planeras. Andrafrågorna har varit av karaktären att styra beskrivningarna till specifika delar, till exempel om läroplanen används i undervisningen eller om elevernas intressen utgör ett utgångsläge. Den halvstrukturerade intervjun ger också mig som intervjuare möjlighet att formulera frågor, så kallade andrafrågor, under intervjuns gång eller be om förtydliganden, något som också skedde (Kvale & Brinkmann, 2014).

Urval

Valet av förskoleklasser grundar sig i mitt intresse att undersöka undervisningen i språklig medvetenhet och förberedande skriftspråk i några klassrum i dagens grundskola. Antalet

klasser, fem till antalet, föreföll vara lämpligt att börja med och tanken var att utöka med fler klasser om det insamlade materialet visade sig behöva kompletteras. Det blev dock inte aktuellt eftersom materialet nådde en mättnadspunkt, som enligt Kavle och Brinkmann (2014) innebär att ytterligare intervjuer troligen inte ger någon ny kunskap. Skolorna valdes ut enligt närhetsprincipen och utgjorde ett strategiskt urval (Kvale & Brinkmann, 2014) för att ge någon representation vad gäller viss geografisk spridning, beaktande av mindre stad, landsbygd, storlek på skola, mångkulturalitet samt kommunala respektive fristående skolor. En annan utgångspunkt vad gäller urvalet var att inte ha några personliga bindningar till deltagande lärare och deras arbetsplatser. Kontakten underlättades dock av att jag på några av skolorna haft andra ärenden, såsom besök i samband med verksamhetsförlagd lärarutbildning. De skolor och lärare som kom att ingå i studien har jag gett fingerade namn. Här följer en kortare beskrivning av varje skola och lärare och något om undervisningens förutsättningar vid mitt besök.

Skogsskolan f-6 är en kommunal skola och ligger i ett mindre samhälle. Gruppen var en åldershomogen grupp med god socioekonomisk status där samtliga elever har svenska som sitt förstaspråk. Läraren, *Inga*, har en äldre förskollärarytildning och varit i yrket i nästan 40 år. Vid mitt besök var 14 elever på plats och *Inga* var ensam lärare i gruppen. Vanligtvis består klassen av 16 elever och vid flera tillfällen i veckan finns annan skolpersonal i gruppen, vid tre tillfällen i veckan arbetar den mottagande åk 1-läraren i gruppen.

Söderskolan f-6 är en kommunal skola i en mellanstor stad. Gruppen var en åldershomogen grupp med blandad socioekonomisk status, där ungefär hälften av eleverna har svenska som sitt förstaspråk. Läraren, *Sara*, har en lärarutbildning mot tidiga år, förskola och fritidshem och har varit i yrket i cirka 7 år. Förskoleklassen bestod av 18 elever och vid mitt besök delades gruppen i två delar, varav den gruppen jag följde bestod av 7 elever.

Friskolan f-9, är en fristående skola i en mellanstor stad. Elevgruppen var åldershomogen med god socioekonomisk status. Merparten av eleverna har svenska som sitt förstaspråk. Läraren, *Linda*, har en lärarutbildning mot tidigare år, förskola och fritidshem och har varit i yrket i cirka 10 år. Förskoleklassen, som är organiserad i två klasser, bestod av 52 elever och vid mitt besök delades gruppen i fyra delar, varav den gruppen jag följde bestod av 6 elever.

Småhuskolan f-6, är en kommunal skola i en mellanstor stad. Gruppen var en åldershomogen grupp med blandad socioekonomisk status, där merparten av eleverna har svenska som sitt förstaspråk. Läraren, *Karin*, har en förskollärarytildning och har varit i yrket i drygt 20 år. Förskoleklassen bestod av 25 elever och vid mitt besök delades gruppen i två delar, varav den gruppen jag följde bestod av 13 elever.

Storskolan f-9, är en kommunal skola i en mellanstor stad. Gruppen var en åldershomogen grupp med blandad socioekonomisk status. I gruppen finns endast elever som har svenska som sitt förstaspråk. Läraren, *Ulla*, har en förskollärarytildning och varit i yrket i drygt 20 år. Förskoleklassen bestod av 19 elever och vid mitt besök delades gruppen i två delar, varav den gruppen jag följde bestod av 9 elever.

Genomförande

Varje skola besöktes vid ett tillfälle. Besöken fick planeras in när det var möjligt, både med hänsyn till mitt eget schema och till den observerade klassens ordinarie verksamhet. Besöken fördelades på veckans alla dagar utom måndag. Förskoleklasserna som tillfrågades hade samtliga undervisningen i språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor förlagd till förmiddagar och därför blev också genomförandet av studien förlagda då. Mitt önskemål var att få observera en lektion eller ett arbetspass när undervisningen fokuserar språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor. Eftersom studiens design eftersträvar att beskriva det vardagliga var ju detta något som var viktigt, det var den ordinarie verksamheten som jag ville besöka. Under lektionen gjordes anteckningar i ett observationsprotokoll och ljudinspelningar där jag fått samtycke till detta. Observationsprotokollet användes till att både skriva ner det som sas och det som skedde. De observerade lektionerna var mellan 45-60 minuter långa.

I de fall en grupp delades mellan två eller flera lärare valde jag att följa den lärare som varit min kontakt. Efter lektionen fotograferade jag klassrummet, till exempel möblering, material på väggen, lekmaterial och ibland också det material som använts i undervisningen i syfte att komplettera mina anteckningar. Läraren intervjuades efter lektionen och intervjun spelades in med en diktafon. Jag gjorde även anteckningar under intervjun, det kunde vara att jag ville komma ihåg att fråga om något eller fördjupa en fråga. Intervjun fokuserade den observerade lektionen och kompletterades med frågor om undervisning i språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor. Intervjuerna varade i längd mellan 27-45 minuter, tiden för intervjuerna begränsades av lärarens åtaganden i arbetet och det fick styra längden på intervjuerna. Dock var det inget tillfälle som kändes stressigt eller att det inte blev tid för att behandla samtliga områden. Några frågor tillkom under tiden för materialinsamlingen därför kompletterades några av intervjuerna med frågor via mejl. De frågor som tillkom rörde bedömning av språklig medvetenhet.

Forskningsetiska överväganden

All forskning, och även arbeten som detta, ska genomsyras av god etik. Enligt Vetenskapsrådets (2017) principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning ska kravet på skydd av individer som deltar i en studie prioriteras framför intresset att skapa ny kunskap. Forskningskravet innebär att samhället ställer krav på att forskningen håller hög kvalitet och behandlar frågor som är väsentliga. Individskyddskravet innebär att skydda deltagarna i en studie från eventuella negativa konsekvenser av deltagandet. Individskyddskravet består av informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet. Nedan beskrivs hur jag har behandlat de forskningsetiska aspekterna i min studie.

I samband med att lärare tillfrågades om sitt deltagande i studien informerades de om individskyddskravet. Det innebar att de skriftligt blev medvetandegjorda om studiens syfte och att deltagandet bygger på frivillighet samt att de ska ge sitt skriftliga samtycke till sin

medverkan, vilket de också gjorde. Jag informerade också om att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Deltagarna har också informerats om att samtliga skolor och informanter aidentifierats och fått fingerade namn. Vad gäller dataskyddsförordningen, (GDPR, The General Data Protection Regulation), så har jag tillsett att hanteringen av personuppgifter i samband med studien inte strider mot dataskyddsförordningen, eftersom inget register med personuppgifter har upprättats (Justitiedepartementet, 2017).

Eftersom studien omfattar barn under 15 år så ska även vårdnadshavare informeras och samtycke ska inhämtas i den mån barn även deltar i en studie. I deltagande klasser har vårdnadshavare skriftligt informerats om studien och dess syfte. Skriftligt samtycke inhämtades från vårdnadshavare till att deras barn deltar i observation med ljudupptagning. Eleverna har inte enskilt fått ta ställning till mitt deltagande, jag ansåg att det kunde ingå i det samtycke som föräldrarna lämnade. Lärarna i de observerade klasserna hade innan mitt besök berättat om syftet med det och då också gett elever möjlighet att välja att inte medverka. Ingen elev hade uttryckt den önskan. När jag besökte klassen ville jag inte lyfta den frågan igen eftersom jag ville ta så lite plats som möjligt under mitt besök och för att den observerade lektionen skulle bli så lik en vanlig skoldag som möjligt. Jag uppfattade att min närvaro inte påverkade eleverna på något negativt vis, några elever var lite nyfikna och sökte kontakt efter att den observerade lektionen avslutats.

Vårdnadshavares svarstalong med besked om eventuellt deltagande i studien lämnades till läraren i respektive förskoleklass. Eftersom samtliga elever inte lämnade in ett medgivande, var det i två av klasserna inte möjligt att göra en ljudupptagning av lektionen. Jag valde att inte göra någon ansträngning för att inhämta detta samtycke eftersom min bedömning var att ljudinspelningen främst fungerande som ett komplement till anteckningarna som gjordes under den observerade lektionen.

Skolans rektor fick också ett informationsbrev om studien. I samtliga brev var det tydligt formulerat att materialet som skapades skulle hanteras och förvaras enligt gällande forskningsetiska regler och endast användas för denna studie.

Bearbetning och analys av material

De inspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet relativt snart efter intervjutillfällena. Transkriberingen var inte ordagrann, tvekanden och upprepningar uteslöts när detta inte påverkade innehållet i transkriptionen. Eftersom mitt intresse fokuserar *vad* lärarna berättade om sin undervisning, och inte *hur* de talar, var ingen ordagrann transkription av intervjuerna nödvändig. Däremot är lärares citat viktiga att redovisa i resultatdelen eftersom de bidrar med autenticitet. Läsningen och innehållsanalysen underlättas om materialet har en skriftspråklig stil (Kvale & Brinkmann, 2014). Observationsprotokollen renskrevs i kronologisk ordning, de olika undervisningsaktiviteterna ordnades i tid och kompletterades med citat från deltagarna, sådant som fanns med på ljudupptagningarna och som jag inte hunnit med att anteckna i observationsprotokollet. Enligt (Larsson, 2005) bör fältanteckningar vara grundliga och ge en

känsla av närvaro. Observationsprotokollen kompletterades också med en notering om de tillfällen då jag fotograferat. De fotografier som tagits namngavs vad gäller innehåll och sorterades i mappar i datorn. Vidare används begreppet material för studiens empiri, det vill säga intervjutranskriptionen, de kompletterade observationsprotollen och fotografierna.

Eftersom studien är inspirerad av etnografisk ansats bidrar det till att ha en öppenhet mot materialet, det innebär att försöka bortse från sina antaganden som kan hindra möjligheterna att upptäcka något oväntat (Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2016). För att kunna förstå och presentera materialet så objektivt som möjligt har materialet bearbetats systematiskt genom kvalitativ innehållsanalys (Kvale & Brinkmann, 2014).

Först läste jag igenom materialet i sin helhet och lyssnade även igenom intervjuerna för att få en helhetsbild av materialet. Därefter försökte jag finna väsentliga innebörder i materialet, genom meningskoncentrering, för att få färre antal ord. Det material jag då hade att arbeta med var fortfarande omfattande och nästa steg blev därmed att försöka finna teman, varpå jag letade efter mönster men även avvikelser. Här ersattes snarlika beskrivningar med ett överordnat ord, till exempel så blev *kolla på varandra* och *tipsa varandra* istället *hjälpa varandra*. För att åskådliggöra materialet på ett tydligt sätt skapades tabeller, ibland flera för varje frågeställning. Ett stort antal teman framträdde ur materialet till exempel *kunskap om elevers nivå*, *läskunnighet* och *bokstavskänedom* och nedan ger jag två exempel på hur jag strukturerade upp materialet. Till stöd i detta arbete hade jag även de didaktiska frågorna som också ligger till grund för studiens tre frågeställningar. Här följer två exempel på tabeller (tabell 1 och tabell 2) som åskådliggör hur jag gick till väga, här är tema inskrivet längst till vänster men det innebar inte att det var i den ordningen tabellen fylldes på, det var snarare mer av fram- och tillbaka, med mycket suddande.

Tabell 1: *Teman, metoder (frågeställning 2 - hur)*

Tema	Observation	Intervju
Stöd	Tydlig artikulation vid ljudning, Småhuskolan, Söderskolan, Läraren ljudar högt, upprepar Skogsskolan, Småhuskolan, Söderskolan, Storskolan	Hjälpa varandra. Söderskolan, Skogsskolan, Småhuskolan Läraren ljudar högt, Skogsskolan

Tabell 2: *Teman, metoder (frågeställning 2 - hur)*

Tema	Observation	Intervju
Grupper	Helklass , Skogsskolan,	Grupp , Skogsskolan,

	Grupp, Friskolan, Söderskolan,	Storskolan, Småhuskolan,	Storskolan, Friskolan, Småhuskolan, Söderskolan,
--	--------------------------------------	-----------------------------	---

Tabellerna kunde inte ensamma utgöra underlag utan bearbetades hela tiden tillsammans med materialet, det var viktigt att samtidigt kunna se sammanhanget och helheten. Nästa steg innebar att kritiskt granska de teman som skapats och ta beslut om vilket innehåll från materialet som hörde till vilket tema eller vilken frågeställning. Stödet som ges eleverna i undervisningen, till exempel att läraren ljudar upprepade gånger var ett innehåll som sorterades in under temat "stöd" och därefter fick tillhöra temat "hur-metoder", men hade lika gärna kunnat hamna i temat "varför". I samband med detta steg valdes också citat ut som konkretiserar temana. Jag har valt att illustrera resultatkapitlet med två tabeller (tabell 4 och tabell 5) som där syftar till att göra innehållet mer åskådligt tillsammans med texten.

En del av materialet sorterades på ett annat sätt, tabell 3 visar nedan ett sådant exempel där jag istället sorterade det som lärare uppgav som deras utgångslägen för undervisningen där tabellen användes i samband med analysen.

Tabell 3: *Utgångslägen för undervisning (frågeställning 3-vad)*

	Intervju				
Lgr11	Skogsskolan	Söderskolan	Storskolan	Friskolan	Småhuskolan
Överlämningar	Skogsskolan	Söderskolan	Storskolan	Friskolan	Småhuskolan
Kartläggningar (inkl. Bornholmsmodellens kartläggning)	Skogsskolan	Söderskolan	Storskolan	Friskolan	Småhuskolan
Elevernas visade kunskapsnivå	Skogsskolan	Söderskolan	Storskolan	Friskolan	Småhuskolan
Elevernas intressen			Storskolan		
Bornholmsmodellen	Skogsskolan	Söderskolan	Storskolan	Friskolan	Småhuskolan
Läromedel (förutom Bornholmsmodellen)		Söderskolan		Friskolan	

Eftersom studien har ambitionen att relatera till de didaktiska frågorna vad, hur och varför har dessa frågeord också varit vägledande i analysen. Inför analysen fogades materialet samman till en helhet, det fanns inte längre anledning att skilja intervjumaterialet och observationsmaterialet åt eftersom de tillsammans ger kunskap om det som undersöks. Enligt Kansanen m. fl. (2011) så ska de didaktiska frågorna helst inte separeras från varandra vilket medförde att nästa steg innebar att utifrån de didaktiska frågorna se hur de olika temana bidrog till att besvara dessa. Det innebar att de olika tabellerna med teman flyttades runt och ställdes i relation till varandra, såsom den didaktiska triangeln förutsätter.

Vid analysen av det som påverkar lärares undervisning användes tabeller såsom tabell 3. Där tydliggjordes de olika utgångslägen som lärarna uppgav och kunde sedan överföras till Uljens

(1997b) beskrivning av vad som påverkar lärares syften med undervisningen (se figur 1). Där fanns det ett visst utrymme för mig att tolka det lärarna sagt och sortera i enlighet med figuren. Det var viktigt att säkra en förståelse av materialet och att vara konsekvent med hur tolkningar genomfördes. Som ett led i detta pendlade fokus därför hela tiden mellan delar och helhet i analysprocessen genom att detaljer i lärarnas beskrivningar kunde tolkas utifrån utsagor i andra delar i intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014). För att tillse studiens reliabilitet så valde jag att använda de beskrivningar som lärarna själva använde, till exempel *elevernas kunskapsnivå* som inte direkt stämde överens med något av Uljens (1997b) utgångslägen.

De delar av materialet som beskriver undervisningens innehåll analyserades också i relation till Skolverksmaterialet *Hitta språket* (Skolverket 2018). Där jämfördes lärarens beskrivningar av undervisningsinnehållet med de olika aktiviteterna i materialet. Det arbetet underlättades av att lärarna benämnde sitt undervisningsinnehåll såsom samma innehåll benämns i *Hitta språket*.

Bearbetningen och analysen av materialet har inte skett endast i den ordning som ovan har beskrivits, det har varit en process som inneburit att jag många gånger gått tillbaka till början och arbetat mig igenom materialet igen.

Metoddiskussion

Ett fältarbete förutsätter att jag strävar efter att skapa ett material som representerar så många olika vinklar på fältet som möjligt, oavsett personlig åsikt. Materialet ska genomgå en förutsättningslös och noggrann analys, och i detta arbete måste jag frångå mina personliga åsikter och samtidigt medvetet förhålla mig till att dessa kan påverka och i så fall vad det gör för studiens resultat och tillförlitlighet. Enligt Pripp (2011) bör forskaren abstrahera sina ställningstaganden så långt det är möjligt för att försäkra sig om att de personliga åsikterna inte påverkar materialet. Valet av att använda flera sätt att samla in material kan bidra till att ge en bred och kompletterande bild av det som ska undersökas. Däremot kan det också, särskilt i mindre studie som denna, bli fragmentariskt och kanske utan större djup (Pripp 2011). Det hade med stor sannolikhet funnits ett värde i att ha inlett med en pilotstudie. Under veckorna för materialinsamlingen utvecklades framförallt intervjuerna, vissa andrafrågor lades till och varefter mitt eget kunnande om området växte kunde jag också formulera om vissa andrafrågor till att tydligare ringa in det jag var intresserad av (Kvale & Brinkmann 2014). Den halvstrukturerade intervjun gav mig förutsättningar för flexibilitet och jag kunde ställa andrafrågor som gav materialet mer innehåll utifrån frågeställningarna och därmed också kunna besvara studiens övergripande syfte.

Kvalitetskriterier

Det finns enligt Larsson (2005) många olika kriterier som kan ligga till grund för att diskutera kvalitet i kvalitativa studier, där studiens design avgör vilka kriterier som är tillämpliga. I det här avsnittet har jag valt att diskutera kvalitet i min studie utifrån de kriterier jag bedömt som lämpliga. Intern logik innebär enligt Larsson (2005) att de olika delarna i studien ska hänga ihop och bilda en logisk helhet. Min ambition har varit att redogöra noggrant över mitt tillvägagångssätt vad gäller insamlandet av material, materialbearbetning samt hur jag har gått

till väga vid analysarbetet. Att redogöra för detta bidrar till studiens tillförlitlighet (Fejes & Thornberg 2015). En studies validitet är avhängigt att den verkligen undersöker det som ska undersökas. Redan under insamling av materialet gjordes ett antal val, både medvetna och omedvetna, till exempel val av intervjufrågor och val av vad som följdes upp, så kallade andrafrågor (Kvale & Brinkmann 2014) som fördjupades under intervjuerna. Urval och analyser har gjorts utifrån förståelsen om det som studeras och därför har det varit viktigt att vara medveten om detta i alla steg i bearbetningen och i analysen av insamlat material. Enligt Larsson (2005) är konsistens ett kriterium som kan bidra till studiens validitet. Konsistens handlar om att materialet inte tolkas och analyseras så att motsägelser uppstår, något som inte varit aktuellt avseende mitt material. Det har istället funnits hög samstämmighet. Kvalitativa studier, med ett stort material, förutsätter att forskaren ska kunna finna det väsentliga (Fejes & Thornberg 2015). Jag har i min studie valt fokus och därmed också valt att lyfta fram vissa aspekter på bekostnad av annat för att skapa sammanhang av materialet. Det innebär till exempel att lärares berättelser om ämnesövergripande undervisning inte tagits med i resultat och analys. De tolkningar som gjordes i analysen präglas av de teorier som valts och min kännedom av kontext och område för min studie. Det kan inte uteslutas att tolkningar och tillskrivna innebörder skrivs in i bearbetningen av intervjuer och observationer utifrån min förkunskap om skola, undervisning och/eller de personer som observerats. Jag har däremot strävat efter att vara så objektiv som möjligt genom att försöka vara distanserad till mitt material och försöka få ett utifrånperspektiv på det.

De observerade lärarna och eleverna kan också ha agerat annorlunda på grund av att de observerades. Materialet tillkom under förutsättningar som skiljer sig från den ordinarie undervisningen. Lärarna fick innan mitt besök veta att jag hade ett speciellt intresse av att undersöka undervisningen i språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor och kan ha påverkat deras val av innehåll i undervisningen och bidrar till att materialet inte kan göra anspråk på att vara helt autentiskt. Vad gäller de medverkande eleverna i de observerade klasserna så hade inte samtliga tillstånd från sina respektive vårdnadshavare att medverka under den observerade lektionen och därför skapades också grupper utifrån de förutsättningarna. Det kan medföra att materialet inte blev så representativt som det hade kunnat vara som om samtliga elever hade deltagit i den observerade lektionen och undervisningens då hade kunnat organiseras som brukligt.

Tiden för studien har också påverkat det underlag som varit möjligt att samla in och mina frågeställningar har också anpassats efter detta. Eftersom materialinsamlingen genomfördes sent på vårterminen så var innehållet i den observerade lektionen något annat än det hade varit om observationen skett under hösten eller spridits över läsåret. Tiden för intervjuerna kan också påverka vad lärarna berättade, en intervju tidigt på hösten skulle kunnat ge mer information om överlämningar och rutiner kring dessa. Det blev istället en möjlighet att få en något fördjupad kunskap om undervisning i förskoleklass, en nulägesbeskrivning av hur undervisningen kan se ut i slutet av förskoleklass.

Resultat

Resultatavsnittet är uppdelat i tre avsnitt som vart och ett syftar till att besvara studiens tre frågeställningar. Innehållet i varje avsnitt är organiserat kring de teman som framträtt under materialbearbetningen och analysen. Det första avsnittet syftar till att besvara den första frågeställningen: Vad utgör, enligt lärare, innehållet i undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor? Det andra resultatavsnittet syftar till att besvara den andra frågeställningen: Vilket material och vilka metoder framträder i lärares tal om undervisningen och vilket material och vilka metoder används i undervisningen? Det tredje och sista resultatavsnittet syftar till att besvara den tredje frågeställningen: Hur motiverar förskoleklasslärarna sina didaktiska val i undervisning om språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor?

Innehållet i undervisningen

Det första resultatavsnittet besvarar frågeställningen: *Vad utgör, enligt lärare, innehållet i undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor?* Ett steg i resultatansamlingen var att hitta lektionens huvudsakliga innehåll, vilket material som användes och i vilka arbetsformer innehållet behandlas. Resultatet redovisas i tabell 4 som också kan fungera som ett underlag för resultatkapitlet i sin helhet.

Tabell 4: *De observerade lektionernas huvudsakliga innehåll, material och arbetsform*

Skola	Huvudsakligt innehåll	material	arbetsform
Skogsskolan	Första ljudet	Konkret material (en citron för ljudet c)	Helklass med lärares ledning
Söderskolan	Antal ljud i ett ord. Fonemsegmentering.	Kort med bilder (till exempel mus, bi). Pusselbitar som plockmaterial för att markera antal ljud	Klassen delades i två grupper. Gruppen jag följde arbetade tillsammans med lärares ledning
Storskolan	Antal ljud, ta bort och lägga till ljud. fonemaddition och fonemsubtraktion.	Kort med bilder (till exempel tåg, eka, paket). Klossar som plockmaterial för att markera antal ljud	Klassen delades i två grupper. Gruppen jag följde arbetade tillsammans med lärares ledning
Friskolan	Sammansatta ord	Ett lottospel med bilder på sammansatta ord	Klassen delades i flera mindre grupper. Gruppen jag följde arbetade enskilt eller i par med lärares ledning
Småhuskolan	Uppfatta samtliga ljud och lägga eller skriva bokstäver (Fonemsegmentering, kopplingen fonem och grafem). Ta bort och lägga till ljud. fonemaddition och fonemsubtraktion.	Bokstavsbrickor och skrivtavla	Klassen delades i två grupper. Gruppen jag följde arbetade i par med lärares ledning

Under de observerade lektionerna så arbetade samtliga observerade klasser, utom Friskolan, med språkljud på olika sätt. Skogsskolans elever tränade på att uppfatta och identifiera första språkljudet, först genom leken *ett skepp kommer lastat* med något som låter /g/ i början eftersom "G" var veckans bokstav. Därefter tog läraren fram ett föremål i taget, till exempel plastdjur och eleverna fick därefter ljuda första språkljudet i kör. Läraren ställde vartefter samtliga föremål på ett bord mitt i ringen och eleverna fick i turordning ett varsitt språkljud och skulle då plocka bort det föremål som börjar på det språkljudet.

Söderskolans och Storskolans lektioner innehöll båda en undervisning där eleverna skulle urskilja hur många språkljud ett ord innehåller och lägga samma antal av ett plockmaterial. Läraren ljodade ordet långsamt flera gånger varefter eleverna uppmanades att lägga lika många av sitt plockmaterial framför sig som det var språkljud i ordet. Storskolans lärare uppmanade därefter eleverna att ta bort det första språkljudet och undersöka vilket ord det blir då.

Småhusskolans lärare ljodade orden långsamt och eleverna fick i par turas om med att plocka bokstäver från en bokstavslåda eller att skriva ordet på en skrivtavla. Orden som ljodades bestod av tre eller fyra fonem. Eleverna skulle här både urskilja antal fonem och göra kopplingen till det grafem varje fonem motsvarar. De fick därefter antingen lägga till eller ta bort ett fonem.

- Jag vill att ni skriver eller bygger ordet MUR.

Läraren säger ordet flera gånger, långsamt. Ljudar de enskilda språkljuden. En elev i varje par har skrivplattan framför sig och skriver (ingen elev använder bokstavssymbolerna från lådan).

- Är alla klara?

Eleverna skjuter skrivplattan till parkompisen som ska ta bort ett ljud. [...]

- Nu ska ni ta bort sista ljudet, vad blev det då?

Observationsprotokoll, Småhusskolan

Friskolans elever arbetade med sammansatta ord, läraren sa två ord och eleverna skulle själva eller i par sätta samman de två orden till ett sammansatt ord. Läraren presenterade två ord, till exempel /glas/ och /ögon/, och frågade därefter eleverna vilket sammansatt ord det kunde bli. Eleverna fick därefter finna bilden som motsvarar /glasögon/ och lägga en markering på sin bricka.

Under intervjuerna ombads lärarna att berätta vad undervisningen innehåller i förskoleklass vad gäller att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor. Samtliga lärare berättade att de under året i förskoleklass arbetar med meningar, ord, stavelser, rim och språkljud, och i den ordningen, men att de inte strikt följer den. När de under intervjun ombeds att definiera språklig medvetenhet berättade samtliga att det handlar om att kunna tänka och prata om språket skiljt från dess innehållssida. Söderskolans lärare tillade att ordförrådet har betydelse för den språkliga medvetenheten, särskilt med tanke på de elever som har svenska som andraspråk. När jag frågade om ordförrådet specifikt så sa samtliga tillfrågade lärare att

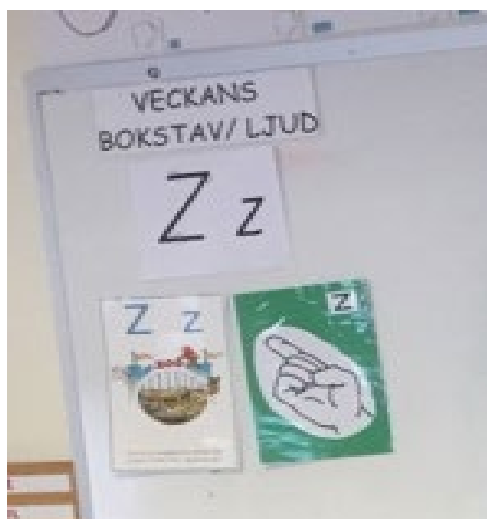
ordförrådet, och även hur språkets används i olika sammanhang också är en del av språkliga medvetenheten.

Samtliga lärare i studien berättade att de följer en struktur eller plan av något slag för undervisningen i språklig medvetenhet och den skriftspråksförberedande undervisningen. Friskolans lärare berättade hur de ger förutsättningar för eleverna att uppmärksamma språkljuden. Hon beskrev att de lyssnar efter ljud och att de gör olika ljud, till exempel klipp ljud för att öva upp förmågan att urskilja ljud och att skärpa uppmärksamheten mot att lyssna. När de arbetar med bokstäver så berättade Linda att de tänker på att inte säga vad bokstaven heter utan fokuserar på hur den låter. Även Småhuskolans lärare berättade att de fokuserar hur bokstäverna låter och att de skriver mer än vad de tidigare har gjort i förskoleklassen, på skrivtavlor, på papper eller på dator, allt från enstaka bokstäver till sagor. Söderskolans lärare berättade hur de använder Chromebooks (datorer) med talsyntes (program som omvandlar text till tal) i arbetet med att utveckla elevernas bokstavskänedom.

Arbetet med Chromebooks är efterarbete från det vi gjort under dagen, då får de jobba med sin dagbok, antagligen skriver de själv, vissa skriver meningar om de kommit så långt, andra behöver hjälp så då berättade de vad de har ritat så skriver jag på en lapp så får de sedan transkribera till Chromebooks då ser de bokstäverna och hur de ser ut, jag skriver med gemener så får de kopplingen gemener - versaler, så skriver de och får de höra ljudet så får de läsa upp ordet och hela meningen.

Sara, Söderskolan

Samtliga observerade lärare sa att de har arbetat med bokstäver i formen av veckans bokstav under läsåret. Det innebär i stora drag att en bokstav behandlas varje vecka och det då är fokus på det första språkljudet och att det ofta är något praktiskt-estetiskt arbete i anslutning till bokstaven. Ibland kan veckans bokstav ge inspiration till ett tema. Storskolans lärare berättade att "O" som i orm skapade intresse och nyfikenhet för eleverna att lära sig om och mer om just ormar. I flera av de observerade klassrummen står veckans bokstav skriven på tavlan med både gemener och versaler. I bilden på nästa sida är veckans bokstav illustrerad både med en bild och med handalfabetet.



Figur 3, Småhusskolan

Enligt lärares tal så skiftar ordningen på hur bokstäverna presenteras. Skogsskolan, Söderskolan och Småhusskolan följer den ordning som finns i den läslära som används på skolan. Storskolans och Friskolans lärare berättade att de inte följer någon särskild ordning när de väljer vilken bokstav som ska vara veckans bokstav.

Vi jobbar ju med veckans bokstav även om man tänker att det kommer först nu och det har vi ju gjort hela tiden tycker de är en rolig aktivitet, då får de ta med sig något hemifrån som börjar på det ljudet och vi har en liten utställning, det är f-lassens läxa, det aktiverar de vuxna hemma och då får de lyssna hemma efter hur det låter, ljudar och lyssnar. Vi skriver lite, inte långt och så får de färglägga lite. Vi följer bokstavsordningen som de har i deras bokstavsbok.

Inga, Skogsskolan

Sammantaget så verkar undervisningen i de observerade klasserna ha ett likartat innehåll som i stort följer en likande struktur. Lärarna berättade att de inleder läsåret med meningar, rim och ramsor och fortsätter med ord och stavelser och avslutas med de enstaka språkljuden. Arbetet kompletteras med veckans bokstav, enskilt och gemensamt skrivande och högläsning.

Undervisningens material och metoder

Studiens andra frågeställning, *vilket material och vilka metoder framträder i lärares tal om undervisningen och vilket material och vilka metoder används i undervisningen?* behandlas i två separata avsnitt, ett för materialet i undervisningen och ett för metoderna.

Undervisningens material

I mina observationer kunde jag se att klassrummen, och i förkommande fall direkt anslutande lokaler var möblerade både för enskilt arbete och arbete tillsammans. Flera av klassrummen har en stor matta för att kunna samlas på eller en ring med sittplatser för samma ändamål. Samtliga

observerade klasser hade även bänkar eller bord med tillhörande sittplatser. På väggarna finns både elevelster, till exempelapor som hänger och sådant material som fungerar som stöd för lärandet, till exempel alfabetet med bilder. Klassrummen har också iordningställda miljöer för lek och lärande såsom läshörna, affär och kreativ hörna för bildarbete. Sammantaget är miljöerna i de observerade skolorna i stort iordningställda på ett liknande sätt. Det finns alltså ytor för samling, enskilt arbete och arbete i grupp.

Samtliga lärare vid de observerade skolorna berättade att de använder olika material som de plockar från. Det är läromedel, material som ligger fritt på nätet, egentillverkat material och konkret/plockmaterial. Mina observationer ger även stöd för detta. I klassrummen finns traditionella läromedel, till exempel läsläror och arbetsböcker och kopierat material i hyllor och i elevernas egna lådor. I klassrummet eller i angränsande rum finns skriv- och ritmateriel, spel och pussel. I samtliga observerade skolor ser jag också att det finns lekmaterial, till exempel plastdjur och Lego. I samband med observationen gjorde jag noteringar om de läromedel som användes i språk, läs- och skrivundervisningen och kompletterades i samband med intervjun. I tabell 5 presenteras de läromedel som framkom att de olika förskoleklasserna använder.

Tabell 5: *Läromedel som används i undervisningen, enligt intervju och observation*

Bornholmsmodellen	Skogsskolan	Söderskolan*	Storskolan	Friskolan	Småhusskolan
Internet	Skogsskolan*	Söderskolan	Storskolan	Friskolan	Småhusskolan
Trulle	Skogsskolan*	Söderskolan		Friskolan*	Småhusskolan
Lyckostjärnan	Skogsskolan			Friskolan	
Förskoleklassens, jag kan	Skogsskolan				
Språklekar		Söderskolan			
ABC-boken		Söderskolan			
Livet i bokstavlandet				Friskolan	
Sagoskogen		Söderskolan			
Språklekar					Småhusskolan*

*material som användes under den observerade lektionen

Bornholmsmodellen, som är utvecklat för systematisk språklek för att utveckla fonologisk och morfologisk medvetenhet, sades användas av alla skolorna i någon utsträckning och kompletterades i samtliga fall med annat material. Skogsskolans lärare berättade att det finns gott om övningar där att välja från för att individualisera undervisningen, både sett till de elever som behöver öva mer och de som behöver utmaning. Storskolans lärare berättade att de använder Bornholmsmodellen för att kartlägga eleverna. Läraren sa att materialet känns gammalt och är av den anledningen mest lämpat för att fungera som ett stöd i strukturen vid planeringen av arbetet med språklig medvetenhet. Småhusskolans och Söderskolans lärare berättade att de använder Bornholmsmodellen på ett liknande sätt Den används främst för att kartlägga elever och att materialet fungerar som ett stöd i undervisningen eftersom det visar hur långt eleverna kommit i sin utveckling i språklig medvetenhet.

Vi blandar, vi använder vissa delar av Bornholm såsom diagnos/test ihop med Trulle. Vi gör testerna 3 gånger, augusti, januari och typ maj, vi gör det inte på

alla. Ligger man 30-35 (eleven har klarat merparten av uppgifterna som avser att pröva fonologisk medvetenhet, min kommentar) från början gör man det inte något mer.

Karin, Småhuskolan

Friskolans lärare berättade att de använder Bornholmsmodellen för att kartlägga elevernas språkliga medvetenhet och att de även skapar grupper som är nivåanpassade utifrån den kartläggningen. I grupperna utgår sedan arbetet i språklig medvetenhet från Bornholmsmodellen. Under den observerade lektionen användes ett läggspel med sammansatta ord från *Trulle*-materialet, som också bygger på Bornholmsstudien (Lundberg m.fl., 2012) och tränar elevernas språkliga medvetenhet. Tre av skolorna, Skogsskolan, Småhuskolan och Friskolan använder materialet *Trulle*, Friskolan använder dessutom *Livet i bokstavslandet*, dock inte under den observerade lektionen. Även *Livet i bokstavslandet* utgår till största del från Bornholmsmodellen och tränar elevernas fonologiska medvetenhet och fonem-grafem-koppling. *Språklekar* som Småhuskolan lärare använde under den observerade lektionen är ett material som syftar till att stimulera barns språkförmåga på olika sätt, språklig medvetenhet med språkljud och orddelar men innehåller också rim, ramsor och talesätt. Under den observerade lektionen användes ett avsnitt ur *Språklekar* med ord tänka till att öva förmågan att urskilja antal fonem i ett uppläst ord, göra kopplingen till motsvarande grafem och att ta bort eller lägga till fonem. Storskolans lärare berättade att de inte köper in något material till eleverna som de följer utan plockar från olika ställen och återanvänder sådant de redan har.

Min undersökning visar sammanfattningsvis att lärarna i studien använder olika material för språklig medvetenhet och förberedande skriftspråksundervisning i sin undervisning, de väljer från sådant de redan har, sådant de köpt in för innevarande läsår och konkret material som inte är direkt kopplat till något läromedel, såsom plastdjur, pusselbitar och klossar.

Undervisningens metoder

Vid fyra av fem observerade klasser så delades klassen i två eller flera grupper efter att de haft en gemensam lärarledd inledning. Därefter genomfördes merparten av aktiviteterna på de observerade lektionerna i helgrupp där läraren ledde arbetet. Under två av de observerade lektionerna arbetade eleverna i par med lärarens ledning.

Rörelse i samband med undervisningen var mer eller mindre förekommande. De observerade lektionerna visade främst på en relativt stillasittande undervisning. Eleverna satt i ring på mattan eller på sina platser, rörelse i form av förflyttningar till andra arbetsplatser än det ursprungliga förekom, under mitt besök, på två skolor, Skogsskolan och Friskolan. På Skogsskolan avslutades den observerade lektionen med att eleverna lämnade ringen de suttit i under samlingen till sina bänkar där de fortsatte ett redan påbörjat arbete i ett häfte. Friskolans elever lämnade sina bänkar där lektionen inleddes och gick till ett mindre grupprum för arbetet med sammansatta ord. Skogsskolans lärare berättade att eleverna, särskilt i början av förskoleklassen, har mer rörelse i samband med undervisningen De markerar ord i meningar

med kroppen och går för att känna på ordens längd uttryckte läraren. Både Söderskolans och Friskolans lärare berättade att de är ute i naturen och letar efter saker som låter till exempel /b/ i början. Storskolans lärare berättade att de gör meningar där varje elev utgör ett ord.

I samtliga observerade klassrum fanns alfabetet uppsatt på väggen där varje bokstav fanns som versal och gemen samt en illustration, till exempel är bokstaven Aa illustrerad med en apa. Skogsskolan hade små alfabeten liggandes på elevernas arbetsbänkar. I Småhusskolans klassrum fanns en utställning med konkret material med syfte att representera varje bokstav i alfabetet.



Figur 4, Småhusskolan

Stöd i undervisningen

Stöd i form av bilder förkom vid flera av de observerade lektionerna. Friskolans elever har bilder på sin bricka och ska hitta bilder på de sammansatta orden som presenteras av läraren. Eleverna skulle under den observerade lektionen på Friskolan hitta sammansatta ord på en bricka med bilder på sådana. Läraren Linda gav stöd till eleverna med händerna där varje hand representerade ett av orden i det sammansatta ordet de skulle finna. Linda upprepade de enskilda orden och förde samman händerna.

-Tand.

Linda håller upp en hand

- Och borste

Linda håller upp den andra handen och för därefter samman händerna

- Vad blir det?

Observationsprotokoll, Friskolan

Småhusskolans lärare berättade att de använder tecken som stöd i det dagliga arbetet, när de ljudar bokstäverna används handalfabetet som stöd.

Småhuskolans elever ska under sin lektion träna på kopplingen mellan språkljud och bokstav. Till stöd har de ett alfabet på väggen där varje bokstav finns som versal och gemen samt en illustration. De har också en låda med små bokstavskort som kan fungera som ett stöd i hur bokstäverna ser ut.

Den observerade lektionen vid Söderskolan innehöll ett moment där eleverna fick ett kort med en bild att beskriva och övriga elever fick gissa vad kortet förställdes. I orden som beskrevs skulle eleverna sedan lyssna efter hur många språkljud de innehöll och lägga motsvande antal av de pusselbitar de hade som plockmaterial. Vid intervjun berättade läraren att hon inte hade planerat att eleverna först skulle beskriva ordet för att klasskamraterna sedan skulle gissa det, men att hon justerade sin planering när hon märkte att det var något eleverna uppskattade och lät dem fortsätta.

Flera av de observerade lektionernas innehåll handlade om att urskilja hur många språkljud ord består av. De observerade lärarna ger eleverna stöd genom att tydligt artikulera och dra uppmärksamheten till sin mun, ”Titta på min mun!” och läraren upprepar ordet både sakta och tydligt flera gånger. Eleverna är också placerade så att de är vända mot läraren och vid några tillfällen fick några elever extra stöd genom att läraren vänder sig mot eleven och artikulerar på nytt. Småhuskolans lärare tydliggör också munnens form genom att med sitt finger peka på hur munnen formas. Antalet språkljud markerades med så kallade plockisar, såsom klossar, stora pusselbitar eller annat tillgängligt material. Söderskolans lärare berättade hur hon resonerar kring stöd vad gäller att urskilja språkets ljud.

Allt för att göra saker tydligt, olika personer behöver hjälp med olika saker, lyssna efter ljud eller känna ljudet i munnen, vissa övar med hörlurar för att bättre kunna lyssna på ljud.

Sara, Söderskolan

Eleverna utgör dessutom ett stöd för varandra, Skogsskolans lärare berättade:

Om de behöver hjälp när de arbetar enskilt med att hitta de som har samma ljud i början Vi tittar i nästa rad och läraren ljudar högt, de kollar på varandra, det gör inte så mycket det är ju också ett lärande.

Inga, Skogsskolan

Söderskolans lärare sa att hon använder bilder till det mesta och att hon dessutom använder kroppen för att ge eleverna förståelse för det innehåll som behandlas. Hon berättade att sammansättningen under den observerade lektionen bestod av elever som kommit olika långt i att utveckla sin språkliga medvetenhet och att det är bra när eleverna kan hjälpa varandra.

Skogsskolans elever skulle hitta ett föremål på det ord som representerade det bokstavsljud som läraren Inga ljudade. När en elev inte kunde finna föremålet uppmuntrades de andra att hjälpa till eller så gav läraren stöd i form av en ledtråd så att eleven skulle kunna peka ut rätt föremål.

Sammantaget så framträder det att de medverkande lärarna använder ett varierat material i sin undervisning, de väljer från olika läromedel och använder konkret material. Merparten av undervisningen under observationerna leds av lärare och sker i helgrupp, det innebär att det främst sker ett samspel mellan läraren och en enskild elev i taget och att det är läraren som styr vem som ska prata, utföra en handling och hur lång tid det får ta. Eleverna får stöd på olika sätt i sätt lärande, främst från lärare, men även från klasskamrater. Olika typer av material utgör också stöd för lärandet.

Lärares motivering av sin undervisning

Studiens tredje frågeställning syftar till att besvara studiens tredje frågeställning: *Hur motiverar förskoleklasslärarna sina didaktiska val i undervisning om språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor?*

De observationer som gjordes i de aktuella klassrummen gav ingen information om läroplanens användning, det fanns till exempel inga bilder eller texter uppsatta på väggarna med tydlig koppling till läroplanen. Vid intervjuerna ställdes frågan vad lärarna hade för syfte med den observerade lektionen och ingen av dem hänvisar direkt till skrivningarna i läroplanen, men deras svar går att härleda till både det inledande kapitlet som beskrev skolan värdegrund och uppdrag samt förskoleklassens kapitel 3, med syfte och centralt innehåll.

Att man ska kunna ta bort ljud
Just att nå fler och få valmöjlighet, att alla eleverna ska känna sig trygga

Karin, Småhuskolan

Ulla på Småhuskolan visar en årsplanering och pekar på de förmågor som de just nu arbetar med Hon berättade att de har skapat den utifrån läroplanen. När jag under intervjun ställer frågan huruvida läroplanen används vid planering av undervisningen så framträder det att den inte används i det dagliga arbetet.

Jag vet ju vart de ska, vad de ska kunna i trean så jag går ju inte in och bläddrar i den men man jobbar ändå efter den

Ulla, Storskolan

... men nu var det länge sen, vi fastnar ju lite i materialet

Sara, Söderskolan

Flera av lärarna uttryckte att de har läroplanen med sig och att de kan den bra. Den används när läsåret grovplaneras och Friskolans lärare, Linda, berättade att frivilligformen på något sätt gör att arbetet med läroplanen inte prioriteras. Hon berättade att de inte utgår från den på det vis att de sitter och tittar i den och gör planeringar utifrån den. Linda beskrev att de är medvetna om målen och hur de är formulerade för årskurs 3.

Om man tänker så här... vi har, vi utgår inte så mycket från Lgr11 [...] Nu har ju f-klass fått en egen del och jag måste säga att vi inte riktigt hunnit med att gå igenom den och inte hunnit arbeta med den, det är något vi skulle vilja ha möjlighet till att göra. [...] Vi gör så här för det är det vi ska göra. Det stärker status, det är obligatoriskt och vi har en del vi ska använda. Det är synd men det måste kanske till att det ska bli obligatoriskt för att man ska räknas.

Linda, Friskolan

Några av lärarna i studien uppgav att de får kunskap om sin elevgrupp i samband med överlämningen från förskolan. En lärare, Ulla vid Storskolan, berättade att de vid överlämningen från förskolan får indikationer på hur långt eleverna kommit i sin språkliga utveckling.

Först får vi ju en indikation när vi besöker förskolorna, de visar att de kan på lektionerna, vi kartlägger också väldigt tidigt sept./okt. Där ser man hur långt de kommit, vi gör även en på våren [...] Vi utgår från Bornholmsmodellen och där kollar man stavelser, ljud och jag förklarar för barnen att vi inte har gått igenom allt men vi får ändå prova, man kollar första och sista ljudet. Barnen köper det trots att de inte gjort allt.

Ulla, Storskolan

Samtliga lärare uppger att de eller någon annan pedagogisk personal gör kartläggningar av gruppen för att se hur långt eleverna kommit i sin utveckling. Resultatet av kartläggningen används delvis som en grund till de grupper som de delar in eleverna i. Studiens lärare berättade att de i den dagliga undervisningen ser hur eleverna utvecklas och att kartläggningen ofta bekräftar det som de redan vet.

Vi använder den för att eleverna ska bli bemötta och får den här proximala, att vi inte lägger oss för lätt eller svårt, man har ju lärt sig att eleven kan allt och så testar man den och så visar det sig att eleven har svårigheter eller har lätt för sig och sedan visar sig motsatsen, jag använder kunskapen för att sätta ihop övningar och grupper, till exempel i dag satte jag någon som kan mycket ihop med någon som kan lite mindre, ibland sätter jag ihop likasinnade, det är olika.

Karin Småhusskolan

Friskolans och Storskolans lärare beskrev också att de väljer att göra grupper av klassen för att alla ska få arbeta på sin egen nivå. Syftet med den observerade lektionen som handlade om sammansatta ord på Friskolan var, enligt läraren, att se om de hade uppfattat att två ord kan bli ett nytt ord tillsammans. Läraren berättade att hon valde att använda ett spel för detta med motiveringen att det oftast är roligare och hade bilder som stöd, något som just den här gruppen hade behov av. Hon tillägger att eleverna dessutom fick träna samarbete och turtagning och att lek är en viktig del i förskoleklass. Storskolans lärare menar att syftet med lektionen som innehöll antal språkljud, fonemaddition och fonemsubtraktion var att se om eleverna kunde höra hur många språkljud ett ord bestod av och också om de kunde laborera med de enskilda språkljuden. Hon berättade att hon måste veta vad de enskilda eleverna kan för att planera lektionen. Hon berättade att de flesta i klassen kan läsa, det framkom vid överlämningen från förskolan att ungefär hälften av de blivande eleverna redan knäckt läskoden.

Vi får ju inte lägga oss på för hög nivå då det finns risk för mycket repetition i ettan senare. Sen de som har kommit långt måste ju få utmanas också men ibland har de inte alla grunder, det är så lätt att gå för fort vidare, man behöver kanske backa ändå för att få med alla delar

Ulla, Storskolan

Även Småhuskolans lärare resonerar att det kan vara svårt att nå alla elever

Syftet var att nå alla elever, få alla att känna att de lyckas och att de samtidigt lärde sig något, det som är svårt är ju den spännvidden vi har, ibland känner eleverna att de hamnar i kläm, de som kan mycket hamnar i kläm ibland och vice versa, den här övningen skulle få med alla oavsett nivå. Då får eleverna också en chans att hjälpa varandra.

Karin, Småhuskolan

Som ovan beskrivits, använder samtliga lärare Bornholmsmodellen, men i olika hög grad. Gemensamt för dem alla är de väljer att använda materialet för att det ger en struktur för undervisningen i språklig medvetenhet. Friskolans lärare följer Bornholmsmodellen men låter de olika grupperna arbeta i olika takt. Läraren Lena berättade att de använder materialet för att de ser att det är ett bra material som täcker in och fångar upp det som eleverna behöver. Flera av lärarna motiverar användningen av Bornholmsmodellen med att det finns gott om övningar där att välja från för att individualisera undervisningen, både sett till de elever som behöver öva mer och de som behöver utmanas.

Söderskolans lärare berättade att syftet med den observerade lektionen, som innebar att urskilja antal språkljud var att göra eleverna medvetna om att ord består av språkljud, där de började med de korta orden för att sedan lyssna på ord med fler språkljud. När hon berättade hur hon tänker kring de bilder som hon valde att använda, så framhåller hon att det är viktigt att eleverna

förstår dem och att de inte kan missförstås. När jag frågar hur hon tänker kring individualisering så berättade hon att hon strävar efter att alla elever ska få det de behöver:

Man vill ju att alla ska få sitt, utmaningar eller hjälp. Även fast leken står i fokus i f-klass så finns det några som vill skriva och läsa. [---] vi är ju alltid i grupp men alltid viktigt att tänka på att vissa behöver mer hjälp än andra, oftast har jag ju inte möjlighet att fokusera på en enda elev, får ofta samla flera som behöver typ samma hjälp [...] även de som inte förstår.

Sara, Söderskolan

I Saras klass är det knappt hälften av eleverna som har knäckt läskoden och de får till exempel skriva på dator för att kunna utvecklas vidare. Precis som i Saras klass finns det elever i de andra lärarnas klasser som redan kan läsa vid starten av förskoleklassen eller som knäcker koden under förskoleklassåret. Friskolans lärare Lena berättade hur hon resonerar kring bedömning:

I samtal med barnen görs bedömning av deras språkliga medvetenhet, och övningar som vi gör dagligen

Lena, Friskolan

Flera lärare, liksom Lena, gav exempel på att bedömning sker kontinuerligt.

[...] var mer för min skull än deras bedömning, vi hade många som redan då hade full pott på testerna. Redan där kunde man ju dela upp dem efter förmåga, annars så bedömer man ju alltid barnen vad man än säger, jag och min kollega reflekterar ju mycket över det vi gör, vi byter grupper med varandra där jag kan be henne kika närmare på en specifik elev tex. Vi bedömer ju mycket men jag är inte mycket för att skriva omdömen av F-klass.

Karin, Småhuskolan

Skogsskolans lärare berättade att den observerade lektionen syftade till att utgå från där eleverna just nu befinner sig i arbetet med språklig medvetenhet. Hon berättade att alla ska kunna vara aktiva, oavsett den egna förmågan och att undervisningens innehåll ska kännas meningsfullt. Ibland delas klassens in i grupper med syftet att de ska kunna jobba mer med sådant som behöver befästas och att de som har kommit längre ska kunna utmanas.

Friskolans elever är också uppdelade i grupper när de arbetar med språklig medvetenhet. Den observerade lektionen som handlade om sammansatta ord bestod av en liten grupp som, enligt läraren arbetat med sammansatta ord under föregående lektion.

Enligt boken (Bornholmsmodellen, min kommentar) så övade vi med sammansatta ord och det började de med förra gången och jag ville checka av att de hade fått ihop det med att två ord kan bli ett ord, en typ av lek med orden, det var min plan med den här lektionen för att sedan föra att sedan gå in på enligt Bornholm gå in på ljud som är delen efter orden. Den gruppen som jag jobbar med har talsvårigheter [...] Därför gör vi grupperna och gruppen som jag har behöver ha det ett lugnare tempo och mer tydlighet, kanske andra saker också.

Lena, Friskolan

Ingen av lärarna sade i samband med intervjun något om att de motiverar sin undervisning utifrån elevernas intressen. Storskolans lärare berättade i sammanhanget om veckans bokstav att de tagit till vara det intresse som uppkommit om ormar. Skogsskolans lärare sade att hon tyckte att det svårt att ta till vara det som eleverna säger sig vara intresserade av eftersom intressena dem emellan är så olika och att det ofta växlar snabbt. Under intervjuerna nämnde dock lärarna att de vill fånga eller motivera eleverna och att det är något som styr de didaktiska valen; Friskolans lärare valde ett spel för att det är roligt och Ulla på Storskolan berättade att hon ibland gör tävlingar i hur många ord de kan komma på som börjar på samma bokstav eftersom det brukar uppskattas av eleverna. Under de observerade lektionerna noterade jag till exempel hur läraren Ulla blir ett troll som ljudar ord med mörk och mullrig stämma och läraren Sara som med beslöjad röst berättade för eleverna att hon har handen full av magiska kort.

Sammanfattningsvis så framträder det att Bornholmsmodellen, med lektions- och kartläggningmaterialet utgör en stor del i det som påverkar lärarens didaktiska val. Tillsammans med övriga läromedel har Lgr11 inte lika stor påverkan på undervisningen. Studiens lärare gav samtliga uttryck för att de vill kunna ge eleverna förutsättningar att utvecklas utifrån den nivå de befinner sig på och att det också är ett syfte. Dessutom framträder det att studiens lärare gör val vad gäller sin undervisning i syfte att motivera eleverna, dock är det inte lika tydligt uttalat.

Analys

I det här avsnittet presenteras resultatet av analysen av materialet utifrån studiens teoretiska utgångspunkter. Studien har en didaktisk ansats med frågeställningar som utgår från de didaktiska frågorna, vad, hur och varför. Enligt den didaktiska teori (se t.ex. Kansanen m. fl., 2011) jag har valt att lägga som raster vid min analys är lärarens motivering till sin undervisnings innehåll och metodiska tillvägagångssätt tätt sammanflätande och inte möjliga att separera och därför framställs analyskapitlet i ett sammanfattande avsnitt för studiens tre frågeställningar. Analysen vad gäller den didaktiska frågan *varför* har kompletterats med Uljens (1997) modell av vad som påverkar lärarens syfte med undervisningen. I någon mån har även materialet analyserats enligt undervisningsbegreppet (Kroksmark, 1997). Innehållet i undervisningen som syftar till att utveckla språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor har analyserats utifrån teorier som beskrivits tidigare i den här texten och även utifrån Skolverkets kartläggningsmaterial *Hitta språket* (Skolverket, 2018) för att synliggöra i vilken utsträckning undervisningen korrelerar med innehållet i kartläggningsmaterialet.

Den undervisning som har studerats har visat sig utgå från läroplanen och lärarens personliga värderingar och syften i stor utsträckning. Lärarna använder läroplanen i sin planering men ingen av dem uttrycker att den används i den utsträckning den borde, som underlag i det dagliga arbetet, utan det framträder att lärarna är medvetna om att den i större utsträckning **borde** genomsyra undervisningen. Det är främst lärarnas egna värderingar och syften som tolkas stå i vägen för att läroplanen inte används i så stor utsträckning. Dessa värderingar och syften uppfattas bestå av hinder såsom förskoleklassens frivilligform och att kartläggningar och material styr undervisningen i lika eller högre grad.

Däremot framgår att Bornholmsmodellen, och läromedel baserade på den, i stor utsträckning påverkar den undervisning som eleverna möter. Läromedlet sägs vara en grund för planeringen och är ett arbetsmaterial som också används i mer eller mindre utsträckning. Det framgår att flera skolor använder Bornholmsmodellens kartläggningsmaterial eller kartläggningar som utgår från modellen. Kartläggningarna sägs i sin tur på vissa skolor användas till att skapa grupper som är sammansatta utifrån resultatet på kartläggningen, där de elever som har samma behov placeras i samma grupp. Förutom detta exempel framkommer fler syften med gruppindelningar, det kan vara att ge möjlighet till att vara färre i gruppen eller att skapa grupper som ger eleverna förutsättningar att hjälpa varandra som en typ av stöd. Inom det sociokulturella perspektivet är det centralt att eleverna får stöd i sitt lärande av läraren och av varandra i och med den kommunikation som sker (Säljö, 2014). Materialet visar på flera exempel när läraren ger elever stöd i lärandet, med gester eller förtydliganden och det finns även exempel på när eleverna hjälper varandra. Stöd uppfattas också finnas och ges i form av materiella resurser, såsom bilder och ett alfabet med tillhörande bilder.

Den undervisning eleverna möter är ett resultat av lärarens didaktiska val (Kansanen m. fl., 2011). I analysen av undervisningens innehåll framkommer det att eleverna möter ett urval av olika läromedel och annat undervisningsmaterial. Valet av material verkar avhängigt främst tillgänglighet och tradition. Samtliga lärare använder Bornholmsmodellen, och eller något

material som bygger på den och motiverar det på olika sätt. Det framgår av lärarnas tal att de har hög tilltro till materialet och använder det dels som en struktur för arbetet under året, dels för att kartlägga och i viss mån nivågruppera eleverna och dels för att skapa undervisning där materialet också ger förutsättningar till att individualisera. Lärarna väljer däremot att i olika hög grad komplettera med material som de redan har, hittar på nätet eller sådant de köper in. Studien ger ingen kunskap om vad som styr valet av inköpt material, det som framträder är främst att befintligt material kompletteras och att lärarna oftast kan påverka vilket material de köper in. Lärarna i studien har olika lång erfarenhet och olika utbildning men underlaget är så pass litet att det inte kan utgöra någon grund för att analysera hur det kan påverka vilken undervisning som skapas.

Samtliga deltagande lärare anger att de, eller någon annan lärare, genomför kartläggningar som sedan utgör ett stöd för undervisning och som också kan ge underlag för de grupper eleverna blir placerade i arbetet med språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande undervisning. Lärarna använder också informationen från de överlämnande förskolorna som ett underlag för sin undervisning. I lärarnas tal om sin undervisning ges exempel på hur eleverna ges möjlighet att arbeta och utvecklas på sin egen nivå. Undervisningsbegreppet enligt Kroksmark (1997) innebär att läraren ibland måste göra avväganden som innebär didaktiska val där vissa syften ställs i förgrunden, till exempel gruppens behov, mot elevers individuella behov eller intressen. I intervjuerna framkommer att lärarna önskar att kunna individualisera, och möta samtliga elevers behov, men att de får göra avsteg och kompromissa.

Enligt Uljens (1997) modell över vad som styr undervisningen finns även elevernas intressens med som ett tredje utgångsläge för undervisning. I analys av materialet framstår inte mycket som tyder på att elevernas intressen är något som i någon utsträckning tas till vara vid planeringen av undervisningen. I de fall där det framkommit något om att elevernas intressen tagits till vara så har det som framträtt spontant och uppkommit i stunden. Det innebär att eleverna har tagit initiativ i samband undervisningen, både som metod (beskriva och gissa) och som innehåll (ormtema). En av lärarna gav förklaringen att elevernas intressen är så pass olika och skiftande och därför inte möjligt att ha som utgångsläge. Huvuddelen av den observerade undervisningen sker i helgrupp där läraren styr lektionen. Kommunikationen verkar i huvudsak ske mellan lärare och elev, vilket bidrar till att läraren har stor kontroll över innehållet i undervisningen. Eleverna har därför relativt liten möjlighet att påverka undervisningen i relation till innehållet, de är främst deltagare men är inte med och skapar. Inom ramen för det skriftspråksförberedande arbetet och arbetet med språklig medvetenhet ges eleverna vissa utrymmen att ta egna initiativ. Arbetet med veckans bokstav uppfattas ge förutsättningar för eleverna att bidra med egna ord till det aktuella bokstavsljudet. De kan i samband med rimövningar bidra med rim, både riktiga ord och påhittade ord (t.ex. fat-grat) I de skrivövningar som beskrivs, till exempel dagbok, ges ett visst utrymme för eleverna att skriva texter som utgår från något de själva väljer att berätta, dock ska innehållet beröra skoldagens innehåll.

I analysen av undervisningens innehåll framkommer det enligt lärarna att de på olika sätt och återkommande uppmärksammar språkets olika beståndsdelar med början i helheter, meningar och ord, till att avsluta med språkets minsta enheter, fonemen. Arbetet läggs upp över läsåret

och har en genomtänkt struktur som grund, flera lärare säger att de får stöd för den strukturen från läromedel såsom Bornholmsmodellen och någon läslära. Det framgår att någon lärare emellanåt gör avsteg från strukturen i materialet. Skolverkets material *Hitta språket* har i princip samma struktur som Bornholmsmodellen, där de första aktiviteterna 1 och 2 främst fokuserar allmän språkförmåga, något som i den här studien operationaliserades på en skola där eleverna under den observerade lektionen arbetade med ett innehåll som handlade om sammansatta ord. Kunskap om sammansatta ord tillhör den del av den språkliga medvetenheten som ingår i den morfologiska förmågan. Sammansatta ord är inget som *Hitta språket* specifikt berör utan ingår där i den skriftspråksförberedande förmågan, som kartläggs i aktivitet 1 och 2.

Lärarna beskriver hur de introducerar veckans bokstav tidigt på höstterminen och ger då eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att känna igen bokstäver, träna på kopplingen fonem-grafem och uppfatta bokstavsljud, särskilt då första ljudet i ord. Arbetet med veckans bokstav ger eleverna möjlighet att utveckla sin språkliga medvetenhet genom att kunna upptäcka språkets form. Dessutom kan arbetet med veckans bokstav utveckla elevens fonologiska och fonemiska medvetenhet eftersom arbetet uppmärksammar det första språkljudet som enligt forskning är det som är lättast att uppfatta (Lundberg 2010).

I en förskoleklass anger läraren att de gör Bornholmsmodellens kartläggning, vilken sedan blir ett underlag för att skapa arbetsgrupper av eleverna när de arbetar med språklig medvetenhet. De fyra andra klasserna hade under den observerade lektionen alla ett lektionsinnehåll som även återfinns i *Hitta språkets* aktivitet 4. Eleverna övade på att urskilja första språkljudet och fonemsegmentering (att dela upp enkla ord i språkljud). Dessutom hade två klasser ett innehåll som innebär fonemmanipulation (byta ut, lägga till eller ta bort språkljud), vilket går i linje med innehållet i *Hitta språket*, men som inte kartläggs där. En av lärarna motiverade det innehållet med att det är vad det sista steget i Trulle innebär och den andra läraren motiverade det med att det ingår när de arbetar med språkljud. En elev som är fonemisk medveten kan urskilja samtliga språkljud i ett ord och därmed klarar att manipulera fonem såsom ovan beskrivet har de förutsättningarna för att lära sig läsa (Lundberg, 2007).

I en tolkning av resultatet så framträder det att eleverna möter en undervisning som utgår från styrdokument och läromedel och att lärarna har stor frihet att göra grupper utifrån olika syften. De nyttjar olika material och metoder för att ge eleverna en varierad undervisning. Undervisningen är ledd av läraren och merparten av kommunikationen sker mellan läraren och en elev eller att läraren talar till hela gruppen. Det kan vara, enligt min tolkning, ett resultat av att eleverna kommunicerar mer med varandra under andra delar av skoldagen och att läraren är mån om att genomföra undervisningen såsom den planerats. Utifrån resultatet kan jag se att lärarna i viss mån begränsar sin undervisning till att innehålla det som förskoleklassen av tradition innehållit, nämligen språk- och bokstavslek, elever som har kommit långt i sin skriftspråksutveckling, det vill säga att de har knäckt läskoden, ges inte så många möjligheter att utvecklas vidare inom ramen för undervisningen. Däremot finns det sådant i resultatet som visar att det finns utrymme för eleverna utveckla sina förmågor utanför den undervisning som den här studien undersökt.

Diskussion

Det här avsnittet inleds med en diskussion utifrån studiens tre frågeställningar. Därefter följer en diskussion om implikationerna av mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Avsnittet avslutas med slutsatser och en diskussion om studiens bidrag till pedagogisk praktik samt förslag till fortsatt forskning.

Tidigare forskning och rapporter (se exempelvis Fast, 2007; Ackesjö, 2017; Utbildningsdepartementet, 2010:67; Skolinspektionen, 2015) påvisar vissa utvecklingsområden av förskoleklassens undervisning där den mest påtagliga var att endast en fjärdedel av de deltagande förskoleklasserna möter en undervisning som utgår från läroplanen (Skolverket 2017). Det konstateras kunna innebära ett problem för principen om en likvärdig utbildning som den fastslås i skollagen (SFS, 2010:800). Den här studien visar att elever i förskoleklass möter en undervisning, vad gäller innehållet språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande undervisning, som utgår från läroplanen. Läromedel, såsom Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) styr undervisningen i relativt stor utsträckning. Att Bornholmsmodellen har så stor genomslagskraft i förskoleklassen är kanske inte så anmärkningsvärt, då den är ett resultat av ett större forskningsprojekt och det finns gott om forskning som ger stöd för att Bornholmsmodellen gynnar elevers skriftspråksutveckling (t.ex. Krantz, 2007; Lundberg, Larsman & Strid, 2012, Seidenberg, 2013). Med utgångspunkt i läroplanens centrala innehåll och de förmågor som undervisning i förskoleklass ska fokusera, framstår Bornholmsmaterialets innehåll med språklig medvetenhet och bokstavskunskap som lämpligt för sådan undervisning. Lärarna i studien uppger att Bornholmsmodellen ger stöd för strukturen i undervisningen och att det erbjuder övningar som kan användas till att dels ge elever extra övning men också till att utmana. Underlaget i den här studien är så pass litet och resultatet vad gäller läroplanens användning är inte entydigt men kan dock visa en indikation på att Bornholmsmodellen och andra läromedel påverkar innehållet i undervisningen i högre grad än läroplanen. Det behöver inte dock inte betyda att undervisningen inte utgår från den, läromedel är sannolikt konstruerade utifrån läroplanen (se Skolverket, 2006).

Det framkommer av lärares tal att ett obligatorium kanske kan stärka förskoleklassens status. Läsåret 2018/2019 är förskoleklassen en del av den obligatoriska skolan och året därefter blir kartläggningmaterialet *Hitta språket* obligatoriskt att använda. I rapporten *I rättan tid?* (Utbildningsdepartementet, 2010:67) betonas att förskoleklassens roll behöver förtydligas vilket snart alltså realiserar från politiskt håll. Förskoleklassen har sedan den infördes 1998 följt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet⁵ och där har endast del ett och i tillämpliga delar del två omfattat förskoleklassen. Karaktären på de inledande kapitlen, normer och värden resp. mål och riktlinjer ger verksamheten en grund och inriktning. Sedan två är tillbaka har förskoleklassen ett eget kapitel med syfte och centralt innehåll, vilket kan liknas vid kursplanerna för grundskolans ämnen. Lärarna i studien säger att de har läroplanen med sig

⁵I Lpo94 beskrivs mål och riktlinjer för arbetet inom skolan. För förskolan kom 1998 en anpassad version vid namnet Lpfö 98. Lpo 94 ersattes av Lgr 11 vid terminsstarten hösten 2011.

säger inget om vilket avsnitt eller del som avses vad gäller läroplanens användning. Mitt material indikerar att den ökade politiska styrningen påverkar förskoleklassen, såtillvida att lärarna uttrycker att de borde använda läroplanen i större utsträckning men att det finns olika orsaker till att de inte gör det, t. ex. andra prioriteringar eller att de istället väljer att följa läromedel. Med bakgrund av Naveeds (2016) studie i England och som visar att det fanns en viss inkonsekvens mellan lärares uppfattningar och deras klassrumspraxis, beroende på deras utbildning, erfarenhet och klassens behov, trots tydliga politiska direktiv föranleder att den ökade politiska styrningen i Sverige kanske inte får den önskade effekten. En gedigen tradition att undervisa i språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor kan vara tungt vägande för undervisningen (jmf. Lundberg m. fl., 2012)

Tidigare forskning pekar på att undervisningens innehåll i förskoleklass och de första skolåren innefattar arbete med språkets ljudstruktur, alfabetet (bokstavskännet och kopplingen grafem-fonem), stavning och meningsbyggnad i syfte att knäcka koden för skrivna texter (Gustafsson & Mellgren, 2005; Fast, 2007; Skoog, 2012; Liberg m. fl., 2012; Aminoff, 2017) något som också resultatet i min studie stödjer, både de observerade lektionerna och intervjuerna gav underlag för att belägga detta. Liberg m. fl., (2012) har i sin jämförande läroplansanalys påvisat att läroplanen stipulerar att eleverna ska få möjlighet att möta en undervisning som ger dem förutsättningar att utveckla sin läs- och skrivförmåga mot denna utvidgade syn på språk och kommunikation i förhållande till läs- och skrivförmåga. Forskning inom det sociokulturella perspektivet på läs- och skrivinlärning väljer att tala om elevers meningserbjudanden i samband med den tidiga skriftspråksundervisningen, där studier visar att eleverna inte möter en undervisning som inte kan ses som meningsskapande (Gustafsson & Mellgren, 2005; Fast, 2007; Skoog, 2012; Aminoff, 2017). I min studie tolkas exempel på undervisning som kan ses som meningsskapande vara de tillfällen när läraren hörsammat elevernas önskemål om innehållet i undervisningen eller när de fått möjlighet att påverka genomförandet med att till exempel bidra till innehållet, estetiskt arbete eller när läraren skapat olika stämningar. Sett till resultatet kan även min studie ge stöd till att undervisningen som syftar till att utveckla språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor i största del sker isolerat, det vill säga främst i samband med schemalagda lektioner med språket som ämnesinnehåll (Gustafsson & Mellgren, 2005; Fast, 2007; Skoog, 2012; Aminoff, 2017).

Min studie visar att lärarna får information om elevernas kunskaper utifrån kartläggningar men också till viss del i samband med överlämningen från förskolan. Dessutom framgår att lärarna får kunskap om elevernas kunskapsutveckling i samband med undervisningen. Tidigare forskning visar att undervisningen inte utgår från vad eleverna kan och inte heller det att överlämningar ger läraren kunskap som kan ge underlag för undervisningen (Fast, 2007; Ivarsson, 2008; Skoog, 2012; Alatalo m.fl., 2016; Aminoff, 2017; Alatalo, 2017b). Lärarna i min studie använder kunskapen från bedömningar i samband med undervisning, kartläggningar men till viss del från överlämningar till att planera och genomföra undervisningen, främst operationaliseras detta i mitt material i de gruppindelningar som görs för att möta elevers individuella utvecklingszoner. Kunskapen från överlämningar och kartläggningar används för att skapa grupper i syfte att ge eleverna möjlighet att utveckla sin språkliga medvetenhet och sina skriftspråksförberedande förmågor. Indelningen sker på olika grunder, grupper som består

av elever som har kommit lika långt och eller har samma eller likande behov eller grupper som består av elever som har kommit olika långt. Framgångsrika lärare samarbetar med andra lärare och i det arbetet ingår även att medvetet arbeta med eleverna i olika grupperingar (Hardison 2017). Här är lärarens didaktiska val direkt avhängigt syftet med gruppindelningen och motiverat därefter.

Mina observationer i de här nedslagen visar att eleverna möter en undervisning som är varierad sett till material och till viss del metoder. Lärarna har stor frihet att välja vilket material de använder och i dag finns gott om resurser på internet, att hämta eller inspireras av. Den observerade undervisningen är lärarledd och den huvudsakliga interaktionen sker mellan lärare och elev. Undervisningen ska ge eleverna stöd och stimulans att utvecklas, i mitt material finns det gott om exempel på stöd och stimulans, främst från läraren och materialet, men även att eleverna fungerade som resurser för varandra. Enligt Säljö (2000) är språket en viktig resurs eftersom lärandet sker i en kommunikativ process. I samspelet mellan människor utgör mänskliga handlingar, omgivningen med dess materiella resurser stöd i lärandet. Med stöd av något eller någon kan eleven utveckla de kognitiva förmågor som det innebär att utveckla språklig medvetenhet och skriftspråksförmåga. Tidigare forskning påvisar att elever inte får det stöd eller den stimulans de behöver för att kunna utvecklas mot de i läroplanens fastställda kunskapskrav för undervisningen (Fast, 2007; Ivarsson, 2008; Sandberg, 2012; Skoog, 2012; Alatalo m.fl., 2016; Aminoff, 2017). Lärarna i studien uttrycker att de inte alltid ger det stöd och den stimulans som de borde vilket gör att resultatet stödjer tidigare forskning i det här avseendet.

Reflektioner över studiens teoretiska utgångspunkter och metod

I det här avsnittet diskuteras först studiens teoretiska utgångspunkter och därefter de metodologiska. Studiens teoretiska ramverk, det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2005; Säljö, 2014), har skapat förutsättningar att studera undervisningen i förskoleklass. Perspektivet innebär att miljön och material har betydelse för vilket lärande som är möjligt i ett sammanhang där språket eller kommunikationen är central.

Teoretiska utgångspunkter

Eftersom mitt intresse var att studera undervisningen i sin helhet, i den mån som var möjligt, valde jag didaktisk teori och den didaktiska triangeln som analysverktyg (Kansanen m.fl., 2011, Uljens, 1997a; Uljens, 1997b). Undervisningens innehåll förutsätter att de didaktiska frågorna, *vad, hur* och *varför* är besvarade. Frågorna står ofta i relation till varandra, enligt den didaktiska triangeln (Kansanen m.fl., 2011) och är sällan möjliga att separera varför svaren på frågeställningarna ofta överlappande. Av samma anledning blev det en helhetsanalys som också gav möjlighet att ge en så bred beskrivning av undervisningen som möjligt, därmed inte sagt att analysen på något sätt kan sägas ge en heltäckande beskrivning av förskoleklassen. De didaktiska frågorna *vad, hur* och *varför* inbegrep begränsningar, nödvändiga för att studien skulle kunna genomföras med möjlighet till något djup, men också uteslutande eftersom didaktiska frågor som till exempel *var någonstans lärandet ska ske eller hur bedömning ska*

ske inte ställdes. Därmed begränsades även vilka didaktiska frågor som kunde besvaras i min studie.

I den didaktiska triangeln (Kansanen m.fl., 2012) var jag främst intresserad av lärarens motivering till de didaktiska valen och därför var Uljens (1997a) modell användbar för att analysera lärarens syfte med undervisningen. Modellen tydliggjorde vad som påverkade undervisningen i störst respektive minst omfattning, men uteslöt annat som också kan påverka syftet med lärarens undervisning. Modellen lämnade därför ett visst tolkningsutrymme, till exempel vad som ryms inom lärarens personliga värderingar och syften och uteslöt annat såsom lärarens kunskaper i undervisningsämnet eller inom utvecklingspsykologi. För att stärka analysen kompletterades modellen med begreppet undervisning som enligt Kroksmark (1997) omfattar det som kan ligga till grund för lärarens didaktiska val, till exempelval av metoder i relation till undervisningsstoff och elevgruppen, liksom lärarens grundutbildning och kompetensutveckling. Genom att kombinera dessa utgångspunkter var det möjligt att analysera lärarens syften med undervisning.

Innehållet i undervisningen, som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor var ytterligare ett teoretiskt utgångsläge. Det lärare berättar om sin undervisning och det som observerades analyserades i relation till teorier om språklig medvetenhet och undervisning i skriftspråksförberedande förmågor bidrog till att tydliggöra undervisningens innehåll och progression vad gäller detta innehåll i förskoleklassen. Skolverkets kartläggningsmaterial, Hitta språket (Skolverket, 2018) lades också som ett raster över resultatet tillsammans med språklig medvetenhet. Genom att göra det synliggjordes hur kartläggningsmaterialet korresponderar med undervisningen i både språklig medvetenhet och skriftspråksutvecklande förmågor.

Reflektion om metod

Studien avgränsas till att handla om undervisning i språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor i förskoleklass, där framförallt ett nedslag i respektive lärarens undervisning utgjort en del av det insamlade materialet. Studien kan således inte göra anspråk på att ge en heltäckande bild av undervisningen över en dag och än mindre över ett skolar. Dessutom var tiden för materialinsamlingen till viss del givet resultatet, vilket medför att resultatet främst beskriver undervisningen i slutet av förskoleklass, eftersom det var då materialinsamlingen skedde. Om materialinsamlingen skett i början av året i förskoleklass hade kanske lärarens utsagor i större utsträckning berört överlämningen från förskola än det gjorde i slutet. Min egen lärarbakgrund kan också ha påverkat resultatet. Det kan ha bidragit till att det fanns en del underförstått samt förgivettaganden som inte uppmärksammades, något som kan påverka studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2014). Däremot ser jag i detta avseende en fördel i och med att jag inte har någon egen erfarenhet av just förskoleklassen. Det går inte heller att säkerställa att lärarnas undervisning skulle ha varit den som beskrivits i den här studien om jag inte varit med och om lärarna inte känt till motivet för mitt studieintresse. Lärarnas uttalanden om att det här var deras ordinarie undervisning kändes däremot ärligt och stärktes också av att

undervisningen var schemalagd och planerad. Studiens ambition om att ge en helhetsbild stärktes av att flera metoder för datainsamlingen användes där metoderna stödjer och kompletterar varandra (Kvale & Brinkmann, 2014).

Studiens tre frågeställningar relaterade var och en till de tre i den didaktiska triangeln (Kansanen m. fl., 2011). Av mitt resultat framgår att varför-frågan var mest komplex och gav flest teman under databearbetningen. Hur-frågan som skulle fånga in metoder och arbetssätt var den fråga som gav det minsta underlaget, dock besvarades ofta hur-frågan i samband med vad-frågan vilket medför att dessa frågor är än mer sammanflätande än varför-frågan. Jag vill tro att det kan bero på att dessa samspekar i genomförandet av undervisningen.

Slutsatser och studiens kunskapsbidrag till pedagogisk praktik

Min studie visar att lärare utgår från läroplanen, men att den inte används dagligen eller i så stor utsträckning som den borde, enligt lärarna. Bornholmsmodellen används i stor utsträckning, både som struktur för arbetet under året i förskoleklass, som material i undervisningen och för kartläggning av elevers kunskapsutveckling.

Kartläggningar är här vanligt förekommande och resultatet av dessa används tillsammans med bedömning i samband med undervisning till att planera undervisning och att placera elever i grupper. Undervisningen anpassas till eleverna genom nivågrupperingar och individualisering inom ramen för undervisningen, dock verkar merparten av undervisningen vara organiserad så att eleverna gör samma saker. Inom ramen för undervisningen erbjuds stöd på olika sätt, det är främst stöd från läraren och materialet i klassrummet men stöd ges också från elev till elev. Undervisningen som syftar till att utveckla elevers språkliga medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor är lärarledd och sker i helklass och kommunikationen sker främst mellan lärare och hela elevgruppen eller lärare till elev.

Samtliga lärare inleder förskoleklassåret med att arbeta med meningar och ord för att avsluta med fonemen. Ett inslag som verkar vara etablerat hos samtliga lärare är undervisningsinnehållet ”veckans bokstav”. Undervisningen innehåller rörelse och praktiskt-estetiska inslag och lärarna använder konkret material i sin undervisning. Elevernas intressen utgör inte något betydande underlag för undervisningen, däremot är materialet varierat och lärarna gör sig vinn om att motivera eleverna på olika sätt, till exempel med drama. Materialet visar, liksom tidigare forskning (Gustafsson & Mellgren, 2005; Fast, 2007; Skoog, 2012; Aminoff, 2017) att undervisningen som syftar till att utveckla språklig medvetenhet och skriftspråksförberedande förmågor främst sker i isolerade sammanhang.

Min studie bekräftar i stort det som tidigare forskning har visat, och kan främst ses som ett bidrag till den ackumulerade kunskapen om förskoleklassen. Resultatet bör också ses som en nulägesbeskrivning av undervisningen i förskoleklass i slutet av förskoleklassåret. Den bekräftar sådant som redan beforskats, men kan ändå göra anspråk på att visa på några indikationer. Lärarna i min studie utgår från läroplanen i olika utsträckning och ger dessutom uttryck för ett behov att använda den i större utsträckning, vilket diskuterats som en brist av

exempelvis Skolinspektionen (2015). Det visar sig vara mycket upp till den enskilda läraren och /eller skolan att implementera läroplanen och det visar på behovet av ett organiserat implementeringsarbete som inte endast är avhängigt den enskilda lärarens ambition.

Vidare forskning

Med utgångspunkt i detta och att Skolinspektionens rapport (Skolinspektionen, 2015) också påvisar samma sak och att förskoleklassen nu är i ett skede med ökad politisk styrning vore det intressant att studera om obligatoriet föranleder några implementeringsinsatser och om och hur de i så fall färgar av sig på undervisningen. Ett annat förslag till vidare forskning är att analysera vilken roll det nya kartläggningmaterialet *Hitta språket* får, om det kommer att utgöra ett ytterligare kartläggningmaterial till de som redan används och/eller om det kommer att påverka undervisningen i någon mån. I relation till detta förslag till fortsatt forskning vore det intressant att analysera i vilken utsträckning Bornholmsmodellen fortsätter att utgöra ett dominerande inslag i förskoleklassen. Som ett resultat av detta skulle det även finnas ett intresse att på djupet analysera i vilken utsträckning Bornholmsmodellen och andra läromedel korrelerar mot läroplanen.

Ytterligare ett annat förslag till vidare forskning är att analysera hur det informella lärandet tar sig uttryck i förskoleklass. Hur skapar lärarna förutsättningar att även i den fria leken att utveckla elevernas språkliga medvetenhet och skriftspråkliga förmågor? Vilket potentiellt lärande finns i den fria leken? Dessa frågor har till viss del besvarats i några studier (Fast, 2007; Skoog, 2012; Aminoff, 2017) men att synliggöra dessa möjligheter borde utgöra ett viktigt bidrag till pedagogisk praktik.

Denna studie har visat flera exempel på att elevgruppen delas upp i mindre grupper, med underlag från kartläggningar och andra bedömningar. Syftet med gruppindelningen skiftar och det vore angeläget att undersöka mer om hur lärarresurserna i förskoleklass används, och i vilken utsträckning gruppindelningar bidrar till elevers lärande.

Min studie har tydligt fokuserat den förskoleklassens undervisning i ett lärarperspektiv med de didaktiska frågorna i förgrunden. Forskningsområdet förskoleklass skulle kunna berikas av andra perspektiv på förskoleklassen, till exempel elevernas eget perspektiv eller kanske i ett samhällsperspektiv, vad vill vi med en tioårig grundskola?

Referenser

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass: Berättelser från ett gränsland*. Licentiatavhandling. Linnéuniversitet.
Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/2235>
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Diss. Linnéuniversitet. 180/2014.
URN: <urn:nbn:se:lnu:diva-36407>
- Ackesjö, H. (2017). Children's Play and Teacher's Playful Teaching: A Discussion about Play in the Preschool Class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1-13. DOI: 10.9734/BJESBS/2017/31653
- Alatalo, T. (2017a). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1-2), 79-100. ISSN 1401-6788
Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A942604&dswid=-7772>
- Alatalo, T. (2017b). "Kalle, du kan ju läsa!": Förskoleklasslärare synliggör förskoleklasslevers skriftspråksutveckling. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1-18. DOI: 10.23865/njlr.v3.479
- Alatalo, T., Meier, J., Frank, E. (2016). Transition between Swedish preschool and preschool class: a question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 240-254. DOI: 10.1080/02568543.2016.1274926
- Aminoff, C. (2017). *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. Licentiatavhandling. Linköpings universitet. LiU-PEK-R / Institutionen för beteendevetenskap och lärande (2007-) ; 265
DOI: 10.3384/lic.diva-136237
- Bråten, Ivar (2008) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Comenius, J. (2002) *Didactica Magna*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, H., Högberg, R. & Nordvall, H. (2016). Analysarbete inom fältforskning. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (2 uppl. s. 218-237). Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS Uppsala Studies in Education 115
Hämtad från <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf>
- Fejes, A & Thornberg, R. (2016). I Fejes, A & Thornberg, R. *Kvalitativ forskning och kvalitativ analys*. (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (2 uppl. s.16-43). Stockholm: Liber.,

Fägerborg, E. Intervjuer. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete* (s. 85-112). Studentlitteratur AB: Lund.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. DOI: 10.1.1.905.7606

Gustafsson, E & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en läsande och skrivande person*. Diss. Göteborg Studies in Educational Sciences 227. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Halaas Lyster, S-A., Lervåg, A. O., Hulme, C. (2016) Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*; 29(6), 1269-1288. DOI: 10.1007/s11145-016-9636-x.

Hardison, A., (2017) *Achieving Literacy Excellence through Identifying and Utilizing High Yield Strategies*. Diss. Pepperdine University
ERIC Number: ED581022

Hofslundsengen, H., Hagtvet Eriksen, B. Gustafsson, J.(2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(7) 1473-1495.
<http://doi.org/10.1007/s11145-016-9646-8>

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

Ivarsson, L (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Diss. Umeå universitet. Nr.87
Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142364/FULLTEXT01.pdf>

Justitiedepartementet. (2017). *Ny dataskyddslag - Kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. SOU (2017:39). Hämtad 2018-09-15 från regeringens webbplats: <https://www.regeringen.se/49a184/contentassets/e98119b4c08d4d60a0a2d0878990d5ec/ny-dataskyddslag-sou-201739>

Kansanen, P. Vad är skolpedagogik? I Uljens. M (red.) *Didaktik* (s. 146-165). Lund: Studentlitteratur

Kansanen, P., Hansen, S., Sjöberg, J. & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik? I (red.) Hansén, E. & Forsman, L. *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s.29-50). Lund: Studentlitteratur

Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling: En studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Diss. Stockholms universitet. Mins 60
Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:463566/FULLTEXT03.pdf>

Kroksmark, T (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Uljens. M (red.) *Didaktik* (s.77-97). Studentlitteratur AB: Lund.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB: Lund.

- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/FULLTEXT01.pdf>
- Liberg, C. (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. i S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, 205-222. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. och af Geijerstam, Å. (2012) Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477-493, DOI: 10.3402/edui.v3i4.22049
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägar till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/748042>
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305–320. Hämtad från <http://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>
- Melby-Lervåg, M. (2012) The Relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness, Rhyme Awareness and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4) 363-380. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594611>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. DOI: 10.1037/a0026744
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket. Stockholm: Skolverket.
- Naveed, Maryam (2016). *The Impact of Primary Teachers' Pedagogical Knowledge and Autonomy on the Teaching of Early Reading*. Doctoral thesis, University of Huddersfield Hämtad från <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/34425>
- Pripp, O. (2011). Reflektion och etik. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete* (s. 65-84). Lund: Studentlitteratur
- Pripp, O & Öhlander M. (2011). Observation. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete* (s. 113-145). Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal*. Stockholm: Natur och kultur

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. *Studia didactica Upsaliensia* 6
Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:561240/FULLTEXT01.pdf>

Seidenberg, M. S. (2013). The Science of Reading and Its Educational Implications. *Language Learning and Development : The Official Journal of the Society for Language Development*, 9(4), 331–360.
Hämtad från <http://doi.org/10.1080/15475441.2013.812017>

Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 274
Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/19098>

Skolinspektionen. (2015). *Undervisning i förskoleklass. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:03*. Hämtad 2018-04-22 från Skolinspektionens webbplats:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/forskoleklass/forskoleklass-slutrapport.pdf>

Skollagen (SFS 2010:800). Hämtad 2018-09-02 från Riksdagens webbplats:
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Skolverket. (2016). *Förskoleklassen – Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Hämtad 2018-04-22 från Skolverkets webbplats:
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen>

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2018). *Hitta språket. Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet*. Hämtad 2018-09-02 från Skolverkets webbplats:
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Diss. Örebro: Örebro universitet. *Örebro Studies in Education*, nr. 33
URN: urn:nbn:se:oru:diva-20277

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, R (2014). Den lärande människan. I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red) *Lärande, skola, bildning grundbok för lärare*. (3 uppl. s. 251-310). Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R & Liberg, C (2014). Grundläggande färdigheter. I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning grundbok för lärare*. (3 uppl. s. 357-378). Stockholm: Natur & Kultur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholms universitet.
URN: urn:nbn:se:su:diva-88780

Uljens, M. (1997a). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I Uljens, M. (red). *Didaktik*. (s. 166-197). Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1997b). *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.

Utbildningsdepartementet. (2010:67). *I rättan tid? Om ålder och skolstart* (SOU 2010:67). Hämtad 2018-04-22 från regeringens webbsida <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/10/sou-201067/>

Utbildningsdepartementet. (2017/18). Utbildningsutskottets betänkande: *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser* (UbU 10 2017/18:10) Hämtad 2018-04-22 från riksdagens webbsida: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/lasa-skriva-rakna--en-garanti-for-tidiga_H501UbU10

Utbildningsdepartementet. (2017/18). Regeringens proposition: *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* (Prop. 2017/18:195) Hämtad 2018-08-29 från regeringens webbsida:
<https://www.regeringen.se/4954ca/contentassets/92797f70964746c3b2fa62cb4bc1ced0/lasa-skriva-rakna--en-garanti-for-tidiga-prop.-201718.195.pdf>

Vetenskapsrådet. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad 2018-04-18 från Vetenskapsrådets webbsida:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1529480534745/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad 2018-04-18 från Vetenskapsrådets webbsida: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse : En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Natur och kultur.

Öhlander, M. Utgångspunkter. I Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.). *Etnologiskt fältarbete*. (s. 11-36). Lund: Studentlitteratur.

Läromedel

Bryntse, A-M & Palmkvist, A. *Trulle*. Gleerups Utbildning AB

Fernström, M. (1998) *ABC-boken*. Sanoma Utbildning.

Gustafsson R. & Hemäng. Årtal saknas. *Förskoleklassens, jag kan*. Beta Pedagog

Lindholm, M & Lindvall, J. (2008) *Sagoskogen : ett lustfyllt sätt att arbeta med svenska och matematik i skolår 1*. Natur Kultur läromedel

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägar till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Natur & Kultur

Stark, U., Nylund Ek, M., Trapp, M., Palovaara, L., Alatalo, T., Nero, C. & Wedsberg, M. *Livet i bokstavslandet*. Utbildningsradion.

Svensson, A-K. (2005). *Språkglädje : språklekar i förskola och skola*. Studentlitteratur: Lund.

Wänblad. M. (2011) *Lyckostjärnan*. Natur Kultur läromedel.

Bilagor

Bilaga 1: Till vårdnadshavare, med samtyckesblankett

Bilaga 2: Till läraren, med samtyckesblankett

Bilaga 3: Till rektor, information

Bilaga 4: Underlag för intervju

Bilaga 5: Underlag för observation

Bilaga 1

Till vårdnadshavare



HÖGSKOLAN
DALARNA

Information om en studie på magisternivå gällande undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass

Förskoleklassen blir obligatorisk från och med höstterminen 2018 och har en egen läroplan med syfte och centralt innehåll. Skolverket utarbetar som bäst ett material för kartläggning av språklig medvetenhet med syftet att det ska utgöra ett stöd för undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass. Med bakgrund av detta har jag valt att, i min magisterstudie, undersöka undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass. Studien syftar till att lyfta fram och synliggöra lärares i förskoleklass didaktiska val i samband med undervisningen i språklig medvetenhet.

För att få kunskap, utifrån studiens syfte, kommer lärare som undervisar i förskoleklass i grundskolan att intervjuas. I studien ingår lektionsbesök där anteckningar och ljudupptagning kommer att göras. Jag kommer att besöka ditt barns klass under en del av en dag. I samband med denna information vill jag även be om ditt samtycke till att ljudupptagning görs i klassrummet under besöket.

Högskolan Dalarna ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. All data som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och så att inga obehöriga kan ta del av dem. Lärarna får information om studien innan de godkänner sin medverkan i den. Samtliga medverkande kommer att avidentifieras i materialet och resultatet kommer inte kunna härledas till enskilda personer eller skolor. Den som deltar har när som helst rätt att avbryta sitt deltagande utan att berätta varför. Resultatet kommer att presenteras i en magisteruppsats som beräknas bli klar i slutet av 2018.

Personuppgiftsansvarig är Högskolan Dalarna.

Vill du veta mer om studien kan du kontakta mig eller handledare (se nedan).

Cecilia Wijnbladh, universitetsadjunkt och magisterstuderande i pedagogiskt arbete

Tel: 023-XXXXXX xxx@du.se

Handledare:

Tarja Alatalo, docent i pedagogiskt arbete

Tel: 023-XXXXXX xxx@du.se

Samtyckesblankett till vårdnadshavare

Jag har fått information om studien som magistranden Cecilia Wijnbladh kommer att genomföra och är medveten om att det är frivilligt att delta samt att samtycket när som helst kan avbrytas.

Jag **samtycker** härmed till att ljudupptagningar görs under mitt barns lektion

Jag **samtycker inte** till att ljudupptagningar görs under mitt barns lektion

Underskrift

Namnförtydligande

Ort, datum

Bilaga 2

Till lärare



HÖGSKOLAN
DALARNA

Information om en studie på magisternivå gällande undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass

Förskoleklassen står inför ett obligatorium, från och med höstterminen 2018 och har en egen läroplan med syfte och centralt innehåll. Skolverket utarbetar ett kartläggningsmaterial av språklig medvetenhet med syftet att det ska utgöra ett stöd för undervisningen i förskoleklass. Med bakgrund av detta har jag valt att undersöka just undervisning i förskoleklass. Studien syftar till att lyfta fram och synliggöra lärare i förskoleklass didaktiska val i samband med undervisningen i språklig medvetenhet.

För att få kunskap, utifrån studiens syfte, kommer lärare som undervisar i förskoleklass i grundskolan att intervjuas. Intervjun är av omfattningen cirka 45 minuter kommer att genomföras i samband eller i nära anslutning till lektionsbesök. Intervjuerna kommer att genomföras i samtalsform och spelas in. I studien ingår också ett lektionsbesök där anteckningar och ljudupptagning kommer att göras. Du tillfrågas att delta i studien eftersom du undervisar i förskoleklass innevarande läsår.

Högskolan Dalarna ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. All data som samlas in kommer behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Jag kommer att be om samtycke i förväg. Alla deltagande personer garanteras anonymitet och resultatet kommer inte att gå att härleda till enskilda personer eller skolor. Den som deltar har när som helst rätt att avbryta sitt deltagande utan att det får några negativa konsekvenser. Resultatet kommer att presenteras i en magisteruppsats som beräknas bli klar i slutet av 2018.

Personuppgiftsansvarig är Högskolan Dalarna. Enligt personuppgiftslagen, PUL, (1998:204) har den deltagande rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om vederbörande som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade.

Vill du veta mer om studien kan du kontakta mig eller handledare (se nedan).

Cecilia Wijnbladh, universitetsadjunkt och magisterstuderande i pedagogiskt arbete

Tel: 023-XXXXXX xxx@du.se

Handledare:

Tarja Alatalo, docent i pedagogiskt arbete

Tel: 023-XXXXXX xxx@du.se

Samtyckesblankett

Jag har fått information om studien som magistranden Cecilia Wijnbladh kommer att genomföra och är medveten om att det är frivilligt att delta samt att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande. Jag samtycker härmed till att delta i studiens två delar bestående av intervju och lektionsbesök där ljudupptagning kommer att göras.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort, datum

Bilaga 3

Till rektor



Information om en studie på magisternivå gällande undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass

Förskoleklassen blir obligatorisk från och med höstterminen 2018 och har en egen läroplan med syfte och centralt innehåll. Skolverket utarbetar som bäst ett material för kartläggning av språklig medvetenhet med syftet att det ska utgöra ett stöd för undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass. Med bakgrund av detta har jag valt att, i min magisterstudie, undersöka undervisning i språklig medvetenhet i förskoleklass. Studien syftar till att lyfta fram och synliggöra lärares i förskoleklass didaktiska val i samband med undervisningen i språklig medvetenhet.

För att få kunskap, utifrån studiens syfte, kommer lärare som undervisar i förskoleklass i grundskolan att intervjuas. Intervjun omfattar cirka 45 minuter och kommer att genomföras i samband eller i nära anslutning till ett lektionsbesök. Intervjuerna kommer att spelas in. Vid det tillfället görs ljudupptagning av undervisningen.

Högskolan Dalarna ansvarar för alla uppgifter som samlas in i studien. All data som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och så att inga obehöriga kan ta del av dem. Lärarna får information om studien innan de godkänner sin medverkan i den. Samtliga medverkande kommer att aidentifieras i materialet och resultatet kommer inte kunna härledas till enskilda personer eller skolor. Den som deltar har när som helst rätt att avbryta sitt deltagande utan att berätta varför. Resultatet kommer att presenteras i en magisteruppsats som beräknas bli klar i slutet av 2018.

Personuppgiftsansvarig är Högskolan Dalarna.

Vill du veta mer om studien kan du kontakta mig eller handledare (se nedan).

Cecilia Wijnbladh, universitetsadjunkt och magisterstuderande i pedagogiskt arbete

Tel: 023-XXXXXX xxx@du.se

Handledare:

Tarja Alatalo, docent i pedagogiskt arbete

Tel: 023-XXXXXX xxx@du.se

Bilaga 4

Intervjufrågor

Bakgrundsinformation, informant

1. Hur gammal är du?
2. Vad har du för utbildning?
3. Hur länge har du arbetat som ...?

Bakgrundsinformation, elevgrupp

1. Antal elever SET
Hur många har knäckt koden? Hur vet du det?

Här följer några frågor om den observerade lektionen

Min föreliggande studie handlar om att undersöka undervisning som syftar till att utveckla språklig medvetenhet, kan du beskriva vad det enligt dig?

- *Exempel på undervisningsaktiviteter*
- *Exempel på kunskaper som elever visar*
- *Hur vet du att en elev är språkligt medveten? Ge exempel*

Vad utgick du från när du planerade lektionen?

- *Lgr11?*
- *Barnens intressen?*
- *Material?*
- *Metod?*
- *Barnens kunskapsnivå?*
- *Uttrycksformer?*
- *Erfarenheter?*
- *Utbildning/ kompetensutveckling?*

Vilket syfte hade du med lektionen?

- *Språklig medvetenhet*
- *Bokstavs-känning*
- *Framväxande avkodningsförmåga*
- *Stavelser*
- *Fonologisk/fonemisk medvetenhet*

- *Ord/meningar*

Hur resonerar du kring dina val av det material som användes? Hur motiverar du dina val?

- *Till den här specifika lektionen?*

Hur resonerar du kring dina val av de metoder som användes? Hur motiverar du dina val?

- *Till den här specifika lektionen?*

Här följer några frågor om din undervisning i språklig medvetenhet i allmänhet

Hur använder du Lgr11 vid din planering?

Använder du Bornholmsmodellen? Om, varför? På vilket sätt?

Berätta om din undervisning, vad gäller språklig medvetenhet, berätta hur du undervisar inkl. planering och bedömning.

- *Språklig medvetenhet*
- *Bokstavs-kännetecken*
- *Framväxande avkodningsförmåga*
- *Stavelser*
- *Fonologisk/fonemisk medvetenhet*
- *Ord/meningar*
- *Grafem-fonem korrespondens*
- *Lysna på ljud*
- *Första och sista ljudet*
- *Analys och syntes*
- *Korrespondens grafem och fonem*
- *Ordförråd*
- *Ordning på bokstavs-inläring*

Bilaga 5

Observationsprotokoll

skola:

Rum:

Möblering

Aktörer:

Aktivitet:

uppgift

läraraktivitet

elevaktivitet

Arbetsformer:

individuellt

par

grupp

gemensamt

Innehåll:

alla gör samma

ramar men alla gör olika

alla gör olika

Återkoppling:

gemensamt formativt

individuellt formativt

Muntlig kommunikation:

Monologiskt

Dialogiskt

Flerstämmigt

Händelse:

Nyttjande av miljö

Påverkan på miljö

Tid:

Känsla: