

Det lönar sig att öva

Effekten av fonologiska lekar i förskoleklass

Ingvar Lundberg

Anna Strid

Artikel ur

Svenska Dyslexiföreningens och
Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift

Dyslexi –

aktuellt om läs- och skrivsvårigheter
nr 1/2009

Det lönar sig att öva

Effekten av fonologiska lekar i förskoleklass

Ingvar Lundberg, professor, institutionen för psykologi, Göteborgs universitet

Anna Strid, för- och grundskolelärare, läromedelsförfattare, Centrum för Lärande och Specialpedagogik, Nacka

Sedan länge är det känt att fonologisk medvetenhet är en kritisk faktor i den tidiga läsinlärningen. För över 20 år sedan publicerades en artikel i *Reading Research Quarterly* som sedan dess har blivit särdeles flitigt citerad (Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Där visades att man hos 6-åringar kan öva upp den fonologiska medvetenheten genom dagliga lekar och övningar med språket. Man visade också att detta hade positiv effekt på inlärningen av läsning och skrivning under de första skolåren. I en senare artikel (Lundberg, 1994) visades att övningarna var särskilt viktiga för barn i riskzonen för att utveckla läsproblem i skolan. Forskningsresultaten låg till grund för utgivningen av ett övningsmaterial som kom att kallas Bornholmsmodellen, eftersom studierna hade genomförts på Bornholm (Lundberg, 2007).

I denna artikel redovisar vi ett nytt framgångsrikt försök med Bornholmsmodellen. Men först vill vi klargöra varför fonologisk medvetenhet kan vara så betydelsefull för läsinlärningen. Vilken uppfattning man än har om hur man lämpligen utformar den första läsundervisningen, får man ändå gå med på att en läskunnig person måste förstå hur vårt alfabetiska system fungerar – att språkets minsta betydelseskiljande byggstenar, fonemen, representeras av grafiska tecken, bokstäver. Men för att få grepp om detta system måste man inse att talade ord går att dela upp i segment av fonemstorlek. En sådan insikt uppstår inte naturligt hos barn.

I talet flyter orden ihop och byggstenarna, konsonant- och vokalljuden glider i varandra och sväljs ibland. De undflyende fonemen är inte lätta att få tag på. För ett litet barn är det ingalunda självklart att orden *bil*, *bok*, *båt*, *buss*, *bagare*, *ben* börjar på samma sätt. Redan innan ordet *bok* uttalas har man format munnen till vokalljudet /o/ ovanpå vilket man lägger konsonantljudet. Man får alltså ett stavelseljud /bo/. När man säger *bil* får man stavelseljudet /bi/ vilket är något annat. Man hör alltså inte direkt begynnelsefonemet. Man måste bortse från de lokala variationerna för att inse att de olika orden (*bil*, *båt*, *buss* etc) börjar på samma sätt. Detta är en abstraktionsprocess som för en del barn kan vara svår.

Läsinlärningen inrymmer naturligtvis många andra viktiga moment (se t.ex. Lundberg & Herrlin, 2003). Att underlätta för barnen att ”knäcka” den alfabetiska koden är ändå av avgörande betydelse för att kunna gå vidare. Elever som fastnar här hamnar lätt i onda cirklar där nederlag föder nederlag och lusten inför det skrivna språket infinner sig aldrig.

Det är alltså viktigt att barnen får en god förberedelse inför mötet med skriftspråket så att fonemens värld blir tillgänglig för dem.

Studiens uppläggning

Bornholmsmodellen kom ut i ny version 2007 och gav innehållet för den studie som vi rapporterar här. Fem kategorier av språklekar användes:

1. Lyssna på ljud
2. Ord och meningar
3. Första och sista ljudet i ord
4. Fonemens värld – analys och syntes
5. Bokstävernas värld – på väg mot riktig läsning

Jämfört med tidigare utgåva hade nu rim och stavelser utelämnats från programmet. En del forskning hade visat att sådana övningar inte gav särskilt stor effekt på den senare läsinlärningen (se t.ex. McGuinness, 2004 för en översikt). Vidare har bokstavslekar införts. En ganska omfattande forskning har visat att bokstavskunskap banar väg för läsförmåga. Att vi inte hade bokstäver tidigare berodde på att vi av forskningsskäl då ville ha mer renodlade betingelser för att kunna avgöra vad just lek med talade ord kan betyda.

I början av året i förskoleklass (september) genomfördes en förprovning eller kartläggning av hur långt barnen hade kommit i sin utveckling av fonologisk medvetenhet. Samma kartläggning genomfördes sedan i slutet av förskolklassen (maj). Kartläggningen omfattade följande moment:

1. Att upptäcka rim. Denna uppgift är mycket enkel för de allra flesta barn, och vi använde den inte i poängsammanställningen. Den fungerade mer som uppvärmning och gav barnen känslan att lyckas.
2. Att identifiera begynnelseljud i ord. Här kunde man få sammanlagt 10 poäng.
3. Att bedöma antalet ljud i ord. Även här kunde man uppnå 10 poäng
4. Att avgöra vilket av två ord som är längst. Här kunde man få 5 poäng
5. Att utifrån diktamen och bild kunna skriva ned enkla ord som *mur*, *fisk*. Här kunde man uppnå 5 poäng.

Den sammanlagda maximala poängsumman uppgick alltså till 30 poäng. Vi gjorde bedömningen att barn som inte uppnått mer än 7 poäng hade stora problem och många av dessa barn var i riskzonen för att utveckla lässvårigheter i skolan om de inte fick hjälp. Å andra sidan konstaterade vi att barn som fått 28 poäng eller mer ligger mycket nära eller över tröskeln för att knäcka den alfabetiska koden.

Deltagare

I stort sett samtliga 6-åringar i Nacka kommun deltog i september-kartläggningen, dvs 1037 barn från 30 olika skolor fördelade på 52 klasser eller barngrupper.

Vid maj-kartläggningen hade det skett ett visst bortfall. Sammanlagt hade vi nu data från 906 barn från 27 skolor fördelade på 45 klasser eller barngrupper. En stor del av bortfallet kan förklaras med ofullständigt ifyllda blanketter som omöjliggjorde matchning mot septemberdata. Allmänt sett kan man konstatera att bortfallet inte äventyrar våra slutsatser. Dels var bortfallet ganska litet och dels avvek inte bortfallet från genomsnittsnivån på de kvarvarande klasserna.

Resultat

I denna rapport begränsar vi resultatredovisningen till att gälla individnivå. I Fig. 1 ser vi fördelningen av poäng för alla deltagare vid september-kartläggningen. Resultaten sprider sig över hela skalan med en viss anhopning på de högre poängen.

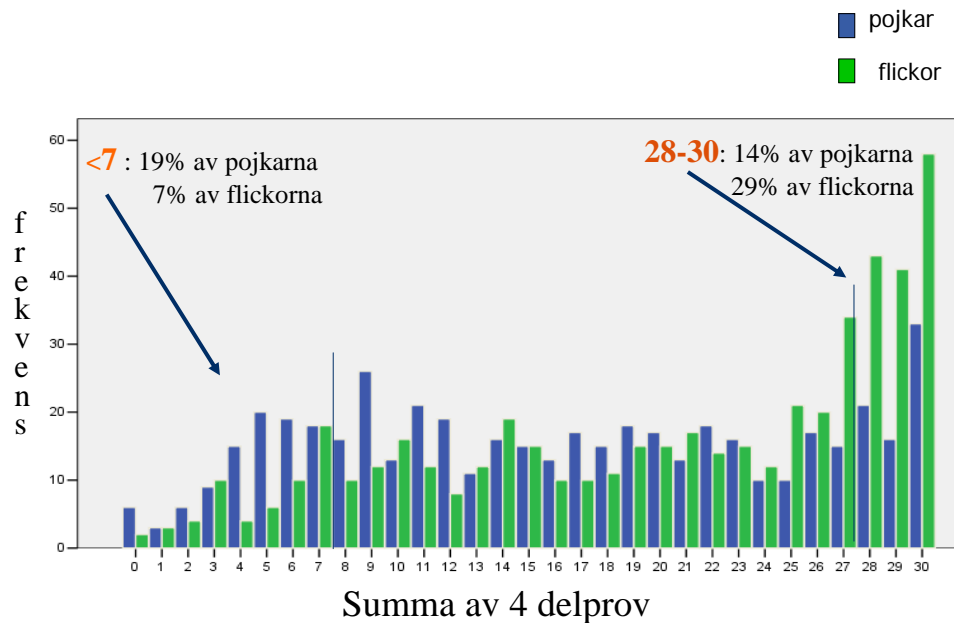


Fig. 1. Fördelningen av poäng på september-kartläggningen innan lekprogrammet startat. I redovisningen hålls flickor och pojkar isär.

Figuren visar att nästan 20 % av pojkarna (var femte) har så låga poäng att de riskerar att få stora svårigheter. Bara 7 % av flickorna ligger i farozonen. Eller annorlunda uttryckt, ungefär tre gånger så många pojkar tycks ha problem jämfört med flickor. Men vi kan också se att en ganska stor grupp barn redan i början av året i förskoleklassen är på tröskeln att knäcka den alfabetiska koden (28-30 poäng). Den gruppen domineras av flickor. Nästan var tredje flicka eller dubbelt så många flickor som pojkar har nått den nivån redan innan lekprogrammet kommit igång.

I Fig. 2 kan vi se resultatet av kartläggningen efter det att lekprogrammet avslutats. Här har vi också skilt på flickornas och pojkarnas resultat.

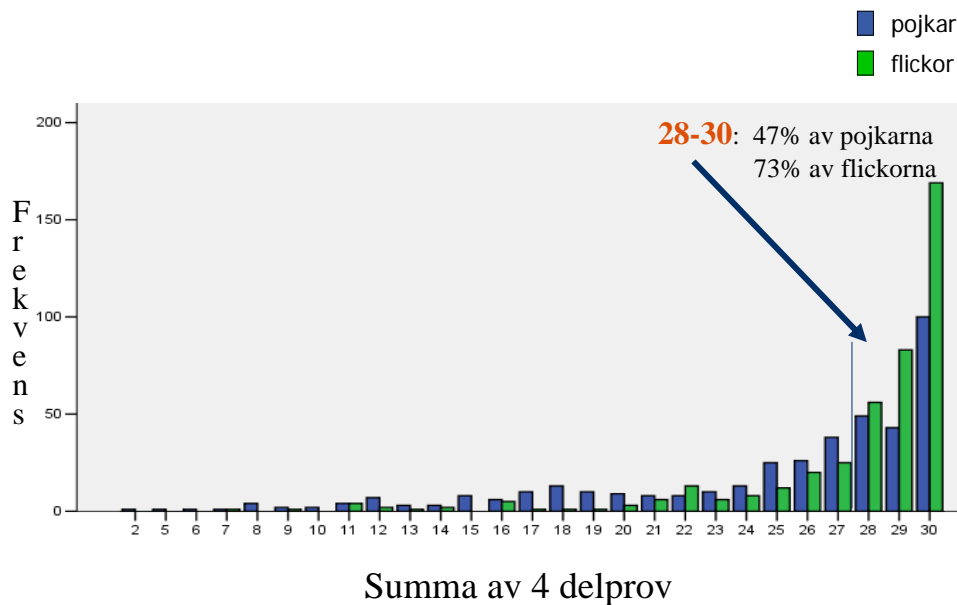


Fig. 2. Fördelningen av poäng på kartläggningen i slutet av året. Resultaten för flickor och pojkar har hållits isär.

I Fig. 2 framgår det klart att låga poäng är mycket ovanliga. De flesta har poängsummor över 20. I den allra högsta kategorin (28-30 poäng) som vi bedömt som en nivå mycket nära läskoden. Vi ser också i figuren att vi fortfarande har en påtaglig könsskillnad. I den högsta kategorin återfinns fyra av fem flickor, medan bara knappt hälften av pojkarna når denna nivå.

När man jämför Fig. 1 och Fig. 2 kan man direkt och övertygande se att barnen efter övningarna och lekarna starkt utvecklat sin fonologiska förmåga. Men i verkligheten finns en viss variation i fråga om hur stark utvecklingen varit. Vi har valt att särskilt se på den sista deluppgiften i kartläggningen, förmågan att utifrån diktamen och bild skriva ned vad det är för ord. Om man klarar en sådan uppgift har man strängt taget visat att man förstått den alfabetiska principen. Man kan ett antal bokstäver. Man förstår att orden skall segmenteras i fonem och att varje segment skall representeras av en bokstav. Nu återstår egentligen bara att automatisera denna process.

De deltagande lärarna fick också fylla i en enkät i anslutning till projektet. Sammanlagt kom lärare till 654 barn att besvara enkäten. En fråga i enkäten gällde hur ofta de lät barnen genomföra lekarna och övningarna enligt programmet. Det gick att kategorisera svaren i tre grupper: De som bara sporadiskt eller c:a en gång i veckan lät barnen vara med om språklekarna (128 barn), de som lekte c:a tre gånger i veckan (313 barn) och de som lekte varje dag enligt modellen (213 barn) .

En viktig fråga gällde nu hur träningsdosen inverkade på barnens framgång. Vi valde att se särskilt på den sista uppgiften som handlade om att skriva ord. Det var ju den för läsning helt avgörande uppgiften. När man mäter framgången får man emellertid vara försiktig och se till att man får ett mått som så mycket som möjligt neutraliserar variationer i utrymmet för

framgång. Låga poäng på förtestet ger ju stort utrymme för framgång medan höga poäng inte gör det utan ligger nära taket eller maximum. Vi valde då att uttrycka framgång som kvoten mellan slutpoängen och summan av initialpoäng och slutpoäng. Vidare var det angeläget att se efter om de klasser som uppgett sporadisk träning var klasser med sämre utgångsläge än de andra. Det kunde ju ha varit så att de lärare som inte tränade så ofta hade särskilt "besvärliga" barn som de bedömde inte var mottagliga för träning. Med en s.k. kovariansanalys kan man statistiskt kontrollera för en sådan effekt. Detta har vi gjort och i Fig. 3 kan vi se resultatet.



Fig.3. Framgång under året i förskoleklass som funktion av mängden övningstillfällen.

De barn som fått den minsta dosen träning eller övning uppvisade en signifikant sämre framgång från september till maj i fråga om den för läsning och skrivning mest kritiska deluppgiften i kartläggningen. Vi har således demonstrerat en tydlig s k dos-responseffekt.

Diskussion

Vi har i denna studie återigen visat att språklig medvetenhet går att utveckla genom systematiskt upplagda språkliga lekar och övningar i förskoleklassen. Vad som särskilt tydligt kom fram i denna undersökning var den stora skillnaden mellan flickor och pojkar. I klassiska epidemiologiska undersökningar (t.ex. Rutter & Yule, 1975) har man funnit att betydligt fler pojkar än flickor varit drabbade av specifika lässvårigheter. I andra studier har könsskillnaden varit betydligt mindre. Variationerna mellan olika studier kan delvis bero på att man haft olika kriterier för att avgränsa dyslexi. Sett över många olika undersökningar, inte bara av dyslexi, kan man ändå se att tendensen är att flickor läser bättre än pojkar. Detta gäller också i stora internationella undersökningar där man funnit att flickorna i genomsnitt läser bättre i nästan alla länder, oavsett språk, kultur och skolsystem (Wagemaker, 1996).

Hur skall man förklara denna könsskillnad? Vad man allmänt kan säga är att pojkar tycks mogna senare än flickor och att denna skillnad kan ha bidragit till den tydliga skillnad som vi

kunnat observera i denna studie. Vi kan också notera att skillnaden är markant redan innan skolan har hunnit få inflytande över könsrollerna. I diskussionerna om skillnader mellan flickor och pojkar brukar man hävda att flickornas överlägsenhet är tydligast på det språkliga området. Flickor antas vara mer socialt orienterade och kommunicerar bättre än pojkar. Om det är så har man anledning att fråga sig varför. Är det så att flickor bemöts tidigt på ett annorlunda sätt än pojkar, ett bemötande som skulle kunna befrämja deras sociala utveckling? Vi har här inte anledning att fortsätta dessa spekulationer utan håller oss till observerade fakta. Det finns en könsskillnad som man bör vara medveten om och som kanske borde få pedagogiska konsekvenser.

Det andra fyndet i denna undersökning var att det tydligen spelar stor roll i vilken omfattning man ägnar sig åt systematiska lekar och övningar med språket. De barn som får vara med om dagliga lekar och övningar uppvisar en klart bättre utveckling än de barn som bara övar någon gång i veckan. En sådan tydlig dos-respons-effekt får tydliga pedagogiska konsekvenser. Det lönar sig uppenbarligen att öva med barnen en stund varje dag, i varje fall om man önskar att de skall få ett mjukt och lustfyllt möte med skriftspråket. Vi kan luta oss mot tidigare undersökningar och ha god grund för att räkna med att de barn som i maj har höga poäng på kartläggningen också kommer att få en god läs- och skrivutveckling. Men vår avsikt är att under det första skolåret faktiskt följa upp barnen och kartlägga deras läs- och skrivförmåga. Resultatet av en sådan studie räknar vi med att kunna rapportera i en senare artikel i denna tidskrift.

Denna undersökning har viss relevans för den debatt som förts under senare tid om bedömningar av förskolebarns utveckling. Somliga debattörer varnar för att göra förskolan alltför skolmässig. De små barnen bör få utvecklas i sin egen takt. Bedömningar av deras nivå kan leda till olyckliga kategoriseringar, som egentligen inte har någon säker grund. Förskolepersonal skall inte behöva lägga ned tid på en verksamhet som i grunden kan var destruktiv för en del barn.

Vi har sympati för en sådan hållning som bottnar i en djup respekt för barns integritet och en optimism om alla barns utvecklingspotential. Ändå är den bistra verkligheten för somliga barn att de far illa, de är utsatta för omsorgsvikt i hemmen, försummas, vanvårdas och understimuleras. Därtill kommer att en del barn av konstitutionella skäl har svårt att utvecklas i samma takt som andra barn. De riskerar att få stora svårigheter i skolan och senare i livet. Samtidigt vet vi att tidig upptäckt av barn i riskzonen kan innebära att vi får en god chans att förebygga problem och förhindra en olycklig utveckling. De allt större barngrupperna i våra förskolor gör det allt svårare för personalen att upptäcka vilka barn som behöver särskilda insatser. Det är inte heller alltid lätt att med vardagliga informella observationer göra de rätta bedömningarna. Att veta vad som är en typisk utveckling kan vara svårt utan de systematiska hjälpmedel som utprovade och goda kartläggningsmaterial kan utgöra.

Referenser

- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. I C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr Publishers
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen - vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263-284.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling - kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read: The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rutter, M. & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16*, 181-197.
- Wagemaker, H. (Ed.), *Are girls better readers?* Amsterdam: IEA.