

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 270

Elisabeth Björklund

## Att erövra litteracitet

Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text  
och tecken i förskolan

GÖTEBORGS UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

## Att erövra litteracitet

Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan



GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 270

Elisabeth Björklund

## Att erövra litteracitet

Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder,  
text och tecken i förskolan



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Elisabeth Björklund*, 2008  
ISBN 978-91-7346-637-0  
ISSN 0436-1121

Foto: Ove Wall

Avhandlingen finns även i fulltext på  
<http://hdl.handle.net/2077/18674>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Printed in Sweden, Geson-Hyltetryck, 2008

## Abstract

Title: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: literacy, early literacy, ethnography, children, pre-school, interaction, communication, socio-cultural perspective

ISBN: 978-91-7346-637-0

This thesis is based on an ethnographic field study among a group of monolingual children from one and a half to three years old at a pre-school in a Swedish village. The primary aim of the study has been to gain knowledge about how young children conquer and express literacy in their everyday lives. One assumption was that children are active and competent in their search for meaning when dealing with texts, signs and images. A second aim has been to investigate whether children's literacy could have an impact on the social and cultural context of pre-school. Research questions addressed in the study focus on children's participation in literacy events and their actions in literacy practice. An additional question was whether children were contributing to literacy practice when interacting with other children in the group.

The theoretical framework draws upon socio-cultural theory. The empirical material consists of video recordings and the focus of observation has been on children's actions related to literacy, expressed as early literacy, including reading and writing as well as telling and re-telling narratives, singing and other verbal and non verbal communication. In children's literacy events and literacy practice the specific context was of central interest. All the material collected has been transcribed and transferred into text and constitutes the basis for analyzing what children are performing in actual events and practices. The guiding principle for description was at first to give a close reproduction of children's verbal utterances and their acting linked to the concept of early literacy. Secondly, the aim was to describe and analyze whether the utterances and actions could be linked to the specific social and cultural context.

The analysed material demonstrates how children participate and interact with each other while engaged in literacy and the material also displays the content of their communication. Two different kinds of literacy appear: one is narrative tellings and the other is reading and drawing/writing. A deeper analysis shows that children are building knowledge of telling and also creating a specific manifesto of literacy. The children also underline what they are doing through verbal expressions where they define themselves as both readers and writers.

The result gives a contribution to new knowledge and an understanding of early literacy among very young children as something they have created in pre-school as a social and cultural environment. Literacy in the studied group of children uncovers many more expressions, including several actions with regard to written material, than we usually relate to the youngest children in pre-school.



# Innehållsförteckning

## FÖRORD

## KAPITEL 1

INTRODUKTION .....	15
BEGREPPSVAL .....	20
LITTERACITET .....	22
LITTERACITETSHÄNDELSER OCH LITTERACITETSPRAKTIK .....	24
TRADITIONER AV LITTERACITET I FÖRSKOLAN .....	24
UTGÅNGSPUNKT OCH FOKUS .....	28
SYFTE OCH UNDERSÖKNINGSFRÅGOR .....	29
AVHANDLINGENS DISPOSITION .....	30

## KAPITEL 2

TEORETISK RAM .....	31
KULTURENS ROLL .....	31
SPRÅK OCH KOMMUNIKATION .....	33
ORD OCH TANKE ÄR IHOPKNYPPLADE .....	34
MENING, HANDLING – INTENTION .....	35
MEDIERING OCH REDSKAP .....	37
INTERNALISERA, APPROPRIERA, DELTAGA .....	38
ERÖVRA .....	40
BAKHTINSKT PERSPEKTIV PÅ LITTERACITET .....	42

## KAPITEL 3

LITTERACITET UR FLERA PERSPEKTIV .....	45
BEGYNNANDE KOMMUNIKATION OCH INTERAKTION .....	45
SPRÅKLIG KOMMUNIKATION – GRUNDEN FÖR LITTERACITET .....	46
HANDLING OCH KOMMUNIKATION – LITTERACITETSPRAKTIK .....	48
HÄNDELSER – EN SÄTT ATT URSKILJA LITTERACITET .....	48
LITTERACITET – NÅGRA FORSKNINGSLINJER .....	49
LITTERACITET – KORT HISTORISK EXPOSÉ .....	51
EMERGENT LITERACY – ÄVEN I SVENSKT SPRÅKBRUK .....	53
EMERGENT LITERACY INITIALT I MIN STUDIE .....	54
LITTERACITET I DE TIDIGA ÅREN .....	54
LITTERACITET – EN FRÅGA OM BLI ELLER VARA .....	56
LITTERACITETFORSKNING PÅGÅR .....	56
SMÅ BARN S TEXT- OCH TECKENVÄRLDAR .....	57
SMÅ BARN S BERÄTTARVÄRLDAR .....	63



KAPITEL 4	
METODOLOGI.....	67
ETNOGRAFI .....	67
ROLLEN SOM ETNOGRAF.....	69
ROLLEN SOM FORSKARE I EN KÄND VERKSAMHET .....	71
GENOMFÖRANDE AV DEN EMPIRISKA STUDIEN .....	71
METODER FÖR FÄLTARBETE.....	75
BEARBETNING OCH INLEDANDE ANALYS .....	77
ANALYS.....	81
REFLEXIVITET.....	83
TEXTENS TROVÄRDIGHET.....	84
ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	86
TROVÄRDIGHET .....	87
STUDIENS TEORITILLSKOTT.....	89
 KAPITEL 5	
INTRODUKTION TILL RESULTAT.....	91
FÖRSKOLANS TEXT – TECKENMILJÖ.....	94
 KAPITEL 6	
BERÄTTANDETS PRAKTIKER.....	97
INVOLVERING I BERÄTTARPRAKTIKEN .....	100
DELAKTIGHET I BERÄTTARPRAKTIKEN .....	103
AUTONOMI I BERÄTTARPRAKTIKEN .....	107
MÅNGSTÄMMIGA LITTERACITETEN .....	110
SAGOBERÄTTANDE TAR FORM .....	112
SAGOBERÄTTANDET GESTALTAS AV MÅNGA AKTÖRER .....	119
 KAPITEL 7	
LÄSANDETS OCH SKRIVANDETS PRAKTIKER.....	137
BOKEN SOM CENTRAL ARTEFAKT.....	139
BOKENS SPECIFIKA PRAKTIK .....	142
LÄS- OCH SKRIVHÄNDELSER.....	150
SOLITÄR LITTERACITET – FOKUS PÅ TEXT OCH TECKEN.....	152
SOLITÄR LITTERACITET – LÄSHANDLINGAR.....	155
KOLLEKTIVA LÄSHANDLINGAR – LITTERACITETSPRAKTIK .....	158
FÖRSVAR OCH FÖRHANDLINGAR VID LÄSNING.....	172
LITTERACITET I FORM AV PERFORMATIVA SATSER .....	177

KAPITEL 8	
PEDAGOGER I LITTERACITETSPRAKTIKEN .....	185
EMPIRISK MILJÖ .....	185
DAGSPROGRAM.....	187
SAMLINGAR.....	188
BERÄTTANDE OCH DRAMATISERING .....	193
HÖGLÄSNING.....	196
 KAPITEL 9	
ATT ERÖVRA LITTERACITET I KOMMUNIKATIVA MÖTEN .....	198
LITTERACITET I DE TIDIGA ÅREN – EN SAMMANSATT BERÄTTELSE .....	199
MÅNGFALD OCH VARIATION KÄNNETECKNAR LITTERACITETSHÄNDELSENA .....	200
SKRIFT, TECKEN, BILDER GER MENING ÅT LÄSHÄNDELSENA.....	212
MÖTEN OCH KOMMUNIKATION SKAPAR LÄSPRAKTIKEN – ETT LITTERACITETSMANIFEST.....	220
MÅNGSKIFTANDE INTERAKTIONSMÖNSTER GER VÄXTKRAFT TILL LITTERACITET .....	224
KULTURELLA OCH KONTEXTUELLA MODELLER MEDIERAS GENOM KOMMUNIKATION OCH REDSKAP.....	230
SLUTORD.....	237
REFLEKTION ÖVER ANSATS, METODVAL, URVAL OCH ANALYSPROCESS.....	238
ETISK REFLEKTION.....	243
VALIDITET .....	245
FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING .....	247
 SUMMARY .....	249
 REFERENSER.....	263
BILAGA 1 - 3	



*A thesis is an argument*

(B. Street, personlig kommunikation, 18 augusti 2004)



## Förord

Ett avhandlingsarbete kräver tid, engagemang och fokus vilket sätter prägel på ens tillvaro under lång tid. Då är det härligt att kunna se tillbaka på åren och kunna konstatera att de mestadels inneburit spännande, glädjefyllda möten, nya upptäckter och många erfarenheter som jag inte hade velat vara utan.

Avhandlingen hade aldrig blivit färdig utan skickliga handledare som målmedvetet och med stor tilltro litat på min förmåga att genomföra detta projekt. Ett varmt tack vill jag rikta till Eva Johansson, huvudhandledare som med skärpa, noggrannhet och analytisk blick läst manus och ställt tankeväckande frågor. Utan ditt vetenskapliga synsätt, kloka kommentarer och stöd hade det blivit betydligt svårare att komma i mål. Ett varmt tack riktas också till Ingrid Pramling Samuelsson biträdande handledare, som följt mig under forskningsprocessen och som med stor erfarenhet för forskningsuppgiftens innehåll alltid hållit mig på rätt spår, utmanat, stöttat och uppmuntrat mitt avhandlingsarbete. Redan innan du blev min handledare har ditt starka intresse och engagemang för de yngsta barnens stora frågor varit en viktig inspirationskälla för mig. Jag vill även tacka min lokale handledare vid högskolan i Gävle Lars Brink som i ett tidigt skede läst och gett synpunkter på mitt skrivande. Tack!

Det hade inte heller blivit någon avhandling utan förfrågan från Monica Axelsson och Carina Fast om att medverka i en forskningsansökan till Vetenskapsrådet. I sammanhanget vill jag rikta mitt varma tack till Göran Nerhardt som trodde att jag kunde vara den lämpliga personen att ta med i denna ansökan. När det stod klart att VR-projektet skulle bli av påbörjades ett samarbete kring frågor om litteracitet eller literacy som genom våra gemensamma diskussioner och era specifika kunskaper om området gjorde våra möten till spännande och tankeväckande upptäckter. Tack Monica och Carina för givande samtal som lett till nya insikter och fördjupad förståelse för detta spännande forskningsfält och inte minst för härlig samvaro!

Jag vill tacka Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté och Lärarutbildningsnämnden vid högskolan i Gävle som med medel möjliggjort detta projekt. Samtidigt vill jag tacka min institution vid högskolan i Gävle, Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi, där jag känt stöd och uppmuntran. Ett särskilt varmt tack går till didaktikavdelningen som på nära håll följt avhandlingsarbetet. Ni är på olika sätt delaktiga i avhandlingens tillblivelse genom alla synpunkter ni lämnat på texter jag lagt fram. Tack för att ni tagit er tid, läst och uppmuntrat mig! Kollegorna på plan 3, ingen nämnd och ingen glömd, tackar

jag för glada tillrop, hänsynsfullhet under skrivprocessen och jordnära samtal som fått mig att koppla av. Tack!

Så till andra som läst och granskat min text. Ann-Carita Evaldsson som var diskutant på mitt planeringsseminarium och gav kloka synpunkter som gjorde att det var inspirerande att fortsätta det påbörjade avhandlingsarbetet. Ria Heilä Ylikallio som hade samma uppgift vid slutseminariet och som genom relevanta och kluriga frågor bidrog till ett spännande seminarium. Jag ”plockade ut russen ur kakan” och avhandlingens slutdiskussion blev därmed lång. Tack till er båda!

Lars Torsten Eriksson, Ingrid Nordkvist, Per Otterstedt, Kenneth Björklund, Mikael Södermark och Göran Fransson måste nämnas särskilt. Varmt tack för skicklighet att läsa text och korrektur, språkgranska och utforma figurer i datorn! Utan praktisk hjälp blir tillvaron svår för avhandlingsförfattaren. Stort tack till Lisbeth Söderberg som effektivt och skickligt ordnat textens layout. Ett likaledes stort tack till Marianne Andersson som varit till stöd och stor hjälp i alla praktiska frågor som jag haft att handskas med inte minst under den senare delen i samband med textens färdigställande. Tack också för all övrig hjälp under forskarutbildningen.

Mitt varma tack riktas framför allt också till barn och föräldrar samt pedagoger som generöst tillåtit mig videofilma under den långa tid som projektet varade. Utan er hade frågor som lyfts i avhandlingen aldrig blivit belysta och inte heller hade jag fått glädjen att lära mig så mycket om litteracitet som jag nu fått genom möten med er. Varmt tack!

Allra sist tackar jag min kära familj som varit ett ovärderligt stöd under hela arbetsprocessen. Jenny som redan från mitt C-uppsatsskrivande till nu alltid uppmuntrat mig till fortsatta studier och Daniel som fått mig att behålla verklighetsförankringen med allahanda vardagsfrågor. Kenneth! Tack för att du med intresse följt arbetet, inspirerat, ifrågasatt och utmanat mitt tänkande under processens gång och för att du tålmodigt och med stor omsorg sört för att vardagen på alla sätt kunnat fungera. Utan din uppmuntran och tilltro hade avhandlingsarbetet avstannat.

Hagaström november 2008

Elisabeth Björklund

## KAPITEL 1

# Introduktion

Forskning kring förskolebarns läsande och skrivande brukar vanligen förknippas med äldre barn som är på väg in i förskoleklassen eller i skolan (Arnqvist, 1993; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Gustafsson & Mellgren, 2000, 2005; Hagtvet Eriksen, 2002, 2004, 2006; Liberg, 2006). När vi talar om de allra yngsta barnen har forskningstraditionen främst inriktats mot språk och språkutveckling. Med föreliggande avhandling vill jag närma mig de allra yngsta barnen utifrån en annan infallsvinkel och ställa frågor om litteracitet och hur de på olika sätt involveras och handlar i aktiviteter av läsande och skrivande i sitt dagliga sammanhang i förskolan. Litteracitet som begrepp har kommit att användas för det vi i dagligt tal omnämner som läsande och skrivande (Axelsson, 2005, 2006; Wedin, 2006), men har på senare tid fått en mer utvidgad betydelse och inkluderar nu också tecken och bilder. Nytt kunskapsinnehåll och nya kommunikationssätt förändrar på ett fundamentalt sätt vad vi vet och hur vi kommunicerar. Litteracitet är centralt i detta (Barton, 2007). I den politiska debatten ligger frågan om litteracitet högt på agendan. I utbildningen av blivande lärare exempelvis, har nyligen tydliga mål skrivits in i examensordningen. Dessa understryker vikten av att den blivande läraren ska få med sig fördjupade kunskaper i läsande och skrivande. Detta gäller inte minst utbildningen av lärare för de yngsta barnen. Även genom den snabba teknikutvecklingen, där exempelvis datorer gett oss nya redskap att kommunicera med, blir användningen av nya kommunikationssätt allt viktigare i människors liv. Att då endast tänka i begreppen läsa och skriva vore att ignorera den mängd olika sätt som vi kommunicerar, läser och skriver på idag. I kommunikation via datorer och andra medier används ofta bilder i kombination med text i syfte att tydliggöra budskap. Till och med olika tecken och bilder visar hur vi känner oss. Via logotyper får vi veta vad det är för företag eller varumärke som avses. Ett känt möbelföretag har i sina beskrivningar helt frångått text och visar i stället bilder hur möbelen ska bli funktionell. Även de allra yngsta barnen möter bilder och tecken tidigt i livet. Det finns därför skäl för att i denna avhandling använda det



utvidgade litteracitetsbegreppet. Ett mer utförligt motiv till begreppsvalet diskuteras nedan.

I målformuleringarna i förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2006) klargörs, att de som verkar i den pedagogiska verksamheten, ska sträva efter att varje barn ges möjlighet att utveckla ett rikt och nyanserat talspråk samt få kommunicera och uttrycka tankar tillsammans med andra. I uppdraget ingår även att fånga upp barns intresse för skriftspråk och uppmärksamma dem på symbolers kommunikativa funktioner. Det är också viktigt att barn ges möjlighet att utveckla förmågan att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar. Utöver dessa strävansmål understryks betydelsen av att barn ska få utveckla sin skapande förmåga och förmedla sina upplevelser i lek, bild, rörelse, sång, musik, dans och drama. Detta är delar av det uppdrag som de som arbetar i förskolan har och som knyter an till det område som denna avhandling studerar. På vilket eller vilka sätt handskas barnen själva med läsande och skrivande i de åldrar som avhandlingen undersöker? Det skulle vara konstigt om små barn som växer upp i vårt samhälle idag och som möter så mycket skriven text inte skulle utveckla några tankar eller idéer om vad detta är och hur man kan använda text i olika sammanhang, även innan de börjar med mer formell undervisning i skolan, menar forskare som Gillen och Hall (2003).

Tidigt läsande och skrivande har uppmärksammats inom anglosaxisk forskning under senare hälften av 1900-talet (Clay, 1966, 1975; Teale & Sulzby, 1986), och inom nordisk pedagogisk forskning ungefär samtidigt (Hagtvet Eriksen, 2002; Liberg, 1990, 2006; Söderbergh, 1979, 1997). Gradvis, med en förändrad syn på barn och hur de lär, har en förskjutning skett från att betrakta barn enbart utifrån mognad och att invänta rätt tidpunkt för undervisning, till att i stället se dem som kompetenta individer som själva är förmögna att medverka i sitt eget lärande. Skrivande och läsande är något som barn möter tidigt i livet, och samspel i sociala sammanhang kan ses som en början på lärande. Läsande och skrivande är, kan man uttrycka det, kommunikativa processer. Människor är redan från födseln kommunicerande individer och inriktade mot att samspela med andra (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999; Stern, 1991, 2003; Trevarthen, 1992). Det talade språket som kommunikationsmedel och inte minst kroppsliga uttryck i form av mimik och gester i samspelet mellan föräldrarna, omgivningen och det lilla barnet, kan betraktas som begynnelsen till att erövra förmågan att bli en läsande och skrivande individ. Ett annat sätt att se på barns litteracitet i motsats till det beskrivna skulle vara att betrakta litteracitet som biologiskt

betingat. Tidigare studier, genomförda under 1930-talet, visade detta då forskare som Morphett och Washburne (1931), refererad i Gillen och Hall (2003), menade att mental ålder hade avgörande betydelse för litteracitet. När viss forskning sedan lämnade bakom sig tester av barn till förmån för studier av dem i en naturlig miljö förändrades bilden. Då upptäckte man att barn var engagerade och till synes intresserade av litteracitet långt före sex år och sex månader som var den ålder forskarna kommit fram till som lämplig att påbörja formell undervisning. Detta förändrade synsätt präglade sedan forskningen under resten av 1900-talet. Idag diskuteras åter biologisk koppling till litteracitet och det är främst inom genetikerna där nya studier gjorts. Studierna behandlar då vanligen svårigheter med litteracitet (Olson & Gayan, 2002). Att lyssna och tala är universella mänskliga egenskaper menar forskare som Olson och Gayan, medan läsa och skriva behöver ske i samspel med en omgivning. Eftersom litteracitet innefattar båda dessa delar finns sålunda också en biologisk aspekt. Fokus i denna studie har utgångspunkt i kommunikativa samspel där barns litteracitet undersöks och därför blir den sociala aspekten av betydelse. Detta är en viktig utgångspunkt för att kunna förstå innebörden av de yngsta barnens erövrande av området. Kunskapen om och betydelsen av social interaktion med omgivningen har kanske främst Vygotskij (1978) bidragit med, och det är utifrån det perspektivet som mitt eget intresse för de yngsta barnens läsande och skrivande har uppstått.

En annan utgångspunkt för att studera litteracitet är att läsande och skrivande endast kan sägas vara en av flera delar som rör det vida området litteracitet. Därför har det varit viktigt att undersöka området för att få en djupare innebörd av det, speciellt när det gäller hur riktigt unga barn erfar, erövrar och uttrycker litteracitet i förskolans fysiska och sociala miljö. En del forskning har kommit under senare år som knyter an till litteracitet, men den har då behandlat en avgränsad aspekt, exempelvis barn och berättande (Ødegaard Eriksen, 2007) eller bilderboksläsning i förskolan (Simonsson, 2004). Föreliggande avhandling försöker vinna kunskap om barns litteracitet för att därigenom kunna få en vidare och mer fördjupad bild om vad detta innehåller och hur det kan uttryckas. Varför är då sådan kunskap viktig? Många barn tillbringar sin vardag i förskolan där de kommer i kontakt med olika aktiviteter. Förskolans ställning som en institution för barns lek och lärande är stark i vårt samhälle. Med lärandebegrepp som tydlig markör, understryks förskolans roll som miljö för lärande. Det kan därför vara betydelsefullt att få veta vilka aktiviteter barnen ägnar sig åt i förskolan och speciellt inom det område, läsande och skrivande, som förr varit

så starkt knutet till skolan. Med sådan kunskap om hur de yngsta barnen uttrycker och använder litteracitet, kan förskolans fokus på språkutveckling och skolans betoning på läs- och skrivförmåga eller svårigheter i samband med detta få nedtonad betydelse. I stället kan ny kunskap bidra med insikter och redskap om villkoren för barns erövrande av litteracitet. Det kan därigenom gynna barnen och vidga vår förståelse av vilka uttryck barns litteracitet kan ha. Att vinna kunskap om hur litteracitet som en mänsklig kommunikationsform kan erövrats av små barn i en pedagogisk kontext kan också förstås som en grundforskningsfråga.

Ytterligare en anledning till att uppmärksamma litteracitet är relaterat till barn som framtida medlemmar i samhället. För att kunna bli en samhällsmedborgare och senare verka i samhället är det viktigt att barnen tidigt får tillgång till alla de redskap som behövs för detta. Hela samhällsapparaten är uppbyggd för att människor ska kunna ta del av och förstå informationen som nästan alltid har en textmässig grund. Demokratin är starkt relaterad till att människor på olika sätt aktivt är med och deltar i samhället. Läsning och skrivning, eller snarare litteracitet, som även inkluderar ny teknik, tecken och bilder, är starkt förenade med sociala, politiska och kulturella villkor. Det är en demokratisk rättighet att få lära sig läsa och skriva och i artikel 17 i *Konventionen om barnets rättigheter* (Hammarberg, 2006) tar man bland annat upp barns rätt att få läsa liksom rätten att få information.

Även det nya och växande forskningsfältet kring läsande och skrivande och yngre barn, benämnt "early childhood literacy" (Hall, Larson & Marsh, 2003) eller "early literacy", har lett till ett ökat intresse hos exempelvis politiker som inte ser det som främmande att föra in litteracitet redan för förskolans yngsta barn. Genom deltagande i sociala och kulturella sammanhang kan man anta att barns intresse för och engagemang kring texters och bilders innebörder växer. Text och bilder finns "överallt" och barn hämtar upp och använder det som för dem verkar meningsfullt och användbart. Barns agerande med symboler och bilder uppmuntras ofta av omgivningen och inte minst föräldrars och andra människors intresse bidrar i hög grad till att barns engagemang (Barton, 2007). I förskolan är det numera accepterat att tala om och även stödja barns intresse för litteracitet, vilket tidigare inte var fallet då det ansågs tillhöra skolans uppgifter (Nyström, 2002).

Trots att forskningsområdet står under ständig utveckling, har jag i mitt sökande inte funnit några gjorda studier, internationella eller nordiska, som beskriver det

breda perspektivet på litteracitet och samtidigt har de yngsta barnen i förskolan i fokus. Förklaringarna varför så få studier är gjorda med den åldersgruppen och i förskolans kontext kan vara många. Lancaster (2003), som studerar de yngsta barnens språk, läsande, skrivande och berättande, menar att det går att finna förklaringar i den starka påverkan av Piagets stadieteori (Elkind, 1983), som betonar att barn måste nå det rätta stadiet innan de kan klara de utvecklingsmässiga kraven på läsande och skrivande. En annan aspekt på att forskningen om små barn och nämnda område är föga undersökt, har att göra med uppfattningen om skrivandet och dess koppling till talet. Traditionen säger att skrift är nedskrivet tal och innan barn kan tala borde, om man resonerar så, de inte heller ha förutsättningar att kunna skriva. De små streck som barn gör på ett papper beskrivs vanligtvis som klotter. Lancaster (2003) menar att de flesta barn ändå föds in i ett sammanhang där tecken och text finns nästan överallt i barns vardag och sammanfattar detta med orden ”/.../ it can be said that literacy begins at the beginning” (s. 146). Texter och logotyper på förpackningar, kläder och leksaker avspeglar hur redan mycket små barn inlemmas i denna tecken- och bildkultur som har vuxit sig stark som en form av kulturell kommunikation (Gredler & Shields, 2008). Bilder, artefakter<sup>1</sup> och andra visuella symboler har idag blivit särskilt betydelsefulla, menar Gee (2002), och integreras ofta på olika sätt med ord i en text. Det nya området som benämns ”visual literacy” (Gredler & Shields, 2008; Kress & Van Leeuwen, 2004) har också hittat in till pedagogiska verksamheter. Gee (2002) betonar i det sammanhanget att det kan vara svårt att förstå den mening som uttrycks i orden om man inte kan avläsa bilderna när de uppträder tillsammans med ord. I texter som blandar ord och bilder kommunicerar bilderna ofta också andra innebörder än vad enbart orden gör. Barn övar sig tidigt i bildläsning genom företrädesvis bilderböcker och läser bilder innan de övergår till orden. Ord som hör ihop med en saga och som barn har hört i samband med högläsning kan ofta förekomma när barn läser själva. Simonsson (2004) har funnit att barn inte enbart använder bilderna i syfte att ”tittas på” (s. 203) utan de uppehåller sig längre vid vissa bilder, som de sedan tar som utgångspunkt för interaktion med andra barn. I denna bildläsningsform, ”visual literacy”, kan även andra tecken som hör till boken ingå och få betydelse, till exempel bokstäver och siffror. Dessa kan knytas till området *semiotik* (den moderna) som enligt Sonesson (1992) uppstått som en vetenskap bara de senaste årtiondena. Han menar att det länge funnits tankar om till exempel

---

<sup>1</sup> Artefakter kallas i den följande texten omväxlande för redskap eller verktyg och syftar främst på de fysiska föremål människan har skapat. För språket, som människan också har skapat, används i regel endast begreppen redskap eller verktyg.

bilders betydelser och hur de verkar. Ett av vetenskapens syften är bland annat att studera hur bilder som redan är tolkade av andra når och påverkar oss. Även Kress (2003) använder begreppet semiotik, men för även in termen *semiosis* för den process som till det yttre handlar om att artikulera eller uttrycka något och till det inre att tolka den socialt skapade världen. Bilder, text, tecken, tal och sång ingår alla som redskap i litteracitet. De är synliga och tydliga för betraktaren, men också kroppsspråk, gester och liknande handlingar kan ha direkt eller indirekt koppling till litteracitet när de existerar tillsammans med de förstnämnda delarna (a. a.).

Viktigt för denna studie är att vinna kunskap om hur barn erövrar och uttrycker sin litteracitet och även hur de använder olika redskap för detta. Motivet är att få insikter i och kunskap om hur erövrandet uttrycks i handling och genom kommunikation och interaktion med andra i förskolan. Barnens ålder liksom förändrade och utvidgade medie- och kommunikationsformer samt fler möjligheter att nyttja andra verktyg för litteracitet i förskola och skola är viktiga utgångspunkter för avhandlingens tillblivelse.

## Begreppsval

Studien undersöker *litteracitet i de tidiga åren*<sup>2</sup> och vad *litteracitet*<sup>3</sup> kan innebära i relation till de yngsta barnen (se Axelsson, 2005, 2006; Wedin, 2006). Axelsson (2005) menar att litteracitet har sin motsvarighet i engelskans literacy och är ett vitt begrepp som i ett socialt sammanhang innefattar såväl tal och tecken som bilder och symboler. De nämnda delarna står i direkt eller indirekt relation till någon form av text. Säljö (2000) beskriver litteracitet inte enbart som isolerade texter utan som ingående i kommunikativa sammanhang av interaktion och är situationsanknutna. ”Att läsa, producera och använda skrift /.../ är således sociokulturella aktiviteter som innebär att man använder sig av praktiska och intellektuella tekniker” (a. a. s. 186). En svensk översättning av ”literacy” har pågått under en tjuguarperiod, hävdar Olle Josephson (SvD, 2006-10-28) och skriver att *Språkrådet* har fått många frågor om vad ”literacy” betyder och hur det kan översättas från engelska till svenska. Han påpekar att ”svenskt fackspråk bidrar till ett precisare svenskt allmänspråk” och att ”ju fler översättningar desto

---

<sup>2</sup> Engelsk terminologi är early childhood literacy eller enbart early literacy. Det svenska begreppet kommer företrädesvis att användas i avhandlingen.

<sup>3</sup> Den engelska beteckningen är literacy. Begreppet på svenska har fått vidgad betydelse. Se vidare i texten som följer där begreppet diskuteras mer ingående.

mer fördjupas förståelsen av vad det är att läsa och skriva”. I artikeln ges många exempel på hur begreppet kan användas eller skrivas. Läs- och skrivkunnighet, läs- och skrivförmåga, att läsa och skriva är alla begrepp möjliga att använda, menar han. Däremot anser han att begreppet ”litteracitet” (som han stavar det), som en enkel försvenskning, är mindre bra för ”man gör sig anglosaxiskt oklar”.

Hur kommer det sig att jag ändå har valt att använda ett begrepp som inte tycks helt accepterat av *Språkrådet*? Ett svar finner jag i Josephsons egen retoriska fråga i nämnda artikel: ”vilket ord ska man då använda på svenska?” och svarar själv: ”allihopa naturligtvis”, och även om han här inte inkluderar litteracitet, menar jag ändå att genom att börja använda svensk terminologi kan begreppet successivt få en plats bredvid hans andra föreslagna uttryck eftersom språk är föränderligt och omformas efter vår användning av det. I diskussioner idag kring svenskan som ett nationellt språk (SOU, 2008:26) finner jag även stöd för mitt ställningstagande i att låta svenska språket få en starkare ställning (se även Wedin, 2006). I tidigare nämnda artikels sista två meningar skriver Josephson ”Att läsa och skriva är ju komplicerat. Det kräver många ord”. Det är lätt att hålla med om detta och med det tillägget att också svenska ord och uttryck behöver få en plats i detta viktiga ämne, som här benämns litteracitet. Dubbelstavningen antyder att både litterat och literacy ligger i begreppet och försöker därigenom fånga in flera betydelser i det än vad Josephsons stavning litteracitet kanske gör. Exempelvis Sundblad (2006) menar att motsvarigheten till engelskans ”literacy” faktiskt även finns i det svenska språket, nämligen termen *litterat*. Dock används det begreppet främst i negativ form, det vill säga illitterat om människors oförmåga att kunna läsa. Sundblad relaterar i sammanhanget till *Svenska akademins ordlista* och till *Pedagogisk Uppslagsbok* i sökandet efter begrepp. Båda dessa källor, menar Sundblad, refererar till att litterat och literacy hör till samma fenomen och har likartat innehåll. Enligt Hultgren (2006) betydde termen *litteratus* under medeltiden i Europa att en person kunde läsa latin och således vara bokligt bildad. Den engelska beteckningen *literacy* tillkom först under sent 1800-tal, enligt *The Oxford English Dictionary*, och före dess användes enbart ”reading” och ”writing” för aktiviteterna läsa och skriva (Gillen & Hall, 2003). Kanske har Sundblad rätt i sin argumentation att det redan finns ett svenskt begrepp som borde kunna användas. Med utgångspunkt i senare års forskning kring litteracitet i de tidiga åren (Gillen & Hall, 2003; Kress, 1997; Morrow, 2007; Razfar & Gutiérrez, 2003; Rowan & Honan, 2005) kan det emellertid vara av särskild vikt att finna nya termer för att visa att sådana kan innehålla andra aspekter än vad tidigare begrepp gjort. Jag har därför valt *litteracitet* som det

begrepp som genomgående kommer att användas i denna avhandling tillsammans med begreppet *litteracitet i de tidiga åren*. För att kunna förstå och beskriva hur innehållet i litteracitet i de tidiga åren skapas och uttrycks av barnen, har jag sökt finna händelser och processer där detta kan synliggöras.

## Litteracitet

Litteracitet har använts som ett överordnat och vitt begrepp för verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande (Barton, 2007; Heath, 1983; Pahl & Rowsell, 2005). Flertalet forskare är idag överens om att läsande endast är ett av en mängd olika sätt som människor förstår världen på, och att vi använder olika medier integrerat och utan att alltid skilja skriven text från annat som kan vara av betydelse för att förstå ett sammanhang. Barton (2004, 2007) argumenterar i sin senare forskning för en bred tolkning av vad som menas med litteracitet och mer utsuddade gränser accepteras nu för vad det kan vara. Människor, skriver Barton, läser både kartor och tidtabeller liksom romaner och det finns mycket som är gemensamt i sådana vitt skilda texter. Han frågar sig också var litteracitet egentligen slutar. Frågan är relevant att ställa men svårare att få ett entydigt svar på, menar jag, eftersom diskussioner om detta ständigt sker. I den diskussion som pågår inom forskningsområdet talas det nu om en fullständig "litteracitets-industri" (Rowan & Honan, 2005, s. 197) som växer fram där många tidigare uppfattningar om vad litteracitet är har blivit utmanade. Exempelvis läggs tonvikt numera på mediallitteracitet, datorlitteracitet och visuell litteracitet. Det är en intressant tid som pågår för alla som ägnar sig åt området litteracitet i de tidiga åren. Många spørsmål om vad som egentligen är litteracitetens "natur" eller innehåll dryftas således bland många forskare (Marsh, 2005; Rowan & Honan, 2005). Studier, som är kopplade till sociokulturella teorier på mänsklig utveckling, argumenterar för att litteracitet inte är oberoende av en grupps kultur och värderingar (Heath, 1983). Inom forskningsområdet *New Literacy Studies* (NLS) studerade forskarna genom antropologiska metoder hur människor uttrycker litteracitet i det vardagliga livet. Det är viktiga studier som kommit fram till en förändrad bild där litteracitet kan ses som mer än läst och skriven text (se Barton & Hamilton, 1998; Schribner & Cole, 1981; Street, 1984).

Förändringarna i förutsättningarna som omger litteracitet har blivit sådana att vi nu behöver ompröva den teori som vi haft under de senaste femtio åren. Det menar Kress (2003) och leder resonemanget vidare att litteracitet i tidigare teorier inte längre kan vara de enda modeller som kan användas för att beskriva hur

budskap representeras och kommuniceras. Han talar om litteracitet som semiotisk praktik och i det ligger att flytta tanken bort från en lingvistisk teori till en teori om semiotik, som förutom språket även omfattar gester, symboler, ikoner, bilder och musik. Multimodalitet är hans begrepp för detta. Om en sådan tanke- och innehållsförflyttning sker kommer språk och skrivna tecken att samverka semiotiskt med varandra och kan då knytas till begrepp som mening och kreativitet. Barton (2007) menar också i likhet med Kress att orden läsa, skriva och litteracitet har många betydelser. Litteracitet har utvidgats till att omfatta ett bredare perspektiv som till nyss nämnda exempel datorlitteracitet. Barton understryker, till skillnad från tidigare uppgifter om begreppet literacy, att det var först 1924 som ordet litterat fick ny mening. Då kom tillägget ”ha förmåga att läsa och skriva” (min översättning) och begreppet kom därmed att utvidgas till att också innehålla skriva. Litterat handlade först endast om läskunnighet. I Sverige var människor läskunniga redan på 1600-talet, men blev mer allmänt skrivkunniga under sent 1800-tal (Längsjö & Nilsson, 2005). Sammantaget kan sägas att med den breda betydelsen som litteracitet fått genom en mängd olika studier, ligger det nära till hands att tänka sig att litteracitet kan fångas och beskrivas även bland mycket unga barn.

För att ytterligare komplicera bilden kan det vara viktigt att ställa sig frågor om hur och när litteracitet börjar. Att litteracitet kan tolkas brett och att litteracitet börjar tidigt kommer att problematiseras i den här avhandlingen. Inom forskningsområdet kring de yngsta barnens litteracitet gör Gillen och Hall (2003) ett försök till beskrivning av vad litteracitet kan vara.

an all-embracing concept for a rich range of authorial and responsive practices using a variety of media and modalities, carried out by people during their early childhood. (Gillen & Hall, s. 9)

Sammanfattningsvis kan Kress (2003) och Bartons (2007) vidgade syn på litteracitet också läggas till ovan nämnda citat och tjäna som vägledning av vad litteracitet kan vara. Litteracitet börjar genom människors erövrande och sker således inte först och främst genom formellt lärande. Det börjar också i vardagslivet och dess aktiviteter som människor är involverade i. Litteracitet uppstår således tillsammans med andra. Barton menar att vi därför behöver ha ett socialt perspektiv på detta område, vilket jag också ansluter mig till.



## Litteracitetshändelser och litteracitetspraktik

Litteracitet, eller som Barton (2007) skriver ”literacies” (s. 34), har således en social bas och börjar när barn involveras i konkreta händelser (*litteracitetshändelser*) som sker i vardagen och där text i någon form finns med. *Litteracitetspraktik* brukar även definieras kunna innehålla litteracitetshändelser men inkluderar också bredare sociala, kulturella och historiska mönster för handlingar som en viss kultur skapat kring läsande och skrivande (Larson & Marsh, 2005). Litteracitet kan således sägas vara kulturellt betingat och något som barn erövrar i samspel med sin omgivning, där barnet självt är den ena aktiva individen och människorna de möter är deras samspelepartners. När det gäller denna studies fokus är förskolan den kulturella kontext<sup>4</sup> som barngruppens litteracitet tilldrar sig i och där barnen i vardagens olika aktiviteter och situationer interagerar med varandra, med pedagogerna och med den fysiska miljön.

Genom att tillämpa litteracitetsforskningens (jfr. Heath, 1983; Street, 1984) ofta förekommande sätt att studera litteracitet, det vill säga genom litteracitetshändelser och litteracitetspraktik, har jag försökt förstå hur de yngsta barnens litteracitet uppträder i dessa sammanhang. Detta görs i syfte att vinna kunskap om hur barnen erövrar, uttrycker och skapar mening kring litteracitet, ensamma och/eller tillsammans. Detta är ett annorlunda sätt att studera barns litteracitet i förskolemiljö och inte, vad jag funnit, använt tidigare. Eftersom det har varit barns språkutveckling som forskare mest fokuserat på i tidigare studier, som förvisso har anknytning till litteracitetsområdet, är ändå sökandet efter händelser med mer utvidgat innehåll av litteracitet något nytt, menar jag.<sup>5</sup>

## Traditioner av litteracitet i förskolan

Förskolan har sedan den infördes i liten skala i slutet av förrförra seklet stått för en annan tradition än skolans läs- och skrivtradition (Simmons-Christensen, 1997). Läs- och skrivaktiviteter var sällan förekommande inslag i förskolan. Idag innehåller styrdokumentet dock ett annat synsätt som pekar på öppnare attityder om vad barn kan få tillgång till före skolstarten, men ännu har inte så stora förändringar skett i praktiken. Det är främst Friedrich Fröbel (1782-1852) som initialt har präglat den svenska förskolan och hans pedagogiska arv lever delvis

---

<sup>4</sup> Begreppet kontext tas upp i kapitel 2.

<sup>5</sup> Begreppen litteracitet, litteracitetshändelser och litteracitetspraktik kommer senare i texten att diskuteras mer utförligt.

ännu kvar där. Fröbel menade att lekens betydelse för barns lärande var viktig. Den, tillsammans med hans tjugo lekgåvor som bland annat bestod av en boll, klossar, yt- och läggskivor, flätning med flera aktiviteter med stigande komplexitet, har levt vidare in i våra dagar och haft betydelse för lärandet av exempelvis former och storlek (se Morgenstern, 1867). Förutom att utarbeta lekgåvor skrev Fröbel också boken *Mutter- och Koselieder*, ett slags familjebok (Simmons-Christensen, 1997) som skulle kunna läsas eller sjungas främst i hemmet tillsammans med barnen. Här kan man ana att våra dagars högläsning i förskolan kanske startade. Under 1900-talet kom först arbetsmedelpunkten och senare intressecentrum att bilda det ämnesintegrerade arbetssätt som fortfarande tillämpas i förskolan (Tallberg Broman, 1995), numera oftast benämnt temaarbete (se Doverborg, 1988; Lindqvist, 1989; Rosenqvist, 2006). Till intressecentrum och arbetsmedelpunkt hörde sagor, sånger, berättelser och sånglekar. Rim och ramsor liksom fingerlekar praktiserades också och är inslag som fortfarande tas upp i dagens förskoleverksamhet. Det senare temaaarbetet, tog till skillnad från de tidigare formerna utgångspunkt i barns intressen, men hur temat skulle uttryckas i verksamhetens innehåll fanns det olika uppfattningar om. I planeringen av temaaarbetet gavs det även fortsättningsvis utrymme för sagoberättande, sånger och språkliga aktiviteter (se Johansson, 1994).

I *Barnstugeutredningen* (SOU, 1972: 26) låg fokus på barns kognitiva inläring, där begreppsbildning var ett av de ledande orden: "Inläring inriktad på begrepps- bildning ses idag allmänt som en viktig del av uppfostran" (s. 70). Språkstimulans antogs vara viktigt för begreppsbildningen och i samtal skulle barn få erfarenhet av att beskriva och kommunicera sina upplevelser. För yngre barn skulle sinnesupplevelser bidra till stimulans av språket. Böcker i form av pek- böcker med bilder på välkända föremål skulle ingå i materialet liksom berättande och högläsning. I förskolans första pedagogiska program (Socialstyrelsen, 1987) underströks språkets betydelse och gavs en tydlig koppling till kulturen som verktyg för den språkliga och tankemässiga utvecklingen. Pedagogerna skulle stimulera barnen att uttrycka sig i ord och samtala, beskriva, berätta och lyssna och använda de *talade språket* (kursiv i original s. 31). Barnen skulle även få lära känna *det skrivna språket* (s. 31), liksom den mångfald av upplevelser som böcker ger. Det ansågs viktigt för barn att få se texter användas i naturliga sammanhang så att de kunde få intresse för bokstäver och själva använda dem i eget text- skapande. Detta handlade om lite äldre barns litteracitet. För de yngsta betonades kommunikation i nära relationer och den viktiga kopplingen att knyta språk

till handling. Rim och ramsor liksom att få bildberätta utgjorde också centrala delar för de yngsta barnens litteracitet (Socialstyrelsen, 1987).

Förskolan som samhällsinstitution fick en starkare ställning som en ”miljö för lärande” då den 1996 överfördes från familjepolitiken inom Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Lindensjö och Lundgren (2000) skriver att förskolan därmed har övergått till att vara en skolpolitisk angelägenhet. Sedan 1998 finns också en nationell läroplan (Utbildningsdepartementet, 2006) som visar intentionerna med förskolans uppdrag samt hur verksamheten i förskolan ska organiseras och bedrivas. Att ha en nationell läroplan visar också att statens ambition med förskolan därmed är att ge den en viktig ställning som lärandemiljö och göra den *likvärdig* över hela landet (Lindensjö & Lundgren, 2000). Förskolan har fått mål att sträva mot lek och lärande förutsätts bli integrerade i dessa mål (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Utbildningsdepartementet, 2006). Lekens plats i förskolan har haft en stark ställning, men den har ofta skiljts från de planerade aktiviteterna. Johansson och Pramling Samuelsson uttrycker att förskolläraernas ansvar för leken har varit att ”stödja men inte störa” (s. 12). Med förskolans uppdrag har en ny tid infunnit sig, som betonar lek och lärande som en gemensam utgångspunkt för verksamheten. Detta ”tredje alternativ” har under en tid förespråkats av lärare och forskare, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2006). Ett område som understryks i slutbetänkandet (SOU 1997:157) och som även synliggörs i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) är området *språk och lärande*. Talspråket lyfts fram och ses som viktigt i kommunikation och samspel med omgivningen. I texten påtalas att barn genom att få delta i läs- och skrivupplevelser ges en grund att bygga sitt läsande och skrivande på. Gradvis inlemmas barn i en skriftspråklig kultur och redan mycket små barn visar intresse för text och provar att berätta, skriva och läsa på egen hand. Om barn i de sammanhangen får möta uppmuntran från andra växer tilltron till den egna förmågan och de bygger en uppfattning om sig själva som läsare och skrivare (SOU 1997:157).

Vad som här framstår som en förändrad bild i jämförelse med tidigare styrdokument är att fokus inte endast ligger på språkutvecklingen, utan att barn i läroplanstexten ses som kompetenta och förmögna att även kunna bli delaktiga i skriftspråkliga världar. Detta vidgade perspektiv ger denna avhandling en intressant utgångspunkt, då det inte är självklart för lärare i förskolan eller för forskare att ha denna blick på barn och deras litteracitet. Det vidgade perspektivet är inte heller helt oproblematiskt då förskolan av tradition har satt barn och lek i

främsta rummet, medan ”ämnen” som ”läsa och skriva” legat utanför förskolans domäner (Nyström, 2002). Maria Montessori (Nordlund & Ahlgren, 1959) var kanske den av de tidiga förskoleinriktade pionjärerna som intresserade sig mer för undervisning än sina föregångare som hade leken som central. På senare år har Montessoris pedagogiska lära vunnit allt större insteg i både förskolor och skolor efter att under många årtionden nästan inte existerat. Med alltmer fokus på ämnen och undervisning även i förskolan kan man förmoda att Montessoris pedagogik i högre grad kan komma till användning, eftersom speciellt undervisningsmetoder var något hon ständigt experimenterade med (se Ahlqvist, Gustafsson & Gynther, 2005).

Sammanfattningsvis kan sägas att om vi betraktar barns litteracitet som social praktik, nämligen att de genom aktivt deltagande bygger specifik kunskap genom specifika interaktioner med sin omgivning redan från sin första dag i livet, kan vi förstå hur betydelsefullt ”mottagandet” från oss som redan befinner oss i den praktiken måste vara för barnet. Det betyder att litteracitet inte är kontextfri eftersom den existerar i interaktionsprocesser (Jones Diaz & Makin, 2002). Vidare innebär detta också att barn mycket tidigt får kunskaper om vad som är möjligt att göra i en viss kultur. I förskolan får barn möta olika former av litteracitet och får handskas med dessa. Genom sådant tidigt deltagande i förskolan som kulturell kontext får de möjlighet att skaffa sig erfarenheter om vad som ingår i litteracitet. En sådan kunskap ger barn tillträde till samhället som finns utanför förskolan där de då kan komma att möta likartade koder för litteracitet. Dessa är då redan kända för barnen att agera utifrån. Makin och Jones Diaz (2002) menar att barns litteracitet fungerar som bäst när hem, förskola och i ett vidare perspektiv även samhället samverkar. Då kan barn få förståelse för vad som är värdefullt och vad som värderas som litteracitet inom ramen för dessa kontexter.

Med denna avhandling vill jag vinna kunskap om hur de yngsta barnen i förskolan erövrar och uttrycker litteracitet. Genom att studera området mer ingående och ha de yngsta barnen i blickfånget kan bilden av detta vida och i flera avseenden ännu utforskade fält fördjupas och nya dimensioner av det klarläggas. Den specifika åldersgruppens litteracitet är en viktig utgångspunkt för studien. Eftersom litteracitet ännu inte är ett tydligt utpekat område i svensk förskola och läsande och skrivande inte heller har varit det, blir denna studie ett tidigt bidrag som kan öka kunskapen om litteracitet. Det är viktigt ur flera aspekter. Framför allt kan fokus förflyttas från barns språk och språkutveckling

till att också inkludera exempelvis bokbläddring och bokläsning i litteracitet. Språk är förvisso viktigt som en förutsättning för barn och deras litteracitet, men alla språkliga yttringar hör självklart inte dit, utan endast de som sker med någon koppling till litteracitet. Emellertid visar det växande forskningsfältet att det finns mycket mer att upptäcka av barns litteracitet än vad vi hittills vetat eller studerat. Teknikutvecklingen med dataspelsanvändning, mobiltelefoner och andra digitala medel för kommunikation har blivit nya sätt att frambringa skrift och tecken på. Genom denna utvidgning av området finns skäl att närmare studera litteracitet för att se hur barn tar till sig och brukar denna i sin vardag. En riktad uppmärksamhet mot barns litteracitet, skulle på sikt därmed kunna bidra till en ny kunskap om villkor för litteracitet, och på så sätt öka barnens möjlighet att bli deltagare i ett demokratiskt samhälle, deltagande individer som både hanterar skrivandet och läsandet och dessutom brukar annat som också kan höras till området litteracitet, exempelvis bildlitteracitet och datorlitteracitet.

## Utgångspunkt och fokus

Avhandlingen tar således sin utgångspunkt i litteracitet och fokus för denna är en barngrupps strävan och handlande i en av de kulturella kontexter de är en del av. Kulturell kontext skall förutom att vara ett specifikt sammanhang också ses innehålla mänskliga relationer (Lave, Murtaugh & de la Rocha 1984; Vygotskij, 1978) där människor skapas och är delaktiga i en pågående dialektisk process. Att förlägga studien till den pedagogiskt institutionella miljön, förskolan, ser jag som särskilt intressant eftersom barnen vistas där under flera år av sin barndom och förutom hemmet utgör den en av flera lärande- och socialisationsmiljöer som barnen befinner sig i. Det går att tala om barnets två världar där de båda världarna, hemmet och förskolan, var och en på sitt sätt har betydelse och får inflytande över varandra, och över barnen, som rör sig mellan världarna (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988). Sommer (1997, 2005) delar liknande synsätt som Dencik et al. och understryker att förskolan som institution måste inarbetas som en utvecklande verksamhet, som tillsammans med familjen bidrar till barns socialisation. Berger och Luckmann (1998) menar att begreppet *institution* har en bred innebörd och syftar på alla former av tidsmässiga, rumsliga och sociala handlingsmönster, allt från familj och skola till procedurer som ett visst handlande medför. En institution är skapad av människor och kan vara ett uttryck för medvetna kunskaper och meningsbärande handlingar. Detta antagande utgår även jag ifrån. I studien intresserar jag mig för den institutionaliserade världen förskolan, och vilka uttryck barns litteracitets-erövrande där kan ha.

## Syfte och undersökningsfrågor

Avhandlingen syftar till att vinna kunskap om hur litteracitet erövrats och uttrycks bland de yngsta barnen i förskolan. Syftet är också att undersöka hur barns litteracitet kan förstås i en social, kulturell och historisk kontext.

Avhandlingen söker svara på följande frågor:

- deltar barnen i och skapar de egna litteracitetshändelser? Hur konstitueras dessa?
- bidrar barnen till och erövrar de litteracitetspraktiker och i så fall vad består de av?
- påverkas barnens litteracitet genom interaktion med andra barn i gruppen? Hur ser dessa processer i så fall ut?
- får barnens agerande i litteracitetspraktiken betydelse i förhållande till den specifika, sociala, kulturella och historiska kontext som förskolan är? Hur?

Avsikten är att utveckla kunskap om vad litteracitet kan betyda i förhållande till de yngsta barnen i förskolan. Som en konsekvens av detta har fokus riktats mot barnens handlingar med litteracitet och deras interaktioner i sådana sammanhang. Ett antagande är att litteracitet med dess breda innebörd har betydelse även bland de yngsta barnen. Begrepps användningen att erövr<sup>6</sup> understryker bilden av ett nyfiket och aktivt barn och som också speglar min syn på det som Sommer (1997, 2005) kallar ”kompetensbarnet” (1997, s. 185). Ett kompetent barn erövrar omvärlden och skaffar sig därigenom kunskap om den.

Fokus ligger inte explicit på hur barnen lär sig litteracitet utan syftar i stället på att utröna *vad* barnens litteracitet kan bestå av och på *vilka sätt* barnen agerar och uttrycker den på. Vidare vill studien bidra med kunskap om hur barnens interaktioner visar sig när de är delaktiga i litteracitetsprocessen, samt utröna vad interaktionerna innehåller. Därutöver har mitt intresse varit att undersöka om och hur förskolan som social, kulturell och historisk plats har någon specifik och uttalad inverkan på barnens litteracitet och omvänt om barnens litteracitet har inverkan på förskolans sociala, kulturella och historiska kultur.

---

<sup>6</sup> En mer utförlig argumentation för begreppet återges senare i den kommande texten.

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen innehåller nio kapitel. Kapitel 1 ger en introduktion till studien, och i kapitel 2 behandlas studiens teoretiska perspektiv som knyter an till socio-kulturell teoribildning. Kapitel 3 innehåller en historisk bakgrund till litteracitet och här problematiseras även olika begrepp inom området. I slutet av nämnda kapitel presenteras ett urval av den forskning som har bedömts ha relevans för avhandlingen. Kapitel 4 beskriver studiens metodologi som tar upp etnografin som metod, studiens genomförande samt analys och etiska frågor. Studiens empiriska redovisning inleds i kapitel 5 och följs därefter av kapitlen 6, 7 där barnens litteracitetshändelser och litteracitetspraktik står i centrum och kan sägas vara avhandlingens centrala kapitel. I kapitel 8 ges en deskriptiv redovisning av pedagogernas planerade arbete med litteracitet i relation till barngruppen och förskolekontexten. I det avslutande kapitel 9 sammanfattas och diskuteras avhandlingens huvudresultat samt ansats, metodval, urval och analysprocess. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om fortsatt forskning.

## KAPITEL 2

### Teoretisk ram

Det är i Vygotskijs (1999) sociala och kulturhistoriska teori som min avhandling tar sin teoretiska utgångspunkt. Språket och handlingen utgör viktiga delar i Vygotskijs teori och tillsammans med senare uttolkare av honom, oftast benämnda som hörande till sociokulturell teoribildning till exempel Bakhtin (1986), Bruner (2002), Cole (1996), Lave och Wenger (1991), Rogoff (2003) och Wertsch (1991, 1998, 2004), kan avhandlingen få sin teoretiska placering. Både Vygotskij och senare Wertsch ser talet som ett viktigt redskap som länk mellan språket och handlingen. Wertsch (1998) uttrycker att: ”språk är ett kulturellt verktyg och tal är en form av förmedlad handling” (s. 73). I denna beskrivning framhåller Wertsch att språket har uppkommit som ett behov hos människorna att kommunicera med varandra på och själva handlingen, att tala, är den länk varigenom detta sker. Inom sociokulturellt perspektiv finns också en gemensam syn på att lärande sker i en kontext och i interaktion med omgivningen. Nedan kommer sociokulturell teori med några begrepp som används i avhandlingen att belysas mer ingående. Jag har valt att dela in dessa under olika rubriker i syfte att lättare åskådliggöra dem.

### Kulturens roll

Vygotskij (1999) betraktade den mänskliga utvecklingen som en aktiv och konstruktiv process som bygger på såväl yttre som inre förutsättningar. Det viktigaste för Vygotskij var att studera hur de sociala sammanhangen utvecklar barnets språk och begreppsbildning och genom att vara delaktig i en gemensam kultur kan sådana processer ske. Kultur kan här betraktas som den miljö som människorna har format liksom de föremål och sätt varpå vi människor samspelar med varandra i den. Den sociala kontexten påverkar människors tankar. Genom den sociokulturella historien tillförs verktyg för detta tänkande och i det praktiska livet prövas till exempel lösningar av problem (Rogoff, 1984). I dialoger och möten som utväxlas mellan barn och omgivningen kan vuxna, genom att ställa frågor eller kanske själva påbörja en problemlösning, sedan låta barnet fortsätta denna handling. ”[D]et som barnet idag kan göra i samarbete kommer



det i morgon att kunna göra självständigt” (s. 333). Med detta stöd ”scaffolding” som Wood, Bruner och Ross (2006) kallar det, kan barnet klara av sådant det inte hade kunnat göra utan den hjälp som den vuxne erbjuder och med den kunskap denne har om var barnets närmaste utvecklingszon ligger. Denna Vygotskijs (1978, 1999), proximala zon för utveckling<sup>7</sup> är en viktig del i hur kulturen, här i egenskap av människors språk och handlingar, blir till ”kulturella rutiner” (Corsaro, 2005, s. 19). ”Scaffolding” i denna studie, menar jag kan ske både med bistånd av vuxna, men även via stöd av andra barn i en grupp, äldre som yngre.

Bruner (1990) tillhör också de forskare, som i Vygotskijs anda, alltmer betonat kulturens betydelse. Han hävdar att en grundförutsättning är att utbildning inte är en isolerad företeelse, utan utgör en del av den kulturella kontinuiteten. Kulturen har dubbla uppgifter. På makronivån ses kulturen som ett system av värden, rättigheter, utbyten, plikter, möjligheter och makt. Mikroplanet rör hur människorna konstruerar sin ”verklighet” och mening som kan bidra till anpassningen av systemet på makronivå. När det gäller språkerövande, antar Bruner, att det hos individen måste finnas en uppsättning förspråkliga ”readiness for meaning” (s. 72) som han kallar det. Det skulle betyda att individen har förmåga att tona in språk och mening och samtidigt vara aktiv i sitt sökande efter mänsklig samvaro med dem de möter inom kulturen.

Som jag förstår Bruner skulle förskolan kunna vara en av de mikronivåer som formar barnens vardagsverklighet, kultur, eftersom den utgör en så stor del av barnens vardagsliv. Den liksom familjen kommer troligen att ha betydelse för hur barnen senare agerar på makronivån när det gäller att existera och handla som samhällsmedlem. Även Säljö (2000) resonerar kring begreppet kultur och gör sin definition av den som varande en ”uppsättning av värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden” (s. 29). Denna formulering går att förena med det som förskolekulturen innehåller och har att erbjuda barnen, och kan även tolkas ge ett vidare perspektiv på begreppet kultur där det historiskt formade får utrymme.

---

<sup>7</sup> Engelska begreppet är zone of proximal development, PZD.

## Språk och kommunikation

Språket har många funktioner, betonar Vygotskij, men allra mest är språkets ursprungliga funktion att vara kommunikativ. Det poängterar även Säljö (1999, 2000) som menar att i ett sociokulturellt perspektiv är den aktiva länken mellan kollektivets och individens erfarenheter olika former av kommunikation. Genom samtal och kommunikation av olika slag blir föreställningar, tankeformer och praktiska erfarenheter återskapade och kan förnyas och spridas i samhället. Säljö (2005) beskriver att denna utveckling av kunskaper och färdigheter sker genom att det mänskliga tänkandet ”socialiseras genom olika kommunikativa praktiker” (s. 158). Han menar också att i ett sociokulturellt perspektiv är antagandet att användningen av språket inte ska uppfattas vara åtskilt från mänskliga handlingar eftersom kommunikation, både talad och skriven, är central i konkreta vardagsaktiviteter. Exempelvis kan en händelse eller ett föremål genom kommunikation beskrivas på en mängd olika sätt beroende på vad som är relevant att betona i den givna situationen. Språket är det huvudsakliga medel varigenom detta sker och Vygotskij (1999) pekar här på två språkliga funktioner. Den ena är den utpekande funktionen där även gester ingår och den andra är den semiotiska, teckenspråkliga funktionen. I mitt forsknings-sammanhang blir båda dessa delar viktiga. Gester och kroppsspråk är givna här. Renberg (2006) skriver att kroppsspråket med mimik och gester också kan betraktas som ett språk som ofta blir synliggjort i vardagslivet, speciellt då kroppsspråk och ord motsäger varandra för då tror vi hellre på det förstnämnda. I den semiotiska delen av litteracitet (Peirce, 1990) inbegrips det ikoniska tecknet – bilden – och det konventionella tecknet – språket – med dess system av tecken – de skrivna orden. Kress (1997, 2003) talar också om bilden som en del av semiotiken. I hans eget skapade område, multimodalitet, ingår många olika tecken som bidragit med flera kommunikationsformer.

Språket erövrar således i ett socialt sammanhang och är ett medel för social samvaro och för utsagor och förståelse. Det används för att namnge föremål och för att beskriva deras betydelser. Det är genom kommunikation som tankeformer och föreställningar liksom praktiska färdigheter reproduceras och förnyas (Vygotskij, 1999).

Språket och kommunikationen mellan barn har stor betydelse i denna studie och framför allt studeras aktivt erövrande barn i förhållande till detta. Både när barn i samspel pekar på bilder och delar fokus kring något gemensamt eller använder sig av olika tecken då de skriver och läser blir språket en viktig följeslagare till

sådana handlingar i en litteracitetspraktik. Enligt Vygotskij (1999) medierar språket verkligheten och är anpassat till en specifik social praktik. Det finns ett ”mellan”, mellan oss och världen och detta ”mellan” är vårt språk och våra redskap som hjälper oss att handla i kulturen, i sociala sammanhang och i historien (Säljö, 2005). Mediering är ett av de grundläggande begrepp som är förknippat med Vygotskijs teori och kommer att tas upp mer utförligt senare i texten.

## Ord och tanke är ihopknypplade

Grundläggande tankegångar inom den sociokulturella teoribildningen är alltså kunskap skapas genom samspel med andra i ett socialt sammanhang och det individuella får därför ringa betydelse i denna teori. Genom samspel med omgivningen, skriver Vygotskij (2005), blir vi individer därför att vi hämtar individuella funktioner från det kollektiva livet (a. a. s. 56-57). Det är främst genom språket som kunskaper kan vandra från, till och mellan individer, och således medieras, men språket kan endast förstås om orden som används betyder liknande saker för dem som kommunicerar. Knutagård (2003) understryker att ords betydelse är en grundläggande förutsättning för att det ska kunna bli ett språk och, bör kanske tilläggas, bli till en betydelsebärande kommunikation mellan människor. Wertsch (2004) lyfter i detta sammanhang fram ”word meaning” för att betona att detta är den analysenhet som står för en odelbar storhet. I ordets betydelse ligger *både* språket *och* tänkandet och dessa två delar går inte att särskilja (Vygotskij, 1999; Wertsch, 2004). Betydelse är således viktigt att tillskriva ordet självt för annars blir det endast ett tomt ljud utan innebörd. Vygotskij understryker att ordets betydelse har med tänkandet att göra och blir genom tanken förbunden med ett ord. Ordets betydelse är också ett språkligt fenomen, men bara om det är ihopkopplat med en tanke och ”belyst av dess ljus” (s. 394). Det som också Vygotskij lyfter fram i studiet av tänkande och språk är att ordens betydelser ständigt utvecklas och förändras över tid.

I denna studie om de yngsta barnen och deras litteracitet har det som uttrycks med ord en given plats. Men även det som barnen uttrycker med sina kroppar kommer att vara av betydelse eftersom, som jag tolkar Vygotskij, även detta kroppsliga understrykande tillsammans med handlingar kan vara intentionella och bli en del av deras kommunikation med omgivningen, om ej alltid formade i ord.

## Mening, handling – intention

Resonemanget om ords betydelse ger anledning att gå in på hur Vygotskij uttrycker sig om begreppen mening och meningsskapande. Han använder självanligen begreppet betydelse vilket jag tolkar har en liknande innebörd. Olika översättningar kan ha förändrat det ursprungliga ryska ordet eller också att ”tidens tand” har gjort det. Enligt Mahn (2003) sammanfattade Vygotskij begreppet mening genom att uttrycka att det är detta som ligger mellan tanken och ordet. Det skulle enligt mitt sätt att se det, sålunda vara den innebörd som läggs i ordet och i handlingen. Mening ska inte förstås vara samma sak som ord och inte heller detsamma som tanke, menar Vygotskij. Dessutom kan det bli problematiskt att betrakta och analysera mening i förhållande till en isolerad persons tankar, eftersom det är de aktiviteter och hur människor handlar och erfar dem som skapar mening (Säljö, 2005). Mening har därför en vidare innebörd än att enbart relateras till ord och vad någon vill uttrycka verbalt. Mening är inget som heller existerar i ett tomrum utan uppstår genom processer som äger rum inom en specifik kontext och genom människors handlingar (Bruner, 1990).

Handlingar och kunskaper bör, sett ur ett sociokulturellt perspektiv, relateras till ett sammanhang och till en viss verksamhet (Säljö, 2000). Människans handlingar finns i den sociala praktiken och tänkande, kommunikation och kroppsliga handlingar är knutna till situationen, det vill säga är situerade (Lave & Wenger, 1991) i denna kontext. Att förstå kopplingen mellan kontexten och handlingarna är det fundamentala i det sociokulturella perspektivet som den här studien inspirerats av. Begreppet *kontext* är att betrakta som varande något vidare än begreppet *sammanhang* som mer kan knytas till något avgränsat. Kontextens vidare innebörd kan vara influerad av vår historia och av artefakter som människan skapat åt sig genom historien. I texten torde skillnaderna framgå när dessa begrepp kommer till användning.

I denna studie avses handlingar således vara det som sker i ett socialt sammanhang och som riktas mot något eller någon. Wertsch (1991) knyter an till Leontjevs handlingsbegrepp och menar att handlingen ofta är målinriktad och att det inte behöver finnas en åtskillnad mellan mål och medel i den. I detta sammanhang är det viktigt, menar Wertsch, att förstå att begreppet förmedlad handling, genom verktyget språk, formar handlingen på olika sätt. Han exemplifierar detta med hur en stavhoppare och dennes stav både stödjer, påverkar och skapar själva handlingen (se Wertsch, 1998). Det ligger också nära till hands att

föra in begreppet intention genom att koppla det till handlingsbegreppet. Intention hör hemma i vårt tänkande och betyder i de flesta sammanhang att det är något som styrs av viljan om att nå något eller att ha en avsikt att nå något. Handlingar kan vara svåra att urskilja som viljestyrda eller av ”slumpen” uppkomna. Dock menar Bruner (2002) att ”handlingar har sina skäl” (s. 164). Handlingar kan således ses som ett uttryck för en intention. Vissa vanor och förkroppsligade, automatiserade handlingar eller snarare beteenden är möjligen inte alltid intentionella, men de allra flesta handlingar har en riktning, en intention. Utgångspunkten i ett sociokulturellt perspektiv är hur mänsklig handling situeras i kulturella, historiska och sociala kontexter (Wertsch, 1991). Erfarenheter som individen får eller gör blir därmed beroende av det sammanhang där erfarenheterna görs och på det sätt världen förmedlas till henne eller honom. Det betyder, enligt Säljö (2000), att vi förstår en händelse främst i det sammanhang som vi befinner oss i. När barn är deltagare i förskolekontexten och använder kulturens redskap för sina handlingar kring litteracitet går det att anta att erfarenheter som barnen får ger dem mening. Det är i det specifika man finner mening för det abstrakta är meningslöst om man inte kan ge det en mening i en specifik situation (Lave & Wenger, 1991).

Mening och meningsskapande är begrepp som används i avhandlingen och avser barnens sätt att agera och använda alla tillgängliga medel som finns och som intresserar dem i deras erövrande av litteracitet. I min syn på förskolans ett och ett halvt till treåriga barn betraktar jag deras handlande som intentionellt och meningsskapande.

Sammanfattningsvis kan sägas att ett grundantagande inom den sociokulturella ansatsen är att det är just mänsklig handling som ska beskrivas och förklaras. Genom de handlingar som människor utför, skapar de både sig själva och sin miljö, menar Wertsch (1991) med hänvisning till Vygotskij. Här förs begreppet medierad handling in. Bestämningen ”medierad” har här en viktig poäng och är det tema som löper som en röd tråd genom Vygotskijs formulering av en sociokulturell ansats. Han hävdar att högre mentala funktioner och mänsklig handling i allmänhet medieras av verktyg (tekniska verktyg) och tecken (psykologiska verktyg). Vygotskijs fokus ligger främst på de senare menar Wertsch (1991). Den här studien knyter an till båda verktygen. Artefakter eller föremål i form av fysiska objekt blir viktiga när barns litteracitet skall undersökas liksom språk som följer handlingen i interaktioner med andra.

## Mediering och redskap

Grundtanken är sålunda att fysiska redskap, artefakter, föremål skapade av människan och intellektuella, språkliga redskap medierar världen för människorna i konkreta och situerade verksamheter. Wertsch (1998) uttrycker detta på ett annat sätt och säger att handlingen är medierad och i handlingen används medierande redskap, såsom språk och artefakter, vilka i sin tur formar och omformar handlingen på bestämda sätt. Strandberg (2006) är kanske den som enklast sammanfattar innebörden i mediering genom att uttrycka sig på följande sätt:

Vi möter inte världen direkt. Vår relation till världen är medierad. Mellan oss och världen finns medierande artefakter- verktyg eller tecken- som hjälper oss när vi löser problem, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift, när vi tänker. (Strandberg, 2006, s. 11)

Vad Strandberg säger är att vår relation till omgivningen är indirekt och att språket och olika verktyg utgör bryggan emellan världen och oss själva. Människan blir den som handlar genom dessa olika medel i en konkret sociokulturell och historisk situation. Mediering kan sägas innebära att vårt tänkande och våra föreställningar är komna ur och färgade av vår kultur och av kulturens intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2000; Vygotskij, 1999; Wertsch, 1991). Wertsch (1998) förklarar med ett exempel hur mediering kan förstås och uttrycker att språk, är det kulturella redskapet som vi skapat för att kunna förstå varandra och talet är den medierade handlingen där information förs över från en individ till en annan. Mediering är också kopplat till verktygsanvändning. Idén om mediering genom redskap, menar Säljö (2005), uppstod hos Vygotskij som en sorts kritik riktad mot behaviourismen och vars antaganden om att människor lär sker genom stimuli – respons (se Säljö, 2005).

Säljö (2000) menar att mediering är centralt i sociokulturell tradition och betyder att det vi människor vet och tänker idag har vuxit fram och påverkats av vår kultur och av fysiska och tankemässiga redskap. Artefakter som används vid mediering ska inte betraktas enkom som ”döda objekt” (s. 80). Eftersom de är skapade av och för människor och ständigt utvecklas finns människors kunskaper inbyggda i dem. Enligt Mäkitalo och Säljö (2002) och Säljö (2005) betyder mediering länken med vars hjälp vårt tänkande och våra föreställningar växer fram. Kulturella föreställningar och redskap förs vidare genom kommunikation. Denna kommunikation blir också förbindelsen mellan kulturen och människans tänkande. Människor representerar världen för sig själva och för andra med

samma redskap, vilket betyder att kommunikation har en utsida vänd mot andra och en insida vänd inåt mot oss själva och det egna tänkandet (Säljö, 2005). Det skulle kunna tolkas kunna vara det sätt som människan lär sig på och i nedanstående avsnitt diskuteras detta. Avslutningsvis vill jag kommentera vad detta resonemang kan betyda för denna studie. Studien undersöker inte explicit hur barn lär sig litteracitet. Men den undersöker hur barn i sitt erövrande av litteracitet brukar redskapen som står till buds genom eget aktivt handlande. Ett antagande är att barns användning av fysiska och språkliga redskap hör till upptäckter studien kan visa. Eftersom artefakter knyts till litteracitet blir det viktigt att se hur barn hanterar dessa i relation till sin litteracitet. Erövrandet står i nära relation till lärandet, men jag kan inte uttala mig säkert om barnens litteracitet blivit bestående. Ett lärande kanske innebär att något blir kvarstående eller att en individs agerande på något sätt visar en förändring.

## Internalisera, appropriera, delta

Nedanstående text har tillkommit för att ge en bild av hur några efterföljare till Vygotskij hanterar hans ursprungliga begrepp, internalisera. Jag ser det som viktigt att redogöra för detta, även om det för min studies vidkommande inte betyder annat än att jag för ett resonemang om hur ett begrepp kan utvidgas och förändras. I slutet av detta avsnitt redogör jag för min egen ståndpunkt och hur jag ser på och vill använda olika begrepp som här har problematiserats.

*Internalisera* är uttryck som återkommer i texter skrivna av Vygotskij. Wertsch (1998) problematiserar detta begrepp och för in *appropriation* som han, liksom även Rogoff, har ”lånat” från Bahktin (1981). Rogoff (1990) utvidgar detta till begreppet *deltagande appropriering* (appropriatory participation), vilket vill visa på deltagandets betydelse i lärandet. Alla tre begreppen kan sägas ha visst släktskap med varandra. Men det är ingalunda oproblemiskt att enkelt reda ut deras fullständiga betydelser och relationer till varandra. Det är också viktigt att påpeka att det finns olika tolkningar av begreppens innebörder som gör att de därför används på skilda sätt av olika forskare. Vygotskij tillämpar internalisera för den process för tänkandet som medverkar till att det som barnet aktivt är med och deltar i på ett yttre plan tillsammans med andra (interpersonellt), görs till ett inre plan (intrapersonellt).

I Vygotskijs idévärld finns tanken att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring. I varje situation är det möjligt för barnet att överta

kunskaper i samspel med omgivningen. Detta ska förstås som att övertagandet inte är en omedelbar direkt överföring eller imitation, liknande en kopiering via ett karbonpapper, utan snarare skulle det betyda att människan som är en aktiv iakttagare och lyssnare till omvärlden därigenom gör sig olika föreställningar om denna omvärld. Det kan uppfattas, såsom jag förstår det, att vara den process som bidrar till att aktiviteter i kulturen ”kommer in” och influerar det inre planet, men inte överförs på exakt samma sätt som det framstår på det yttre planet, utan tas emot, förändras och omvandlas det till något eget. Individerna är en aktiv aktör i denna process (jfr. Säljö, 2000; Vygotskij, 1999). Davydov (1995) understryker också detta genom följande citat:

From Vygotsky's point of view, the main figure in this collaboration is the child him or herself as an authentic subject. The adult, either the teacher or the upbringing using the possibilities of the social milieu in which the child lives, can only direct and guide the child's personal activity with the intent of encouraging its further development. (Davydov, 1995, s. 17)

På så sätt approprierar människan världen, som Säljö (2000) hellre vill benämna denna process och ansluter sig därmed till Wertsch, till skillnad från Vygotskij som i stället talar om internalisering. Wertsch (1998) understryker detta resonemang och uttrycker att det lätt kan uppstå missförstånd kring begreppet därför att vi får helt olika fenomen i åtanke när termen internalisering används. Själv lanserar han termen *bemästra* (min kursivering, s. 50) som skall förstås som ”knowing how” och som hör till en terminologi som kommer från Bruner (2002) som han diskuterar i anslutning till imitationens betydelse för lärandet och i samspelet mästare och lärling. Detta kommer dock inte att mer utförligt behandlas i denna text. Säljö (2000) uppmärksammar också ämnet och påpekar att Vygotskijs term internalisera riskerar att återskapa den skillnad mellan det yttre som avser kommunikation mellan människor, och det inre som är tänkandet. Detta är, enligt Säljö, oförenligt ur ett sociokulturellt perspektiv.

I *deltagande appropriering* som Rogoff (1990) förespråkar, förändras människor och förbereds att ingå i olika aktiviteter. Rogoff vill inte ha en gräns som skiljer det yttre från det inre. För att undvika sådan gränsdragning mellan det interpersonella och intrapersonella processerna säger Rogoff att man ska se barnens aktiva deltagande som en process där hon också använder begreppet tillägna för denna process. Rogoff menar vidare, att processen ska ses som dynamisk, aktiv, ömsesidig och involverad i människors deltagande i kulturella aktiviteter. Detta till skillnad mot begreppet internalisering, Vygotskijs begrepp, som hon menar ger



uttryck för en utvecklingssyn som är statisk och bundet till förvärvade kunskaper. Tillsammans med andra forskare utvecklar Rogoff sina tankegångar (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez & Angelillo, 2003) och bland annat framförs begreppet *intentionellt deltagande* (intent participation), som även det understryker ett aktivt deltagande från individens sida.

Sammanfattningsvis kan sägas att ovan problematiserande av begreppen internalisera, appropriera, tillägna och deltaga har bidragit till mitt eget ställningstagande till de begrepp jag finner användbara i föreliggande studie. Ovan nämnda begrepp handlar specifikt om hur kunskap skapas hos människan, men kan också sägas innehålla aktiviteten i samband med detta. Vygotskij, Wertsch och Rogoff et al. talar alla om mänsklig aktivitet och handlingar med andra för att nå kunskaper om tingen och världen. Steget då blir inte långt att lyfta fram den egna drivkraften i handlandet, vilket också kan relateras till Frøbels liknande syn som han kallade verksamhetsdrift (Bruce, 1990). Drivkraft förutsätter att det finns en miljö och en omgivning där denna kraft kan verka i. I det kommande argumenterar jag för begreppet erövra som jag använder för att visa barns aktiva medverkan i fångandet och användandet av litteracitet.

## Erövra

För att understryka det aktiva deltagande som Rogoff anger, och som även skrivs fram i slutbetänkandet, *Att erövra omvärlden* (SOU 1997: 157) vill jag lyfta fram begreppet *erövra* som jag avser att använda om de yngsta barnens sätt att agera och uttrycka kunskap om litteracitet. Erövra har för mig en positiv klang och för tanken till något aktivt och offensivt. Erövra innebär också att ”något” kan erhållas, men utesluter heller inte möjligheten att något redan finns eller har erövrats tidigare. Erövra visar att det finns intentioner hos aktörerna som gör att de riktar sitt handlande mot något i sin omgivning. Härefter ligger något nytt. Egen medverkan är viktigt i ett intentionellt handlande kring litteracitet och Lave och Wenger (1991) understryker att man behöver studera riktigt unga barn för att få veta hur detta visar sig. Erövra innefattar med hänvisning till nämnda forskare barns egen aktiva medverkan i ett sådant samspel, medan begreppet utveckling, som vanligen brukar användas för att beskriva det som händer när små barn lär sig nya saker, signalerar en mer passiv och inväntande hållning som att något skall komma till barnet utifrån eller inifrån dem själva. Genom att välja begreppet erövra ger jag det en viktig betydelse när det gäller de yngsta barnens litteracitet. Förskolan är en social miljö där barn och vuxna dagligen samspekar med

varandra och som sådan har kommunikation, intentioner och handlingar med omgivningen betydelse. Jag använder begreppet *erövra*, som skall förstås som att barn erövrar – är en operativ partner – som i interaktion med omgivningen initierar och deltar i den sociala och kulturella praktik de befinner sig i. Begreppet erövra har tidigare nämnts i samband med studiens syfte och frågor och även i andra delar av texten. Erövra i denna avhandling står för hur barn söker olika vägar att uttrycka litteracitet på och har, som jag menar, inget slut utan befinner sig i ständig rörelse. Erövra handlar således om olika sociala aktivitetsprocesser som pågår genom barnens deltagande och interaktioner med andra i förskolans verksamhet. Det är även barns drivkraft som ligger i beskrivningen av begreppet erövra och, som nämnts tidigare i kapitlet, finns det en nära relation till lärande.

### Reflektioner över sociokulturell teori och begreppsbestämning

I en betydande del av den föregående texten har jag berört flera av de förekommande begrepp som hör till det sociokulturella perspektivet och relaterat dem till min forskning om litteracitet. Begreppen har delats upp för att bättre kunna åskådliggöras, men betyder inte att de skall ses som separata, utan de hänger på olika sätt mer eller mindre samman med varandra.

I min studie har tillämpningen av Vygotskijs och andras begrepp tillsammans med begrepp som hör till litteracitet fått tjäna som utgångspunkter för hur de kan användas i studien. Det har därför varit viktigt att först diskutera dem för att sedan kunna bruka begrepp som passar för studien eller söka andra. Genom detta har begreppet *erövra* som ett nytt begrepp lyfts upp som ett av dem som blir viktiga i studien, och som också anger min syn på barn. Innebörden i begreppet handlar om mål- och intresseinriktad aktivitet vilket antas ske när barnen i kommunikation och interaktion utför handlingar kring litteracitet i förskolan. Andra viktiga begrepp är *mening* och *meningsskapande*. Ett antagande är att barn söker mening redan från det de föds för att förstå det de möter och antas skapa mening tillsammans med andra i omgivningen. Övriga begrepp som används är *kontext* och *interaktion*. Det är genom interaktion i en specifik kontext här förskolan, som barn erövrar sina erfarenheter om litteracitet. Kontexten där barnen är delaktiga ges genom sin organisation och tradition en kulturell inramning som även är historiskt formad, vilket får betydelse för barns möten i den. *Kulturens* roll är således viktig. Här ingår *språk* och *artefakter* som *medieras* inom ramen för den.

Sammanfattningsvis kan sägas att eftersom syfte och frågeställningar om litteracitet rör kommunikation, interaktion, intention och handlingar menar jag, att det sociokulturellt inriktade perspektivet har kunnat bidra till den teoretiska grunden i avhandlingen. Utgångspunkten i ett sociokulturellt perspektiv är hur mänsklig handling situeras i kulturella, historiska och sociala kontexter (Wertsch, 1991). Förskolan är en sådan kontext. Inom forskningen finns många exempel på hur språk och handlingar är knutna till en specifik situation. I studien av barnen i förskolans kontext har handlingar med andra och i miljön varit viktiga att studera mot bakgrund av det sociala, kulturella och historiska mönster som existerar och uppstår där. Även olika händelser och praktiska tillämpningar kan studeras mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet, eftersom det som de yngsta barnen erfar i förskolan också ligger inom ramen för den kulturella, sociala och historiska praktiken.

För att ytterligare fördjupa det teoretiska perspektivet har jag här valt att ta upp något av Bakhtins tankegångar kring bland annat ord, yttrande, röst och mening som jag menar har betydelse när utrymme ska ges åt de yngsta barnens litteracitet.

## Bakhtinskt perspektiv på litteracitet

I förskolan som kulturell och social verksamhet läggs stor vikt vid relationer och samspel. Wertsch (1991) fokuserar bland annat på Bakhtins teorier om just meningskapande och social interaktion i socialt skilda världar. Igland och Dysthe (2003) skriver på ett liknande sätt att Bakhtins engagemang för relationer är stort och att dialogen framstår som ett av de mest betydelsefulla dragen i dem. Hans begrepp, dialogism, får konsekvenser för förståelsen av hur mening skapas och hur kunskap uppstår och utvecklas. Dialogiskt meningskapande visar sig i interaktion mellan dem som talar och lyssnar och som redan är sociala individer (Mahiri, 2004). Det kan tolkas som att ett yttrande alltid har en mottagare och dessutom alltid har en relation till ett tidigare yttrande. Människor står i ett dialogiskt förhållande till omvärlden, menar Bahktin (1986) och mening skapas genom att individen svarar på sinnesintryck och språkliga uttryck från omgivningen vilka denne omskapar till något meningsfullt. Mening är därför aldrig neutralt eller är något som har uppstått ur ”tomma intet”, eftersom det har fyllts med tidigare röster och uppstått ur tidigare kontexter. Meningsbegreppet har även problematiserats tidigare i detta kapitel.

I språket är *ord* den mindre enheten och *yttrande* den större. Båda har alltid minst två källor, menar Bakhtin (1986). Den ena innefattar hela uppsättningen av uttalanden, texter och kontexter som redan har givit dem dess mening i kulturen och i historien. Den andra är den enskilde personen som i ett här - och nu - sammanhang talar eller skriver orden på sitt eget sätt och som blir infärgat av det föregående.

Bakhtin grundade kategorierna, röst och dialogicitet. ”Röst” är hos Bakhtin det samma som det talande medvetandet. Ett yttrande, både talat och skrivet, existerar bara genom en röst som talar från en viss ståndpunkt, i en viss social miljö. Men det är mer adekvat att tala om röster, eftersom en röst aldrig är isolerad – åtminstone en annan röst är inblandad. Röster har en adress eller en mottagare, det vill säga vänder sig alltid till någon annan. Betydelse uppkommer först då en röst responderar på en annan röst. Frågan om vem som blir tilltalad är lika viktig som frågan om vem som talar (Bakhtin, 1981). Rösterna behöver inte vara nära varandra i tid och rum, men kan ändå vara fyllda av andras stämmor som skapats och återskapats genom historien.

Yttranden är på det sättet alltid fyllda av dialogicitet, "fyllda med dialogiska övertoner" (Bakhtin, 1986, s. 92). Röster inspirerar ständigt varandra. Det finns flera dialogiska former. En talare använder alltid ett socialt språk när han producerar ett yttrande och detta språk formar vad en talare kan säga. Bakhtin (1986) uttrycker att vi lever i en värld av andras ord, (s. 143) det vill säga ord har vi fått från någon annan och de blir våra egna när vi ”flyttar in” i orden med vår egen intonation, accent, och expressivitet och fyller dem med våra ”subjektiva innebörder” (Säljö, 2005, s. 44).

Denna dialogicitet, menar Wertsch (1998) framträder när man berättar något. Vad menar han då? Som jag förstår det skulle man kunna säga att genom att berätta och skriva, återger vi inte endast vår egen röst och uttryck. Genom att referera till andra i skrivandet eller genom att hänvisa till andras mening i berättandet är alltid andras röster närvarande och interfolierar med det egna uttrycket. Men det sker inte bara då utan andras röster finns alltid med implicit i våra liv när vi interagerar med vår omgivning. Små barn, kunde man säga, talar med omgivningens röster på många olika sätt. Exempel på det kan vara när ett barn återberättar något från en bilderbok som de hört och då använder tidigare läsa-rens eller berättarens uttryck.

Bakhtins intresse för språkets system knyter honom, liksom även Vygotskij, till semiotiken (Marner, 2005). Bakhtins fokus ligger på tal och text liksom på handlingar där kommunikation ingår och på den situation i vilken det hela utspelar sig. I handlingen använder den som talar ofta språket men bakom det som yttras finns också språkets system som ger möjlighet till upprepning och reproduktion av tidigare bidrag eller ”röster”. Trots att andras röster alltid förekommer i yttranden, menar Bakhtin, att det i språket ändå finns en flexibilitet och föränderlighet som kan vara skapad i relation till en specifik situation eller i dialog.

Hur kan jag då koppla Bakhtins begrepp till denna avhandling? För det första finns, som i Vygotskijs texter, hans intresse för språket och dess roll i kommunikation och relation till andra som viktiga element. Men framför allt har jag fastnat för hans beskrivning av hur yttranden och röster genereras från en individ till en annan och att tidigare yttranden färgar av sig i det som sägs senare. Denna mångstämmighet som genomsyrar våra röster kan på liknande sätt uppträda i förskolan bland barnen när de återger något som har berättats för dem, eller när de själva berättar, och kan därmed kopplas till denna studie.

Avslutningsvis kan sägas att syftet med den teoretiska utgångspunkten för studiet av litteracitet är att få en grund för hur de yngsta barnens strävan i erövrandet av litteracitet i förskolans kontext kan förstås. Den vill även visa vilket synsätt jag själv har på människan som jag studerar. Som framgått av det valda perspektivet är det just sociokulturell teoribildning som ger stöd åt det fokus denna avhandling har. Dessutom har den dels gett analytiska redskap för att kunna upptäcka, förstå och beskriva mitt insamlade material, och dels har den utgjort ett ramverk åt studien som helhet.

## KAPITEL 3

# Litteracitet ur flera perspektiv

I det följande beskrivs något om hur synen på litteracitet historiskt har kommit att utvecklas och var forskningen står idag. Det är genom ett urval av anglosaxisk och i viss utsträckning nordisk forskningslitteratur med relevans för studien som jag hämtat material. Urvalet baseras främst på att forskning utanför de nordiska länderna i högre grad tycks ha uppmärksammat små barns engagemang i läsande och skrivande. Till exempel utgavs år 2003 *Handbook of Early Childhood Literacy* (Hall, Larson & Marsh, 2003) i syfte att visa bredden av de senare årens forskning. Vid närmare granskning av artiklarna visade det sig att få av dem, trots ambitionen, berörde de allra yngsta förskolebarnen. En del av studierna är genomförda i hemmiljö och de i förskolemiljö har ofta fokus på äldre förskolebarn.

Jag inleder kapitlet med hur barns tidigaste kommunikation ser ut, för att i den fortsatta framställningen komma djupare in i förståelsen av den mångsidigt sammansatta bild av litteracitetsbegreppet, som jag uppfattar finns. Sedan följer avsnitt om språklig kommunikation, händelser och handling tillsammans med kommunikation. Vidare ges en något mer utvecklad historisk bild av litteracitet än den som gavs i inledningskapitlet. Därefter följer några definitioner av litteracitet samt hur min egen ståndpunkt i frågan vuxit fram. Kapitlet avslutas med utvald och för denna studie relevant forskning om litteracitet i de tidiga åren.

## Begynnande kommunikation och interaktion

Nyare forskning visar att spädbarn är förberedda och öppna för kommunikation med sin omvärld och själva är aktiva dialogiska partners i denna kommunikation (Bruner, 2002; Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999; Hundeide, 2003; Linell, 1998; Stern, 1991, 2003; Trevarthen, 1992). Detta i motsats till äldre småbarnsforskning som genom möjligen mindre förfinade metoder inte hade upptäckt denna tidiga kompetens hos yngre barn eller inte studerade dessa frågor (Sommer, 1997; Stern, 2003; Trevarthen, 1992).

Den tidiga kommunikationen mellan barn och omgivning kännetecknas av både verbala uttryck och gester. Nyfödda barn uppfattar många aspekter av språket redan när de föds och allra först lär de sig språkets ljudsystem (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999). Så småningom kommer orden som är inbäddade i en ständig ström av ljud. Det borde rimligen vara svårt för så små barn att uppfatta de olika ljuden, men de tycks ha förmåga att lära sig det som är unikt i det egna språket innan de själva ens har lärt sig orden. Smith (1999) understryker vikten av att möta barnets språkliga uttryck i för barnet meningsfulla sammanhang ”joint attention episodes”, ett uttryck som Bruner (1983) myntat, om delad uppmärksamhet, vilken hon menar är viktig för allt kommunikativt samspel.

Pekgesten och att följa riktningen på någons blick är bland det första av synbara handlingar som visar att det går att dra slutsatser om barns förmåga till delad uppmärksamhet eller etablerandet av delad uppmärksamhet (Bruner, 1983). Denna tidiga kommunikation utvidgas efter hand och frågor och svar tillkommer genom omgivningens medverkan. Små barns tidiga deltagande i konversationer blir ofta framgångsrika förutsatt att barnen får många frågor från sina samtalspartners om ämnen som intresserar dem och som också lämnar utrymme för deras svar. Detta bidrar till att barn blir delaktiga i en utvidgad ömsesidig diskurs som stöds av omgivningens vilja att tolka och ställa nya frågor till oklara yttranden (Pan & Snow, 1999). I sådana samspel lär sig barn att förstå lyssnarens perspektiv samt differentiera olika språkliga utgångspunkter, genrer och annan kommunikation, som att till exempel veta när språkliga eller icke språkliga svar behövs. Sommer (2005) menar att forskare genom sina studier inom barnforskningsområdet har bidragit till ett ”paradigmskifte” (s. 29). Det har lett till förändrade perspektiv i forskares grundläggande uppfattningar om vad barn är och hur deras utveckling skall förstås. Sommer själv talar om det ”resilienta” barnet, vilket närmast skulle kunna beskrivas vara ett barn som är både rubust och kompetent. Det bör understrykas i sammanhanget att resiliens kan variera från en individ till en annan. Begrepp som det kompetenta barnet som uttrycks här återkommer direkt och indirekt på olika ställen i denna avhandling.

## Språklig kommunikation – grunden för litteracitet

Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, för att göra oss förstådda och förstå andra och det liv vi lever och formar tillsammans (Liberg, 2003a; Liberg, 2007a). Johansson (1999) har studerat de yngsta barnen i förskolan och pekar på hur barnen också med sina kroppar kommunicerar med varandra. De

lutar sig fram, lägger huvudet på sned och gestaltar närhet genom att vara nära varandra med sina kroppar och visar avstånd genom bortvänd rygg. Alla sådana kroppsliga uttryck har betydelse och används av barn beroende på vilken kontext agerandet utspelar sig i. Johansson (2007) uttrycker att kunskapen ”sitter i kroppen (s. 212) och behöver inte alltid förtydligas eller förklaras för dem som ingår. Språket i leken blir ett ackompanjemang till vad barnen gör skriver Knutsdotter Olofsson (1992) och betonar att talet då ofta inte behöver vara riktat mot någon. Leken kan betraktas som ett symbolspråk som har mycket gemensamt med det talade språket och båda utvecklas i samspel med omgivningen.

Nelson (1996) vidareutvecklar detta med hur språket ledsagar leken genom att peka på hur man kan höra när barn leker därför att ofta talar de då högt för sig själva. Barn nyttjar ofta språket pragmatiskt från början i sina upptäckter av världen och det används inte då främst som ett medel för att förmedla kunskap från en person till en annan. I stället utgör det en del av och i kombination med de aktiviteter som barn utför för att förstå och skapa mening i dem. Ord och ordförråd kan därmed sägas likna en färglåda som barn alltid medvetet väljer ur för att passa i sammanhanget.

Symboliska aktiviteter utvecklas snabbt i sånger, spel, lätsaslekar eller när barnen tittar i bilderböcker eller liknande. Berättelser från vardagens liv och situationer utspelas bokstavligen när barnen använder rekvisita i lekvrån eller utomhus i sandlådan. Bruner (2002) hävdar att den berättande aspekten bygger på en idé om mänskliga möten och antaganden om hur personerna förstår varandra. De tre första åren i barns liv, skriver Nelson (1996), utgör händelser av olika slag, som exempelvis innefattar medverkan i rutiner, imitationslekar, sånger och kommunikation via gester. Genom deltagande i dem lär sig barn och får förståelse av helheten i händelserna som, menar Nelson, även innefattar den kulturella betydelsen av dem. Nelson understryker att barnet självt är den aktiva medaktören i samspelet. Språket som används i händelserna som man delar med andra hjälper till att markera dem, föra händelserna framåt och utveckla dem. Kommunikationen mellan deltagarna rör sig gradvis mot allt vidare språkliga former, men skall betraktas endast som ett tillbehör till aktiviteten, snarare än att utgöra en väsentlig del av den. Detta gäller specifikt under de tidigaste åren i barns liv. Framförallt har språket betydelse för att skapa innebörd och förståelse i händelser som barn och vuxna upplever och delar (a. a.).



## Handling och kommunikation – litteracitetspraktik

Barn tolkar och handlar i omvärlden långt innan de kan tala. För barnet betyder det att det kroppsliga agerandet, det vill säga att göra, dominerar när barnen är små. Enligt Vygotskij (1978) kan barn göra mer än vad de ”fullt ut” kan förstå av det som de gör i sin omvärld. Det betyder inte att talet är bortkopplat utan är en viktig ledsagare till barnens handlingar. Språket tillsammans med handlingen har visat sig ha betydelse också både för hur barn kan genomföra och avsluta en handling. Ett illustrerande exempel är när ett barn drar fram en stol för att klättra upp och ta en bok ur en hylla. Samtidigt med görandet, säger barnet kanske ”ta stolen” när denne drar fram den eller när barnet får fatt i boken ”boken”. Bruner (2002) betonar också att *praxis* (s. 181, kursiv i original), som han kallar detta görande, föregår teorin. När barn deltar och handlar i olika händelser av litteracitet gör de saker tillsammans med andra som de inte alltid vet något om eller helt kan förstå orsakerna till. Det barnen uppfattar som meningsfullt i dessa händelser påverkar dock handlingarna och ”håller kvar” barnen inom händelsen. Vygotskij (1978) uttrycker för detta är att barnen handlar ”huvudet högre” än vad de är. I olika litteracitetshändelser tar barn med sig och använder den kulturella kunskap de erövat till en viss aktivitet där litteracitet ingår. Barton (2007) menar att *litteracitetspraktik* är det generella kulturella sättet varpå människor brukar litteracitet i en *litteracitetsbändelse*<sup>8</sup> som är de konkreta aktiviteterna med direkt eller indirekt anknytning till text (se även Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981). Säljö (2000) uttrycker att handlingarna som människor utför i en speciell miljö eller i ett specifikt system återskapas inom sina respektive system. I förskolan skulle detta betyda att det som sker där varje dag mellan aktörerna bildar vad som kan sägas vara förskolans verksamhet. Man läser böcker eller man har samlingsstunder som innehåller vissa återkommande moment, exempelvis uppmärksammar man både närvarande och frånvarande barn, eller sjunger en viss sång innan maten skall ätas osv. I stället för verksamhet, system eller miljö kunde begreppet kultur sättas in, för alla våra handlingar är alltid i någon mening förbundna med en viss kultur.

## Händelser – en sätt att urskilja litteracitet

Nelson (1996) använder begreppet *händelser* (eng. events) om företeelser eller situationer som upprepas, utvidgas, förändras och utvecklas och har en avgränsning mot andra händelser i ett specifikt sammanhang. En händelse består av en

---

<sup>8</sup> Begreppet återkommer i ett senare avsnitt.

serie organiserade handlingar som existerar genom tid och rum och som har ett uttalat mål eller slutpunkt. Hon menar också att begreppet signalerar att definitionen är öppen och utesluter inte mänskliga aktiviteter, men betonar samtidigt att begreppet förutsätter att en utvidgning av serien aktiviteter måste ske över tid. Ett exempel på att barn äger en klar och organiserad kunskap om rutiner för bokläsning i olika miljöer och med olika personer, är att barnet har utvecklat en *kategori av händelsen* om vad att läsa bok betyder. I denna kategori inbegrips att bokläsning förutsätts innehålla vissa nödvändiga komponenter. Således bör det ingå föremål/objekt och personer som kan kopplas samman med händelsen. Det som beskrivits här kan benämnas som en *litteracitetsbändelse* då den knyter an också till något som är skrivet. I litteracitetsforskningen är händelser ett vanligt begrepp, som i denna studie i första hand motsvarar de händelser som barnen skapar i förskolans praktik. Dessa händelser skulle således kunna uppfattas vara när små barn många gånger och på olika sätt och med olika personer, exempelvis läser böcker. Den erfarenhet dessa olika lässtunder ger blir en sådan samlad kunskap om vad bokläsning kan innebära.

## Litteracitet – några forskningslinjer

Hittills har den beskrivna vägen mot en bestämning av litteracitet handlat om språk som kommunikation vilket jag också i inledningen av kapitlet 1 motiverade, där jag berörde den komplexitet som litteracitetsbegreppet har. Det är därför viktigt att föra resonemanget vidare för att kunna belysa vad litteracitet är och kan vara enligt en del av den forskning som gjorts på området. I sammanhanget kan sägas att innebörden i begreppet litteracitet nu mer än tidigare tycks vara under utveckling och utvidgning. Redan i inledningen av kapitel 1, berördes översiktligt några av de definitioner av litteracitet, som exempelvis Barton (2007) formulerat. Han menar att litteracitet<sup>9</sup> har en vidare innebörd än att enbart vara av teknisk art att kunna läsa och skriva. Bartons synsätt kan förstås som uttryck för den omdefinition som begreppet genomgått och fortfarande genomgår. Den öppnar för att många fler former av litteracitet kan involveras, bland annat nya mediaformer som diskuterats tidigare i texten.

I senare publicerad forskning (Baynman & Prinsloo, 2001) inom det område som benämns New Literacy Studies (NLS), betonas att litteracitet bäst skall förstås som en uppsättning sociala aktiviteter som kan studeras i händelser som är

---

<sup>9</sup> Barton använder ordet literacy för detta.

medierade genom skriven text. Vidare anges litteracitetspraktik vara funktionell och inbäddad i breda sociala mål och i en kulturell praktik. Litteracitetspraktiken förändras och nya praktiker uppstår ständigt. Det sker genom olika processer av informellt lärande och förändras utifrån vad som verkar relevant i de sammanhang som de uppstår i, och också genom formell undervisning. Litteracitetspraktiken är historiskt situerad. Street (2003) understryker att det är viktigt att fortsätta att analysera och strida för vad som räknas som litteracitet och vad *litteracitetsbändelser* (eng. literacy events)<sup>10</sup> och *litteracitetspraktik* (eng. literacy practice) betyder för användarna i olika kulturella och sociala sammanhang. Dessa två begrepp, händelser och praktik, är centrala inom litteracitetsfältet. Litteracitetsbändelser anses vara alla de tillfällen i vardagen där läsandet och skrivandet spelar en roll i människans liv. Litteracitetspraktik innebär att människan använder sina kunskaper om läsandet och skrivandet i en speciell situation (Barton, 2007; Meek, 1991).

Dessa definitioner diskuteras av Street (2003) som var den som först förde in begreppet "literacy practice" till litteracitetsforskningen redan 1984, och som efter den tidpunkten fick andra forskare som Gee (1992) och Barton och Hamilton (1998) att följa efter och inta liknande ståndpunkter om litteracitet. Vad Street och de andra betonade var att litteracitet finns invävt både i sociala relationer och i institutioner. Det kan sägas vara en kontrast till det traditionella sättet att se detta på som varande en uppsättning kognitiva förmågor som antingen ägs av eller saknas hos individen (Hamilton, 2000). Det skulle gå att tolka Streets inlägg som att han inte anser att NLS-forskningen (se ovan) kommer med något nytt, eftersom den sociala praktikens inflytande redan långt tidigare hade uppmärksammats av honom själv. Barton (2007) framhåller att "literacy event" härrör från idéer inom sociolingvistik. Även det har granskats av flera forskare och nya innebörder har lagts in. Rötterna till begreppet återfinns hos sociolingvisternas idéer om talhändelser och det Anderson et al. (1980), refererad av Barton (2007, s. 36) och Street (2003, s. 2), som studerade små barn i hemmet som gav begreppet en första definition. En litteracitetsbändelse beskrevs då vara ett tillfälle när någon försökte förstå eller producera grafiska tecken antingen ensam eller tillsammans med andra.

---

<sup>10</sup> I detta avsnitt när begrepp problematiseras kommer de engelska begreppen att användas när jag refererar till de forskare som själva använder dessa begrepp.

Begreppet "literacy event" har mest blivit känt genom Heaths (1983) tolkning som hon karakteriserade som vilket tillfälle som helst när något skrivet ingår i människors naturliga interaktioner och tolkande processer med varandra. Senare utvecklade Street (2003) termen och tog i sammanhanget med "both 'events' in Heath's sense and social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them" (s. 2). Det skulle betyda att något skrivet alltid finns inblandat i litteracitetshändelser när människor interagerar och tolkar dem, och vidare att deltagarna bidrar till mening i dessa händelser. Nelson (1996) använder också, som nämnts, begreppet händelser men kopplar det inte specifikt till litteracitet. Hon definierar det som en serie organiserade handlingar vilka löper genom tid och rum och som har ett mål och ett slut (s. 93-94). Hennes syn på begreppet "event" handlar om många olika slags mänskliga handlingar och kan, som jag ser det, även innefatta det som min studie handlar om, litteracitet i de tidiga åren. Street (2000), diskuterar också begreppet "event" och menar att det är begrepp som hjälper forskare och praktiker att fokusera på en särskild situation där det händer något och där man kan iaktta detta som sker. Dock, menar han, kan det vara problematiskt att använda begreppet eftersom ett "event" kan innehålla sådant som inte direkt och tydligt visar ett typiskt moment av läsande och skrivande. Här tycks Nelsons vidare tolkning och Streets i visst avseende vara överens om att begreppet kan ses vara ett relativt vitt begrepp. Även Hamilton (2000) granskar begreppet och hon ser på "events" som något lokalt och näraliggande medan "practice" består av mer globala eller kulturella mönster (jfr. Baynham, 2004; Pahl & Rowsell, 2005). Händelser är synliga, menar Hamilton, och ansluter sig till Streets (2000) tidigare problematisering. Händelser består av deltagare, verksamheter, redskap och handlingar medan praktiken inbegriper samma delar men kan ofta vara osynliga. Till exempel behöver känslor eller kunskap inte alltid synliggöras men kan ändå vara involverade och användas som redskap i praktiken.

Med utgångspunkt tagen i den pågående diskussionen om litteracitet har jag placerat in min egen forskning där som ytterligare bidrag till den diskussionen, men med den skillnaden att den här studien främst avser att bidra med kunskap om vad litteracitet i de tidiga åren kan vara.

## Litteracitet – kort historisk exposé

Kan man då tala om litteracitet när det handlar om så små barn som ett och ett halvt till treåriga barn? Hur har litteracitet definierats över tid och var står litte-

racitetsforskningen idag? För att kunna svara på dessa frågor behöver jag ta utgångspunkt i tidigare gjorda studier på området.

Mycket kortfattat ska här nämnas att före 1960-talet låg tonvikten i forskningen nästan helt och hållet på barns läsförmåga, men dock fanns ett visst fokus också på skrivandet. *Reading readiness* (läsförberedd) var det dominerande begreppet inom den anglosaxiska forskningen och avsåg barnets utveckling inom olika områden – socialt, motoriskt och kognitivt – som viktiga förutsättningar för att kunna påbörja läsandet och skrivandet (Gillen & Hall, 2003). Denna föreställning var utbredd och återkom under cirka fem decennier i litteratur om läslärande (Gillen & Hall, 2003; Teale & Sulzby, 1986). Teale och Sulzby menade att det var barnets individuella utveckling utan socialt sammanhang och senare Piagets (Elkind, 1983) utvecklingspsykologiska forskning som legat till grund för detta tänkande kring litteracitet.

Liberg (2006) skriver att man kring 1980-talet inom litteracitetsforskningen började ändra sina metoder för att samla in data. Ungefär då blev användningen av ”naturalistiska data” (s. 15) mer utbredd vilket innebar att man studerade barn i vardagliga läs- och skrivsituationer i stället för att som tidigare göra tester eller experiment på enskilda barn. Ett nytt sätt att bedriva forskning på hade uppstått som betonade sociala interaktioner i stället för ett individinriktat perspektiv (a.a.). Det som de facto kom att spela roll för intresset för barns tidiga läsning och skrivning var den forskning om små barn som alltmer kom att växa, och som visade att förskolebarn verkade veta mycket mer än man tidigare hade upptäckt. De kunde tillägna sig många färdigheter redan under de tidiga åren, om förutsättningar i omgivningen fanns. Två breda trender för denna forskningsutmaning kunde skönjas. Den första härrörde från forskning kring den pedagogiska praktiken och den andra rörde det förnyade intresset för de första åren i barns liv som betydelsefull period för deras fortsatta utveckling (Teale & Sulzby, 1986).

Vid den här tidpunkten, på 1960- och 1970-talen, hade forskningen kommit fram till ett antal ståndpunkter om hur litteracitetstillägnande i de tidiga åren såg ut. För det första menade forskarna att tillägnandet börjar långt innan barn får formell undervisning i skolan.<sup>11</sup> För det andra ansågs det att litteracitetutveckling

---

<sup>11</sup> Med ”formell” menar jag här enbart den undervisning som skolan bedriver när det gäller läsning och skrivning.

var ett användbart sätt att beskriva vad som tidigare hade benämnts läsförberedd som kunde visa att barnet utvecklades till läsare/skrivare. I begreppet ”literacy” ingick inte bara att läsa och skriva utan också att lyssna och tala. För det tredje utvecklades litteracitet i för barn vardagliga och ”naturliga” verksamheter, där läsandet och skrivandet kopplas samman med något som exempelvis ska göras. För det fjärde menade man att barn lärde sig läsa och skriva genom eget utforskande av och aktivt deltagande i sin omgivning. För det femte ägnade sig barn från födseln och framåt en hel del åt tankearbete kring litteracitet, menar Teale och Sulzby (1986). Dessutom säger de att barn passerar genom dessa steg eller stadier på olika sätt och vid olika ålder.

I och med att dessa ståndpunkter blev etablerade knöts begreppet *emergent literacy* som ett samlande namn för detta begynnande forskningsfält.

## Emergent literacy – även i svenskt språkbruk

Historiskt sett kan ”emergent literacy” som teoretiskt begrepp placeras in i senare hälften av 1900-talet. Clay (1966) var en forskare som hade börjat uppmärksamma barns strategiska beteenden när de var engagerade i litteracitet. Två huvudlinjer blev då synliga. Den första visade att även de yngsta barnen hade olika strategier i sitt lärande och att de visade intresse för den skrivande världen som de deltog i på sitt eget sätt. Ett nytt forskningsfält hade därmed uppstått. Den andra linjen innebar en omdefinition av begreppet litteracitet, som nu började betraktas ha en mycket bredare uppsättning av skrivrelaterade beteenden än vad tidigare forskare hade kopplat ihop med undervisning (Gillen & Hall, 2003; Makin & Whitehead, 2004).

Att välja begreppet ”emergent literacy” som term för små barns läs- och skriv-erövrande sågs då inte så överraskande eftersom resultat från flera studier gjorda under 1980- och 1990-talen indikerar att rötterna till läs- och skrivprocessen syns mycket tidigt i livet. Dombey (1995) skriver att om man går tillbaka tio år i tiden fanns en övertygelse om att små barn varken kunde eller skulle lära sig läsa före sexårsåldern. Emellertid har det visat sig, understryker hon, att litteracitet är en lång och komplex process som börjar tidigt genom kommunikation med omgivningen. Från början består detta samspel av ansikte mot ansikte-kommunikation (Säljö, 2000). Genom denna lär barnet sig att benämna objekt och företeelser i omgivningen, ge mening åt händelser och interagera med andra genom tal. Liknande konstruktioner av språklig mening möjliggör inträde i den

sociala praktiken och kan vara en viktig grund för litteracitet (Barton, 2007; Meek, 1991). Emergent literacy är även ett begrepp som fortfarande används när femton svenska forskare uttrycker sig om barns skriftspråklärande (Kullberg & Åkesson, 2007). I förordet argumenteras för användningen av begreppets engelska beteckning, men flertalet av de ingående texterna går att tolka ha breddat perspektiv på litteracitet.

## Emergent literacy initialt i min studie

Emergent literacy eller ”framväxande litteracitet” kan sägas vara ett av flera underordnade uttryck som hör till ”familjen” litteracitet. I ett inledningsskede använde jag begreppet i min avhandling, men snart fann jag problem med användningen av begreppet ”emergent” eftersom det översattes med ”framväxande” och alltså angav att något skulle bli något som det inte hade varit. Teale och Sulzby (1986) skriver ”at whatever point we look, we see children *in the process of becoming literate*, as the term *emergent* indicates” (a.a. s.xix). Det signalerar att någonting i processen är i annalkande och kan tolkas att i den stund begreppet *framväxande* används som ett uttryck för att ett tillägnande av något skett, kan man säga att något blir synligt som inte verkar ha ”funnits” där tidigare. Termen *framväxande* antyder också att det som händer är framåtsyftande och visar på att det finns en riktning som barnet gör framsteg mot. Betyder detta att det redan finns en grund för kommande steg? Eller kan det möjligen vara *både* framväxande *och* något som finns där hela tiden? Forskare som Makin och Whitehead (2004) undviker användningen av ”emergent literacy”. Genom att betrakta litteracitet endast från den positionen, blir det ett ställningstagande *för* en utvecklingsmässig syn på det *enskilda* barnets utveckling, menar de. Jag delar dessa forskares tolkningar av begreppet ”emergent literacy” och resonerar i stället i termer av att litteracitet mycket väl kan finnas och inte med nödvändighet behöver vara framväxande eller knytas till något som sker inom ett enskilt barn. Med detta skrivet ges förutsättningar att fullfölja argumentationen om varför jag inte kan nöja mig med den insnävning som det ovan diskuterade begreppet anger, eftersom det är barns litteracitet i samspelesammanhang som studeras.

## Litteracitet i de tidiga åren

Efter en del sökande efter ett mer användbart begrepp fann jag i tidigare nämnda *Handbook of Early Childhood Literacy* (Hall, Larson & Marsh, 2003) ett för denna studie relevant begrepp. Nämnda forskare benämner det *early childhood literacy* (ECL) eller *de yngsta barnens litteracitet* som jag har översatt begreppet till.

Det avser tiden från barnets födelse fram till ungefär åtta års ålder. Gillen och Hall (2003) tar fasta på några utgångspunkter som är betecknande för detta nya "paradigm".

Den första utgångspunkten betonar att små barn bör ges möjlighet att vistas i betydelsefulla och engagerande praktiker där de möts av ett rikt och varierat utbud av material och metoder.

I detta kan man upptäcka en skillnad mellan "emergent literacy" traditionen och det nya begreppet ECL. Razfar och Gutiérrez (2003) menar, att den tydligaste skillnaden mellan dessa båda begrepp är att vuxna interagerar med barnen i förhållande till deras litteracitetspraktik i den senare. Gränserna mellan barn och vuxna, de som lär och experterna, är mer flytande i ECL-perspektivet och handlar om en tydligare ömsesidig påverkansprocess. Här läggs således vikt vid både den sociala kontextens betydelse, med dess variation och tillgång till material och tillvägagångssätt som viktiga förutsättningar för de aktiva barnens erövrande av litteracitet (se även Makin & Whitehead, 2004). I "emergent literacy-perspektivet" ses processen mer som något som kan komma ut som "finns" inom barnet. Den andra utgångspunkten fokuserar på barndomen som kan tillåtas vara olika *tillstånd* (eng. state, min översättning) där barnen får använda litteracitet som är meningsfullt för dem. Litteracitet i de tidiga åren innebär inte något framväxande eller att bli litterat. I stället handlar det om att vara litterat och att litteracitet i barndomen erkänns för vad det är och för dess egen skull. Gillens och Halls (2003) definition av begreppet tillstånd ser jag som existerar i ett "här och nu" och där barnen använder och erövrar litteracitet som för tillfället passar och är meningsfullt.

Den tredje och sista utgångspunkten står för en tillåtande omgivning som låter barn få leva utan begränsningar och restriktioner så att den undervisning de möter är öppen och bidrar till att se och ge möjligheter. Litteracitet i den tidiga barndomen, som punkt tre talar om, finns utanför och bortom det man vanligen menar med begreppet undervisning och innefattar många olika områden i barns liv. Det uttrycker att litteracitet i de tidiga åren ska förstås innehålla mycket mer än att läsa och skriva och öppnar genom detta för breda tolkningar av vad litteracitet "tillåts" vara (Gillen & Hall, 2003).



## Litteracitet – en fråga om bli eller vara

Utifrån definitionerna som Gillen och Hall (2003) gör, nämligen att barn alltid på ett eller annat sätt är i ”tillstånd” av litteracitet, breddas sålunda litteracitetsbegreppet och kan därigenom fungera i relation till de yngsta barnen. I och med detta förändrade synsätt skulle det gå att betrakta litteracitet i de tidiga åren som olika tillstånd som existerar, men som inte är statiska utan skiftar från ett till andra tillstånd. Förflyttningen sker då genom barns erövrande av nya meningsbärande upptäckter av litteracitetshändelser. Små barn prövar och utforskar ständigt sin omvärld och därför går det heller inte att förutsäga någon bestämd riktning för deras litteracitet. Jag menar att litteracitet kan uppstå när som helst och i olika sammanhang i barnens deltagande och interaktioner med varandra i den sociala och kulturella kontext som förskolan utgör.

Ovan gjorda problematisering leder till att litteracitet i de tidiga åren snarare *är* än växer fram och blir litteracitet. Den vida innebörden av litteracitet har varit en viktig utgångspunkt i denna avhandling. Ett sådant öppet perspektiv har även bidragit till min tolkning och förståelse hur de allra yngsta barnen erövrar och uttrycker litteracitet, det vill säga befinner sig i olika tillstånd av litteracitet.

Betydelsen av tidigare gjord forskning inom litteracitetsfältet, bland annat ”emergent literacy”, har troligen på många sätt bidragit till att utveckla det nya breda perspektivet av litteracitet och framför allt *litteracitet i de tidiga åren* som nyligen tagit sin början. Endast i liten omfattning har forskningen haft fokus på ett och ett halvt till treåriga barn, även *om litteracitet i de tidiga åren* sägs avse även de allra yngsta barnen. De få studier som finns är ofta genomförda på forskarens egna barn och i hemmiljö, medan denna studie sker i förskolemiljö. Detta leder mig in på var forskningen om litteracitet står nu.

## Litteracitetsforskning pågår

Hur framgångsrik har forskningen om litteracitet i de tidiga åren då varit kan man fråga sig? Trots ökad uppmärksamhet kring litteracitet, både avseende förskolebarn och barn i tidiga skolåldrar, visar senare studier att mycket av tonvikten fortfarande ligger på att studera vissa viktiga komponenter i vad som behövs för att bli en läsande och skrivande person. Razfar och Gutiérrez (2003) pekar i detta sammanhang på att år 2000 presenterades analyser gjorda på över 100.000 studier om litteracitet i de tidiga åren, som omfattar barn från 0-8 år. Studierna som hänvisas till är i huvudsak genomförda på barn från fem till åtta

år. Ur dem kunde slutsatserna dras att de viktigaste beståndsdelarna för barns förmåga att lära sig läsa var: ljud, fonologisk medvetenhet, språkbehärskning, ordförråd och läsförståelse.

Den forskning som intresserar sig för dessa delar av litteracitet stämmer dåligt överens med vad framväxande litteracitet enligt Clay (1966) är, och ännu mindre med den nyare synen som forskning om "early childhood literacy" (ECL) idag avser representera. Åldersfokus i den övervägande delen artiklar ligger också i den övre delen av förskoleåldrarna och tidiga skolåren, vilket visar att forskningsintresset mest verkar röra frågor av skolanknutet slag. Utöver det saknas i studierna, menar Razfar och Gutiérrez (2003), de viktiga bidrag som ett socio-kulturellt perspektiv på litteracitet och mänsklig utveckling har haft för förståelsen av både litteracitet i de tidiga åren och undervisning. En av de bärande idéerna i det sociokulturella perspektivet är just kommunikationens och interaktionens betydelse, vilken i sin tur formar och omformar kulturen i den rådande kontexten. De senaste åren har dock ett växande intresse för en socio-kulturell syn på språk och litteracitet ändå märkts i studierna (se Lee, 2000; Moll, 2000; Morelli, Rogoff & Angelillo, 2003).

## Små barns text- och teckenvärldar

Avsnittet avser att beskriva något av den forskning som har bedrivits kring de yngsta barns läs- och skrivaktiviteter och som kan ha viss relevans för denna studie. Samtidigt är det viktigt att understryka att barnen i dessa studier vanligtvis är äldre än barngruppen i denna avhandling. I många fall undersöks också barns litteracitet i hemmiljö och sällan i förskolan. Liberg (2007b) skriver relaterat till detta att barns första möten med läsande och skrivande kan se mycket olika ut beroende på hur deras sociala och kulturella liv ser ut. För barn som går i förskolan från tidig ålder går det att tänka sig att de kan få likartade möjligheter att komma i kontakt med text och tecken. Därför skulle jämförelsen mellan de äldre och yngre barnens handlingar med litteracitet kunna förstås. Liberg refererar även till debatten som genom åren varit intensiv om hur barn lär sig läsa och skriva och hänvisar då till Hjalme (1999) vars avhandling behandlade just diskussionen om vilka metoder som bäst kunde stödja nybörjarläsningen. Med utgångspunkt i internationell forskning de senaste årtiondena om "early literacy" (se t.ex. Hall, Larson & Marsh, 2003) och "språklig medvetenhet" (se Arnqvist, 1993; Hagtvet Eriksen, 2002; Lundberg, 1984, 2007; Svensson, 1998) har bilden förändrats. Metoder som används idag av pedagoger anses inte lika viktiga som

de framstod tidigare. Det är dock inte främst läsandets och skrivandets metoder som denna avhandling har fokus på utan mer på kommunikation, texter och tecken som barn möter i sin vardag i förskolan.

Forskning (t.ex. Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999; Sommer, 1997, 2005; Stern, 1991, 2003) har visat att små barn uppfattar och kan göra mer än de kan ge uttryck för verbalt vilket ligger i linje med Vygotskijs (1978) synsätt. Genom sina intentioner och handlingar visar de omgivningen att de redan tidigt är kompetenta på många sätt. Lindahl (1995, 1998) och Liberg (2006) uttrycker det som att barnen betar sig precis som läs- och skrivkunniga skulle göra. De håller i, tittar och talar samtidigt som de bläddrar i boken eller håller i papper och penna. Om omgivningen är förstående, betonar Liberg, utvecklas hos barn känslan av att själva klara något som många andra i deras omgivning också kan, nämligen läsa. Senare blandas ”preläsande” och ”preskrivande”, som är Libergs begrepp, med situationsläsande och situationsskrivande. Det betyder att text och läsande samt skrivande förekommer i ett sammanhang där barnet redan på förhand vet vad det står, t.ex. på sin klädkrok eller visar förtrogenhet med en speciell boks innehåll.

## Bilderböcker

Forskarna, Snow och Ninio (1986) började på var sitt håll redan på 1970-talet studera bilderboksläsning mellan barn och deras föräldrar, så kallade ”joint-picturebook reading” (Snow & Ninio, 1986, s. 121). Resultaten visade att samtalen mellan mammorna och deras barn var komplexa språkligt sett, och mycket mer sammansatta än de som förekom under liknande kommunikation i lek-sammanhang. Dessutom var de rutinaliserade det vill säga återkom ofta, vilket gjorde att forskarna efter att ha genomfört en mängd studier, drog vissa slutsatser om att bokläsning tillsammans med en vuxen kunde ha betydelse för barnens språkinläring (se även Torr, 2004). I en senare studie (Snow & Ninio, 1986) deltog barn i åldrarna tio månader till tre och ett halvt år och forskarna har ställt frågan om deltagande i bokläsning har betydelse för barns litteracitet. I resultatet framkom bland annat att barn genom bokläsning med en förälder lärde sig olika regler för läsning som forskarna rubricerar som ”litteracitetskontrakt” (s. 119). Kontraktet innehåller sju delar. Fyra av delarna som nämns här ingår i kontraktet. De handlar bland annat om att barn lär sig att böcker är något man läser i, bilder representerar saker, bilderna kan benämnas och bilderböcker handlar om en fiktiv och fristående värld. En annan viktig del som sällan undersöks, menar Snow och Ninio är att böcker också kan förtrolla läsaren och

skapa förundran. Men det brukar sällan undersökas, menar de, trots att detta kanske är den största tillgången för erövrandet av litteracitet.

Att bokläsning kan bli en av många rutiner i förskolan tycks inte vara så uppseendeväckande, eftersom i flertalet förskolor finns ett dagsprogram som delar in dagen i olika aktiviteter, där bokläsning ofta är en. Serpell (2001) menar att bokläsning tillsammans med en vuxen är en viktig inskolning till litteracitet. Corsaro (2005) understryker den bilden och talar om att barnen är deltagare i ”kulturella rutiner”, vilket han beskriver som att olika handlingar upprepas och utvidgas i samtal kring till exempel text och bilder i en bok. Vid dessa lästunder visas att barns språk blir mer utvidgat och rikt än när barnet interagerar i andra aktiviteter och med nya objekt (se Bus, 2001). Snow och Ninio (1986) har också iakttagit att bokläsningshändelser inte bara är något som barn gärna gör utan även att det är en lugn aktivitet. Ofta tenderar samma bok också att uppträda upprepade gånger i dessa läshändelser (Martinez, Roser & Dooley, 2003). När Nelson (1996) beskriver en händelse menar hon i likhet med Snow och Ninio (1986) att dessa händelser uppträder som en serie organiserade och upprepade handlingar/händelser som därigenom blir till en form av vardagliga rutiner.

Bilderböcker är det vanligaste sättet som små barn möter text på åtminstone i de samhällen som ger ut och saluför böcker för barn, menar Martinez et al. (2003). I olika studier har barn, fyra till åtta år, medverkat. Forskarna har studerat hur barnen skapar mening vid bokläsning. Några karaktäristika framträdde i en av studierna som genomfördes vid lästunder med en fyraåring och hennes pappa i hemmet och en grupp fyraåringar och deras förskollärare i en förskola. Till exempel talade både hemmabarnet och förskolebarnen mer när de lyssnade till de mer kända berättelserna. Formen för barnens responser förändrades när de lyssnade till okända respektive kända berättelser. Till exempel ställde barn fler frågor när berättelsen var okänd för dem. Vidare förändrades barnens svar ju mer de lyssnade till en specifik berättelse. Mönstret för förändring varierade från berättelse till berättelse och det visar, menar forskarna, att så snart barnen får kontroll över berättelsens olika aspekter klarar de att ta upp nya dimensioner i berättelsen. Samtalen som senare uppstod kring en sådan känd berättelse visade således att barnen trängde djupare in i den än när den var ny för dem (Martinez et al. (2003).

Martinez et al. (2003) betonar också att när barn lyssnar till berättelser och bilderböcker som vuxna läser för dem, måste de både klara av att hantera inte

bara talad information utan också kunna läsa bildspråket som framträder på sidorna i boken. Det betyder att små barn ska kunna integrera två olika sorters information som var och en på sitt sätt bidrar till komplexiteten i ett meningsskapande bygge. Dessa forskare understryker att flera faktorer är viktiga om vi anser att mening har betydelse för barnens litteracitet. Då måste barnen få höra, läsa och *tala om* (talk about, kursiv i original s. 231) berättelser och texter. Dessutom visas att barnens meningsskapande uppstår i interaktion med andra som lyssnar och responderar till samma berättelse. Meningsskapande uppträder när texterna har ett rikt språk och teman som appellerar till känslor och till att uttrycka tankar. Även om Martinez et al. (2003) och andra forskare studerar äldre barn är det troligt att liknande förhållande gäller då de yngsta barnen skall förstå innebörden i vad en text förmedlar.

Den viktigaste källan till läserfarenheter får barn just genom bilderböcker, menar också Nikolajeva (1988, 2003). I dem förmedlas glädjeämnen, kunskap av olika slag, moral och hur man kan hantera det sociala livet. Hennes forskning visar att bilderboken fungerar som en interaktion mellan text och bild. De som förmedlar litteratur till små barn måste, enligt Nikolajeva, också vara medvetna om hur den text som erbjuds barnen i bilderboken ser ut. Det är viktigt att utifrån det stora utbud föräldrar och andra som läser för barn har att välja från, noggrant granska och välja böcker utifrån olika perspektiv och problem.

Bilderbokens plats i förskolan har undersökts av Simonsson (2004) och hennes resultat visar att barnen i studien, tre- till femåringar, ser bilderboken som resurs för samspel i olika aktiviteter som tilldrar sig i förskolan. Vid barnens kommunikation kring bilderboken utgår den inte ifrån en redan given riktning eller mening om hur man ska använda boken eller hur man ska tala om dess innehåll med varandra, utan detta skapas i stunden.

## Texter och berättande

Forskare som Wolf och Heath (1992) har studerat barns reaktioner på texter och knyter därmed an till Martinez et al. (2003). Wolf och Heath menar att det också är viktigt att känna till att barn både tar till sig och förhåller sig olika till texter och berättelser. De skapar egen mening utifrån vad de uppfattar från texterna och berättelserna. Dessa forskare studerade ett syskonpar som hade helt olika sätt att svara på texter som de fick höra. Kortfattat kan sägas att den äldre flickan i studien betraktade böcker som ett medel för social interaktion och använde dramaformer för att skapa mening. Den yngre däremot föredrog i

stället att studera bilderna i böckerna. Kontentan av dessa två olika bilder av barns läsande, menar Wolf och Heath, är att det finns fler än ett sätt som böcker och skriven text kan ge underlag till ”att vara litterat på” (s.195).

## Tidig läsning

Tidig läsning har studerats av flera forskare även i de nordiska länderna bland annat av Söderbergh (1979, 1997). Hennes barnspråksforskning inom nätverket *Literacy from Infancy* (1997, s. 267) knyter an till ”emergent literacytraditionen”, men lägger till skillnad från den stor vikt vid samspel. Barnen som ingått i hennes studier stimuleras att på ett lekfullt sätt utifrån ord skrivna på lappar, avläsa och knyta dem till olika företeelser som är kända för barnen och som de talat om i förväg. Successivt läggs orden ihop till fraser och längre meningar där läsriktningen uppmärksammas. Flera av de nordiska forskarna har ofta bakgrund i områden som till exempel språkvetenskap och fonetik och har då främst barns språk i fokus medan färre studier har varit riktade på interaktion och dialog (Söderbergh, 1997). Inom svensk pedagogisk forskning finns en del studier och avhandlingar gjorda inom området läsning och skriftspråkslärande, men flertalet har intresse främst för de äldre förskolebarnen och de tidiga skolbarnen (se Gustafsson & Mellgren, 2000, 2002, 2005; Kullberg, 2006; Kullberg & Åkesson, 2007).

Barns agerande vid läsning har studerats av Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006), som funnit att förskolebarn koncentrerar sig och förhåller sig på olika sätt vid bokläsning. Vissa barn riktar in sig på att bläddra, andra på att tala, vissa vill ha andra som tittar på när de läser eller vill ha någon att läsa för. Gustafsson och Mellgren (2002, 2005) har undersökt hur text används av äldre förskolebarn och deras pedagoger i förskolans miljö. Konstateras kan att det betyder mycket hur den textmässiga miljön ser ut och används. I förskolans textmiljö lär sig barnen vad som involveras i begreppen läsning och skrivning förutsatt att pedagogerna presenterar skriven text i ett för barnen betydelsefullt sammanhang. Gustafsson och Mellgren (2002, 2005) påpekar också att läsande och skrivande beror på barns eget deltagande i lärandet. De skall uppmuntras att själva utifrån egna erfarenheter försöka läsa och förstå meddelanden de fått. Viljan att kommunicera ett budskap som är relaterat till den egna omgivningen är central. En sådan berättande textmiljö har enligt forskarna stor betydelse för barns eget utforskande eftersom texterna hjälper till i utvecklandet av samtalet och problemlösning barn emellan.

## Text och tecken

En forskare som har uppmärksammat barns komplexa användning av litteracitet är Kress (1997). Hans begrepp, multimodalitet, har nära koppling till litteracitet i de tidiga åren (Gillen & Hall, 2003; Kress, 1997; Kress & Jewitt, 2003). Kress (2003) skriver om behovet av att utveckla en ny syn på språk och kommunikation. Ett sådant synsätt kan innehålla fler dimensioner än de som vi vanligtvis använder för att uttrycka oss på, och som begreppet ”multi” i modalitet pekar på. En sådan viktig del i språk och kommunikation är teckenanvändningen (semiotik) som med Kress studier fått en ”renässans”<sup>12</sup>. Han har i sin forskning bland annat ägnat sig åt bilden som en del av semiotiken (se Kress, 1997, Kress & Van Leeuwen, 2004). Heikkilä (2006) använder Kress teoribildning i sin avhandling. Hon har studerat äldre förskolebarn och tidiga skolbarn i deras kommunikationer i olika skolmiljöer. Multimodalitet, menar hon, ”lägger fokus på mångfalden av samtidigt förekommande kommunikationsformer” (s. 17). Heikkiläs resultat visar att barnen använder blickar, tal och gester i sitt deltagande med andra. Även kroppens position och blickens riktning är lika viktiga faktorer som de förstnämnda delarna i barnens kommunikation med varandra.

## Skrivande

Barns namnskrivning som en del av litteracitet har intresserat Kress (1997) som fascinerades av ett barn som under en period från fyra till drygt fem år övade att skriva det egna namnet. Kress menar att barns namn verkar ha en alldeles speciell betydelse för dem och tycks omges av positiva förtecken. Det hör till skrivandet och förknippas med ägande, eftersom det ofta skrivs på något som ska ägas eller ges till någon.

Två andra forskare, Lorentzen och Evensen (1995) har i två olika artiklar beskrivit tidigt skrivande. Lorentzen understryker utifrån sina studier att barn före skolåldern, kring femårsåldern behöver få möta kompetenta skrivare och få dela sina texter med andra. Hon menar att barn ska få möjlighet att skriva texter *till* någon och beskriver att brevskrivargenren är en uppskattad aktivitet (se även Kress, 1997). Evensen (1995) har i en longitudinell studie följt ett barns skrivande som påbörjades då barnet var tre år och fyra månader och avslutades vid cirka sex års ålder. I båda dessa studier diskuteras skrivandet som en lokalt förankrad process i ett ”till och från-perspektiv”, det vill säga att barn behöver

---

<sup>12</sup> Charles S. Peirce [1839-1914], amerikansk filosof och en av pragmatismens grundare och Lev S.Vygotskij [1896-1934], forskare och pedagog, var semiotikens föregångare (Marc-Wogau, 1970).

ha någon att skriva till. Skrivkompetens, menar Evensen (1995), växer fram genom interaktion. Det är viktigt att framhålla att barnet själv är den som styr processen, medan föräldrar ”stöttar” (Evensen, 1995, s. 29; se också Wood, Bruner & Ross, 2006 ) barnets försök och ansträngningar genom att välkomna barnet i skrivarnas skara.

### Ritande/skrivande

Annan forskning som anknyter till litteracitet i de tidiga åren är den som beskriver barns ritande och skrivande. Levin och Bus (2003) har studerat vad barn, från två till drygt fyra år uttrycker i samband med sitt ritande och skrivande. Deras mammor fick klassificera barnens alster. Upp mot tre års ålder var det svårt för både barnen och deras mammor att särskilja ritande ifrån skrivandet. Från cirka fyra års ålder, gick det att urskilja skrivandet från ritandet.

Anning (2003) menar i likhet med Kress (1997) att den visuella aspekten av litteracitet, bilder och andra tecken, är ett undervärderat och ringa beforskat område. Anning (2003) genomförde en tre år lång studie av sju barn i åldrarna tre till sex år och deras meningsskapande aktiviteter i hem och förskola. Studien visade att barnen i sin hemmiljö tillsammans med syskon och andra viktiga vuxna använder många fler sätt av litteracitet, till exempel när de ritar sina personliga bilder, än när de befinner sig i förskolan. Inom de institutionella kontexterna formas barnens meningsskapande obevekligt mot förskolans (och skolans) rådande kulturer om vad läsande och bildskapande ska vara. Annings studie är genomförd i Storbritannien där nästan alla barn deltar i en daglig skolliknande verksamhet redan i förskolan, vilket kan vara en förklaring till studiens resultat.

### Små barns berättarvärldar

Människan är en berättelse, uttrycker sig Crafoord (2005) och genom interaktion med den nära omgivningen växer barns egen livsberättelse fram som sedan pågår hela livet. Forskning om barns eget muntliga berättande, narrativ, finns dokumenterat, men ett fåtal gäller de yngsta barnen. Vanligt är också att forskare definierar det narrativa olika beroende på vilken forskningsdisciplin de tillhör. Att barns berättande börjar tidigt råder det dock bred enighet om. Wertsch (2002) menar att berättande är ett av våra kulturella redskap som utgör en del av människans kollektiva minne som vi får genom den kultur vi lever och verkar inom. Vad det sedan betyder att ”kunna berätta” går att uppfatta olika. Bruner (1990) anser att berättandet handlar om en beredskap för mening. Han fram-



håller att barn redan innan de bemästrar språket börjar lära sig olika delar i ett berättarmönster. En välkänd studie genomförd av Nelson (1989) där även Bruner tillsammans med Lucariello ingår som forskare, visar hur Emily två år, samtalar med sig själv i sängen vid läggdags. Under över ett års tid spelades hennes ensamma monologer in och analyserades sedan av flera olika forskare. Det framkom genom analysen att hennes monologer var mer avancerade i jämförelse med de samtal hon förde i sociala sammanhang, vilket var ett anmärkningsvärt resultat. Tolkningarna skiljde sig åt mellan de olika forskarna, men att Emily när hon talade om sina vardagsupplevelser använde sig av delar som ingår i berättandets form framstod tydligt (Bruner & Lucariello, 1989; Nelson, 1989). En annan studie om hur barn behandlar orsaksförhållanden i sitt berättande har genomförts av Sacks (1972). Han analyserade två bisatser som en 2-åring uttryckte i sitt berättande och fann att genom barnets förklaring blev detta en berättelse som kunde förstås av omgivningen. Sacks menade att både tid och orsak gjorde de av honom uttalade satserna till en berättelse.

En slutsats som kan dras från detta är att berättandet börjar tidigt, så snart barn klarar att konstruera enkla meningar. Aukrust (1995) har studerat sex två-åringar i en norsk förskola och deras språkanvändning tillsammans med vuxna i samband med blöjbyte. Hennes studie visade att barnen i omsorgssituationer ges många tillfällen att använda och tillägna sig språkliga färdigheter. Barnen lär sig då berätta om det som händer på det sätt som är funktionellt för dem inom den givna kulturens ram. Samtidigt lär barnen sig även att använda språket på ett som Aukrust kallar ett "dekontextualiserade" (s. 258) sätt när de är delaktiga i berättande med dem som står barnen nära.

Ødegaard Eriksen (2007) har studerat vilket innehåll som skapas mellan barn i åldrarna ett till tre år och vuxna när de berättar tillsammans i en förskola. Resultatet visade hur barnen på olika sätt uttryckte livsfrågor som de funderade över. När barnen berättar olika händelser ur vardagen kan detta vara ett sätt för dem att få kontroll över allvarliga teman, menar Ødegaard Eriksen. När samberättandet var vuxeninitierat visade resultatet att vuxna var känsliga och uppmärksamma för barns intentioner i deltagandet i dessa. Ødegaard Eriksens studier framhåller att det som barnens intresse kretsar kring inte alltid sammanfaller med pedagogernas planering. Dock kan barnens engagemang få gensvar från pedagogerna och studien problematiserar hur barnen genom sådant engagemang kan få makt och inflytande vilket kan förändra tidigare planerade aktiviteter i förskolan.

## Sammanfattande kommentarer

I tidigare forskning, främst utvecklingspsykologisk och psykolingvistisk, har studierna främst koncentrerats på hur äldre förskolebarn utvecklats mot att bli läsande och skrivande individer. Betoningen har också legat på det enskilda barnets färdigheter. Ofta sker studier idag i den kulturella kontext barn befinner sig i, som till exempel förskolan. Intresset för det enskilda barnets strävan har gett plats åt det som händer i samspel med andra i en grupp. Den omgivande miljön och det sammanhang barnet befinner sig i har också stor betydelse för hur barn tillägnar sig läsandet och skrivandet, visar forskningen. När det gäller de allra yngsta barnen i förskolan saknas dock fortfarande studier över deras litteracitet och hur den uppträder innan de får formell undervisning. Merparten av den forskning som presenterats gäller förskolebarn från cirka tre år och uppåt. Olika teoretiska perspektiv har varit utgångspunkter för flera av studierna, vilket dock inte specifikt redovisats i genomgången.

En nyare syn på barns litteracitet som har utvecklats de allra senaste åren erkänner många fler och varierande aktiviteter som betydelsefulla delar av litteracitet. På så sätt har litteracitet fått en bredare grund att stå på än den hade tidigare, då avkodning av text, läsande och skrivande har varit det centrala.

Forskning refererad här visar att förskolebarn ägnar uppmärksamhet åt och visar stort intresse för böcker, berättande, texter och bilder som en del av sin litteracitet. Emellertid behöver forskning om de yngsta förskolebarnens hela bredd av litteracitet uppmärksammas och utvecklas. Genom att fördjupa studiet av de yngsta barnens agerande i en förskolemiljö kan vi få viktig kunskap om hur de går tillväga när de genom sina handlingar erövrar olika områden av litteracitet. Detta kan ge oss förståelse för hur man bäst främjar litteracitet i förskolans sociala och kulturella kontext. Det finns goda skäl, menar jag, att därför bidra med studier i den förskolemiljö och det sammanhang i vilken barnens litteracitet kan sökas för att därigenom lära oss känna igen den litteracitet som barnen uttrycker.

Sammanfattningsvis efter denna litteraturgenomgång framgår följande:

- att små barn kommunicerar redan från födseln då de möter andra människor ansikte mot ansikte och kan därmed sägas vara fullt ut beredda på kommunikation och samspel

- att litteracitetshändelser och litteracitetspraktik kan utgöra viktiga komponenter för att upptäcka och studera barns litteracitet
- att begreppet *erövra* används och ska ses som ett nytt sätt att betrakta de yngsta barnens handlingar kring litteracitet
- att handlingar och interaktioner är kontextuella och att de därför måste studeras i det sammanhang där de utspelas
- att begreppet *litteracitet i de tidiga åren*, med vidgad betydelse av litteracitet, kan öppna vägen för att kunna upptäcka och förstå rikhaltigheten i de yngsta barnens litteracitet

Utifrån det som redovisats i detta kapitel kan mina utgångspunkter för denna avhandling sammanfattas på följande sätt. *Litteracitet i de tidiga åren*, med den vidgade betydelsen, där även bilder och tecken inryms är grunden för hur jag betraktar detta område. Här ingår i enlighet med det sagda, även sång och ramsor. Jag ansluter mig sålunda till den forskning som håller på att växa sig stark, men som oftast fortfarande gäller något äldre förskolebarn. I sammanhanget är det viktigt att insamlandet av empiriska data sker i förskolemiljö för att kunna ringa in mångsidigheten av barns litteracitet, vilket är avsikten med denna avhandling. Ännu är många resultat om de yngsta barnens litteracitet hämtade från hemmiljöer eller begränsade till en liten grupp barn. Dessutom är det oftast också en aspekt av litteracitet som undersöks. Ett antagande är att litteracitet existerar och förändras när individer möts i sociala meningsfulla sammanhang inom en specifik kontext som en förskola exempelvis. Mitt synsätt avviker därför till viss del från dem som ansluter sig till ”emergent literacytraditionen”, eftersom de enskilda individerna snarare betonas än individer i samspel, vilket denna avhandling i stället stödjer.

Avhandlingen söker således främst vinna kunskap om hur litteracitet erövrats och uttrycks i de tidigaste åldrarna samt fånga hur samspelsprocesserna kring litteracitet sker bland barnen i gruppen. Med andra ord skulle min forskning inom fältet *litteracitet i de tidiga åren* kunna utveckla kunskapsområdet då det gäller de yngsta barnen.

## KAPITEL 4

# Metodologi

Syftet med denna studie är att undersöka hur de yngsta barnen i förskolan erövrar litteracitet och hur detta erövrande av litteracitet synliggörs och uttrycks i deras vardag i förskolan. Undersökningen ligger nära den förståelseinriktade och tolkande forskningstraditionen och kan sägas vara abduktiv, vilket enligt Peirce (1990) innebär att den utgår från empirin men använder teori som inspirationskälla för att upptäcka och tolka mönster som ger förståelse. Förståelse är således vägen för att nå kunskap om de yngstas litteracitet. Genom ett sådant tillvägagångssätt, menar Alvesson och Sköldberg (1994), att det under forskningsprocessen sker en växling mellan teorin och empirin ”varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (s. 42). Med utgångspunkt från detta synsätt skulle det gå att beskriva den abduktiva processen som en guidningens princip som börjar i upptäckten av mönster i det empiriska materialet. På det följer teorireflekation för förståelsen av empirin. Ett återvändande till empirin sker därefter för att se om något framkommit som kan ge stöd eller förståelse åt ställda frågor. Detta arbetssätt blir viktigt för att möjliggöra generering av nya frågor (Löfberg, 2001). Eftersom kommunikation, interaktioner och handlingar måste förstås i den kontext där de utförs, är det nödvändigt att dessa tolkas utifrån de förhållanden och förutsättningar som gäller i sammanhanget. Det är också av betydelse att forskaren förstår att studien som görs, är en interaktiv process som skapas mellan den egna personens historia, kön, sociala tillhörighet, etnicitet och de människor som studeras (se Denzin, 1997; Denzin & Lincoln, 1998). Nedan i den följande texten problematiseras detta. Metoden som valts för föreliggande studie ligger inom den etnografiska metodtraditionen.

## Etnografi

Inom etnografisk tradition försöker forskaren komma nära det som skall studeras genom att befinna sig i den undersökta miljön under längre eller kortare perioder. Forskaren undersöker alltså en process i en så naturalistisk miljö som möjligt. Att under en period vara en del av den miljö vari undersökningen tar sin utgångspunkt ger en upplevd förståelse och insikt av vad som sker där. Forska-

ren ska på ett trovärdigt sätt kunna förmedla en känsla av att ha varit på platsen för undersökningen (Geertz, 1973).

Etnografien, som har sitt ursprung inom socialantropologin, började under 1900-talets tidiga år förändras, vilket betydde att forskarna inom området nu vände intresset mot den näraliggande miljön inom det egna landet i stället för att enbart studera människor i främmande kulturer. Samhälleliga grupperingar och pedagogiska områden, exempelvis skolor och institutioner, kom att utgöra deras nya forskningsfält där den sociala kulturen i olika grupper undersöktes. Senare under 1900-talet började utbildningsforskare att använda sig av etnografiska redskap i sådana sammanhang för att studera olika företeelser såsom utbildning, undervisning och lärande (Hammerslay, 1990; Hammerslay & Atkinson, 1995; Kullberg, 2004). Heaths (1983) studie om läsning och läsvanor i tre olika sociala miljöer är ett exempel på sådan forskning där den etnografiska metoden har kommit till användning. Hon studerade under tio års tid barns språksocialisation i tre olika miljöer i Piedmont, USA. Eftersom denna typ av undersökningar var ovanliga blev hennes studie mer eller mindre banbrytande. Det etnografiska perspektivet på litteracitet är idag en väletablerad linje inom litteracitetsforskningen där Heath tillhör den första generationens forskare (Baynham, 2004). Det är användningen av litteracitet i en specifik kontext som senare års forskning har lagt vikt vid. Metoden för denna avhandling har på liknande sätt använts för att komma nära barnen och den miljö som studerats. När det gäller forskning om de yngsta barnen menar Gordon, Holland och Lahelma (2001), att det fortfarande görs sparsamt med studier även om denna situation har börjat förändras. I Sverige har under de senaste åren en rad etnografiska eller etnografiskt inspirerade avhandlingar med fokus på förskoleområdet publicerats (se Fast, 2007; Johansson, 1999; Klerfelt, 2007; Lunneblad, 2006; Löfdahl, 2002; Månsson, 2000; Simonsson, 2004; Änggård, 2005; Ødegaard Eriksen, 2007).

Genom etnografien, hävdar James (2001), har det blivit möjligt att upptäcka att barns erfarenheter är kontextbundna. De synliggörs både genom kulturer och i samhällen i vilka de lever, och som tillsammans med biologin formar deras fysiska och psykiska utveckling. Etnografiska redovisningar kan just visa att det är genom interaktion med kamrater och andra i omgivningen som barn själva kan bidra till skapandet av den egna barndomen, menar James. Corsaro (2005) utvecklar detta resonemang och betonar att forskningen *om* barn har i stället flyttat till forskning *med* och *för* barn (eng. kursiv.). Den valda metodansatsen blir effektiv att använda i denna studie eftersom mycket i barnens interaktioner och

kultur produceras och delas i interaktionen vilket annars kunnat bli svårt att fånga. Centralt i etnografiska studier med barn är också att vara engagerad, flexibel och tålmodig.

Etnografisk forskning kräver således ett öppet förhållningssätt och ett engagemang som sträcker sig över en längre tidsperiod vilket därmed möjliggör nära studier av en grupp eller en avgränsad kultur (Bryman, 2003). Genom att ge en så kallad *tät beskrivning*, (Geertz, 1973) som förutom att inkludera material såsom observationer, fältanteckningar, intervjuer, samtal och dokumenteringar av olika slag även skall förstås innehålla en inre meningsaspekt. Geertz understryker att det således inte handlar om en metod utan om ”intellektuell ansträngning” (s. 4) som kan sägas, som jag ser det, överskrida själva materialet och ge plats åt reflektion, analys och tolkning. I föreliggande studie har inga intervjuer genomförts men pedagogerna har ofta på eget initiativ kommenterat och uttryckt tankar som svar på mina frågor om en uppkommen eller nyligen inträffad situation. Informella samtal av sådant slag menar Kvale (1997) kan utgöra viktiga informationskällor i den etnografiska metoden. I denna studie är barnen i förskolan i fokus och avsikten har varit att med stöd av några olika metoder, som kommer att beskrivas i ett eget avsnitt, vinna kunskap om hur de yngsta barnen erövrar och uttrycker litteracitet. Detta arbetssätt, menar jag, ska leda till fördjupad kunskap om de yngsta barnens litteracitet i deras förskolemiljö.

Etnografi som metodansats är också tidskrävande och det som fångats genom empirin är ofta mångtydigt. Kritik mot etnografien som metod finns. Den pekar bland annat på, menar Alvesson och Sköldberg (1994), att det ofta blir vardagliga beskrivningar av forskningsresultaten eftersom dessa inskränks till att innefatta endast aktörernas perspektiv. Dessutom menar de att data framställs som opåverkade och rena, vilket knappast något som rör observationer och tolkningar kan vara. Den kritik som Alvesson och Sköldberg framför är inte betydelselös och bidrar till att forskaren får försöka vara uppmärksam och noggrann vid behandling av sina data. Det som därför blir viktigt är hur forskningsprocessen framskridit vilket ska visas i den etnografiska rapporteringen. Under rubriken textens trovärdighet skrivs mer om detta.

## Rollen som etnograf

Enligt ett ofta använt klassificeringsschema, som Gold (1958), refererad hos Bryman (2003) utformat, förekommer fyra alternativa roller som rör forskarens

engagemang i den miljö som är föremål för studien. Den första rollen beskriver Gold som att bli en *fullständig deltagare* i den studerade miljön, den andra innebär att vara en *deltagare som observatör*, roll tre är att vara en *observatör som deltagare* och den fjärde rollen betyder att bli en *fullständig observatör*.

Oavsett vilken roll etnografen intar finns för- och nackdelar. Den roll som beskrivs som att vara *deltagare som observatör* liknar den roll som jag tagit som utgångspunkt. I deltagande som observatör har det varit viktigt att förena avstånd med närhet. Det innebär att jag i viss utsträckning har medverkat i det som skett under tiden som jag varit i förskolan och observerat. Fördelen med detta förhållningssätt torde vara att jag därigenom fått en någorlunda god inblick i barnens liv där och därför blivit accepterad som en, om inte fullvärdig, men dock medlem av gruppen. Att ha haft distans har betytt att jag undvikit att medverka i barnens agerande i litteracitetshändelser. Mer utförligt om den egna rollen tas upp i ett eget avsnitt nedan.

I rollen av deltagande som observatör finns det alltid en risk att ”go native” (Bryman, 2003) som betyder att identifikationen med dem som studeras kan bli alltför påtaglig. Samtidigt är en av fördelarna som tidigare nämnts att rollen ger möjlighet att komma nära de studerade barnen vilket har varit ett viktigt argument för att välja denna roll. Här behöver påpekas att det dock har varit viktigt att sätta upp vissa gränser för mitt deltagande, eftersom de olika vardagliga bestyr som förekommer i en förskola, annars lätt skulle ha kunnat göra mig till en fullständig deltagare, vilket inte varit min avsikt. I möjligaste mån har jag även försökt undvika att själv delta aktivt i olika sammanhang där barnen är involverade i litteracitet. Genom att hålla en viss distans i dessa sammanhang har jag på ett medvetet sätt försökt behålla rollen som forskare. Ibland har det uppstått situationer där jag gått in för att avvärja en stundande olycka eller hjälpt något barn i en specifik aktivitet när inte någon annan vuxen funnits till hands. Vid sådana tillfällen har jag upplevt att det inte gått att agera på något annat sätt, men pedagogerna har tagit över så snart situationen blivit synliggjord för dem. Om situationen hade varit det omvända och jag som den etnografiske forskaren inte alls hade tagit någon som helst del i det som händer i den dagliga verksamheten, kan trovärdighetsfrågan komma upp huruvida jag verkligen har ett engagemang för de människor och den kultur som är föremål för studien. Sådana situationer har jag således försökt undvika.

Att som forskare bli alltför ”familjär” eller att vara alltför passiv är båda viktiga aspekter att vara uppmärksam på, så att inte detta på ett negativt sätt påverkar forskningen. Genom att hålla detta i minnet så långt det är möjligt under processen kan förutsättningarna för att hålla balansen mellan dessa två ytterligheter bli bättre. Risken för att övertolka, dra alltför långtgående eller felaktiga slutsatser ur materialet kan därmed reduceras.

## Rollen som forskare i en känd verksamhet

Att känna till den verksamhet, förskolan, som jag studerar kan betraktas och diskuteras utifrån flera perspektiv. Den välkända verksamheten i förskolan kan både förblinda likväl som att bidra till att se och upptäcka företeelser. Jag är själv utbildad förskollärare och lärarutbildare, främst för blivande förskollärare, vilket betyder att jag är väl förtrogen med förskoleverksamheten, både som den avspeglas i olika praktiker och hur den uttrycks i olika teoretiska framställningar. Dessa förhållanden ger mig en förförståelse som kan vara en stor tillgång, men som också kan vara problematisk då jag kan hemfalla åt att vilja försköna det jag ser eller förkasta det som inte passar in. Det förgivettagna att tycka sig veta hur den bästa av världar skulle kunna utformas, och som tydligast uttrycks i olika styrdokument, kan rymma sådana problem. Som lärarutbildare och igenkänd som att vara den som ”arbetar på högskolan” skulle de pedagoger jag möter i studien kunna ha föreställningar om mig som ”expert” och därför kanske skulle vilja tillrättalägga sin verksamhet så att den når upp till de intentioner som finns om den ”goda förskolan” och om hur läroplanens strävansmål kring litteracitet skall utformas. Eftersom fältarbetet pågått under en relativt lång tidsperiod har det knappast varit möjligt för pedagogerna att ständigt kunna anpassa sitt arbete efter mig. Jag har försökt undvika att själv initiera normerande samtal om förskolans innehåll och metoder, men svarat när pedagogerna frågat mig specifikt, men då kortfattat utan att värdera något. Dock har jag uppfattat att verksamheten kommit att utvecklas under tiden studien pågått, vilket pedagogerna också gett uttryck för till mig. Detta tyder på att min närvaro tycks ha verkat inspirerande på deras verksamhet.

## Genomförande av den empiriska studien

I kommande avsnitt presenteras valet av undersökningsgrupp, förskolans fysiska miljö liksom hur konstruktionen av det empiriska materialet har gjorts. Vidare beskrivs hur bearbetningen av materialet har gjorts, och vilken form eller nivå som transkriptionen har samt hur analys och tolkningförfarandet har genom-



förts. Sist i detta avsnitt behandlas kontrast-reflektförhållande eller som det ofta omnämns; reflexivitet, etiska övervägande samt studiens trovärdighet, representativitet och generaliserbarhet. Kapitlet avslutas med vilket kunskapsstillskott studien kan bidra med.

## Deltagarna i studien

Bryman (2002) menar att svårigheten med att göra en etnografisk undersökning är att skaffa sig tillträde till den miljö som passar den egna frågeställningen. Kullberg (2004) menar att etnografen väljer en grupp som är tillgänglig och som kan ge information som forskaren undersöker. För mitt vidkommande hade jag tidigare i ett annat syfte haft kontakt med en förskolechef i ett område. Den redan etablerade kontakten nyttjades för att få hjälp att finna en förskola med småbarnsgrupp som behövdes för denna studie där små barns tidiga erövrande av litteracitet är i fokus och blev därmed ett bekvämlighetsurval. Jag kontaktade därefter själv den rekommenderade förskolan utan att veta något mer än att det fanns en nystartad småbarnsgrupp där. I första samtalet med den aktuella förskoleavdelningens företrädare beskrev jag kortfattat studiens syfte och förklarade även hur lång tid jag kunde behöva vistas hos dem för att lära känna fältet och för att kunna genomföra min forskning. Efter en kortare betänketid blev jag välkommen in i deras verksamhet och under ca 20 månader, med ett avbrott under sommaren 2003 då förskolan stängde, befann jag mig ungefär en gång per vecka i den undersökta förskolan.

När den första kontakten var tagen kom vi överens om att jag skulle komma och besöka förskolan för att närmare presentera mig. Det skedde och vid det tillfället diskuterades även hur jag skulle få kontakt med föräldrarna, som ännu inte hade givit mig tillstånd att få genomföra studien med deras barn. Kontakterna med föräldrarna/vårdnadshavarna togs från min sida via brev (bilaga 1) som pedagogerna vidarebefordrade till varje familj, som sedan fick någon vecka på sig att ta ställning till innehållet i brevet. Svaren lämnades därefter till mig via pedagogerna. På så sätt blev pedagogerna mina så kallade "gate-keepers" (Hammerslay & Atkinson, 1995), som jag behövde för att få tillträde till förskolan, barnen och deras föräldrar. Även pedagogerna som inte direkt skulle ingå i undersökningen fick ändå lämna skriftliga medgivanden om sin vilja att medverka (bilaga 2). Samtliga föräldrar/vårdnadshavare ställde sig positiva till min förfrågan. Medan jag väntade på att få in svaren från föräldrarna besökte jag förskolan flera gånger, dels för att skaffa mig ett intryck av verksamheten och dels för att lära

känna de två pedagoger som arbetade i barngruppen i början av insamlingstiden samt den person som ansvarade för köket och barnens måltider.

### Deltagande barn i studien

Vid starten av fältarbetet var alla barn utom tre födda år 2001. Två barn hade födelseåret 2000 och ett barn 2002. Gruppen förändrades under tiden observationerna pågick. Några barn började, men slutade efter en kort tid för att flytta till annan förskola. Dessa barn har inte tagits med i studien, då de var närvarande endast vid några få tillfällen i inledningen av observationerna. Under våren 2004, sammanfördes två grupper i den aktuella förskolan och bildade en grupp om 17 barn. De två äldsta barnen hade då flyttat till annan förskola och ett av barnen var hemma med syskon. Nedan visar fördelningen av barn perioden för fältarbetet. Barnen har getts nya namn i studien liksom ortsnamn som förekommer.

Tabell 1: Fördelning av barn under datainsamlingen

<b>Barn</b>	<b>Födelseår</b>	<b>År 1, 2002</b>	<b>År 2, 2003</b>	<b>År 3, 2004</b>
Tilde	2001	x	x	x
Filip	2001	x	x	x
Maja	2001	x	x	x
Hugo	2001	x	x	x
Teo	2000	x	x	
Jacob	2000	x	x	
Axel	2001	x	x	x
Nils	2001	x	x	x
Felix	2001	x	x	
Anton	2001	x	x	x
Nova	2001		x	x
Elin	2001			x
Olle	2001			x
Ida	2001			x
Alva	2001			x
Klara	2001			x
Gustav	2001			x
Agnes	2001			x
Helmer	2001			x
Julia	2002			x

I början av fältarbetet bestod gruppen av 10 barn, två flickor och åtta pojkar, alla födda mellan januari och september och flertalet av dem under första hälften av året. Barnen var då mellan 1 ½- 2 ½ år gamla. Både det yngsta och äldsta barnet var pojkar. Under det sista halvåret som undersökningen pågick, fram till juni 2004, ingick 17 barn i gruppen, varav 9 var flickor och 8 var pojkar. De var i åldrarna 2 ½ -3 år.

Vissa barn förekommer oftare i exemplen än andra. Det har att göra med att inskolning av barn pågick över en längre tidsperiod, från tidig höst till december under det första året. Andra orsaker till att vissa barn inte medverkar var att flera av dem fick syskon och tiden i förskolan decimerades, alternativt blev till ett längre uppehåll. Dessa barn har varit med studien när de befunnit sig i gruppen. Efter ungefär halva tiden som studien varade, slogs den småbarnsgrupp som studerades samman med en annan småbarnsgrupp, vilket betydde att studien utökades med flera nya barn. Barnen i de båda grupperna hade dock träffats en del före sammanslagningen. Under en tid begränsades mina möjligheter att dokumentera innan de nytilkomna barnens föräldrar hade informerats muntligt och skriftligt om studien och hunnit ge sina medgivanden till sina barns deltagande. Samtliga vårdnadsgivare lämnade sitt godkännande vilket gjorde att filmandet kunde fortsätta utan längre uppehåll.

## Pedagogerna

Pedagogerna som omnämns i studien har jag valt att ge de fingerade namnen Gun, Lil, Lotta, Pia och Vera. Samtliga pedagoger har genomgått sina förskolläraryrkesutbildningar på 1980- och 1990-talen. Att alla är utbildade förskollärare kan anses ovanligt och kan här bero på att sammanslagningar av avdelningar har gjorts vilket ibland kan leda till att fördelningen barnskötare och förskollärare ändras. I normalfallet brukar fördelningen i den kommun där förskolan ligger vara två förskollärare heltid och en halvtid barnskötare. I studien observerades, som påpekats tidigare, inte de vuxna specifikt, men när de interagerar med barnen i olika sammanhang och när de deltar i informella samtal blir deras medverkan av betydelse liksom när de genomför planerade aktiviteter med barnen. Därför ägnas ett kapitel i slutet i avhandlingen åt att beskriva hur pedagogernas medverkan i barnens litteracitet kan visa sig.

## Metoder för fältarbete

Eftersom mitt intresse riktar sig mot barnen och deras litteracitet har det varit angeläget att försöka finna former för att studera detta. Jag har använt mig av deltagande observation där videokameran varit mitt främsta redskap. Fältdagbok, kortare informella samtal i form av frågor till och svar från barnen och pedagogerna samt textmaterial i form av veckobrev till föräldrarna samt andra texter som skrivits av pedagogerna. De sistnämnda kan ha varit skrivna texter som bifogats barnens olika alster samt texter till fotografier som satts in i barnens pärmar.

### Deltagande observation med videokamera

Den deltagande observationen är det mest karaktäristiska sättet att göra en etnografisk studie på och videokameran blir därför ett värdefullt hjälpmedel. Det finns många fördelar (se t.ex. Johansson, 1999) med att observera med hjälp av videokamera men det finns också flera nackdelar. Till den positiva sidan hör den detaljrika information som går att få av annars svärfångade interaktioner, där gester och minspel kan studeras ingående, upprepade gånger och i efterhand. Genom det videoinspelade materialet går det också att få syn på subtila skeenden som inte uppfattades som viktiga i inspelningsögonblicket, men som kan bli en stor tillgång i den fortsatta processen. Användningen av videokamera diskuteras av flera forskare (jfr. Heikkilä & Sahlström, 2003; Johansson, 2003; Lindgren & Sparrman, 2003) och från olika perspektiv. Alla ser att det inte är oproblemiskt med denna insamlingsform. Heikkilä och Sahlström visar att brister i ljudupptagning försvårar analysen, då inte allt som spelas in syns eller hörs på ett forskningsetiskt tillfredställande sätt. Lindgren och Sparrman (2003) liksom Johansson (2003) fokuserar på etiska aspekter att som barn bli dokumenterad och filmad. Eftersom barn oftast inte själva kan ge sitt samtycke när pedagogerna filmar som dokumentation i sitt arbete eller när andra får tillstånd att göra det är det en viktig fråga att beakta, menar nämnda forskare. Johansson diskuterar i sin text vad som är barnets perspektiv i forskningssammanhanget och vad som förutsätter ett etiskt förhållningssätt när små barn medverkar i forskningen. Grover (2004) har i syfte att sätta fokus på dessa frågor låtit barn dock äldre än i föreliggande studie, till viss del själva ingå och få vara delaktiga genom hela forskningsprocessen. Genom att ge makt och röst till barnen i forskningen involveras frågor som rör forskningsmetodologi, och etiska riktlinjer kan fokuseras så att barnens behov och rätt att bli hörda möts på ett bättre sätt. I senare redovisade exempel tillämpas delvis Grovers metod genom att barnens uttryck och röster får central betydelse. En konsekvens av etiska frågor

kring videoobservationer är att respektera barnen när de visar att de inte vill bli observerade. Här har jag försökt vara observant på barnens kroppsliga uttryck och ibland lagt undan kameran. Viktigt är också att minimera den störning ett filmande kan åstadkomma för att så litet som möjligt inkräkta i de deltagande barnens integritet.

Att använda handkamera har inneburit stor frihet då jag lätt kunnat röra mig mellan olika sammanhang och situationer där litteracitet har varit synligt. En display har underlättat kameraanvändningen eftersom jag tydligt kunnat se det som filmades, men också samtidigt kunnat ha ögonkontakt med barnen. Under större delen av inspelningsperioden har barnen frågat och visat att de varit medvetna om att jag filmat dem. När jag introducerade kameran och började filma fick barnen så ofta de önskade titta i displayen. Detta gjorde nästan alla barn mer eller mindre regelbundet den första tiden. Vissa barn har fortsatt med det under hela fältarbetstiden. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) skriver att små barn kan vara mycket intresserade av kameran, men efter en tid uppträder de mer obesvärat. Ända till slutet var barnen i min studie mycket intresserade av mitt filmande. När de vid varje tillfälle då de frågat fått svar och tittat i kameran har intresset mestadels svalnat och barnen har ägnat sig åt annat än mig och min kamera.

### Avgränsningar

I syfte att göra arbetsprocessen hanterbar har vissa avgränsningar gjorts. Fokus har i första hand riktats mot litteracitetshändelser och litteracitetspraktik, tidigare diskuterade i texten, för att genom observationer och tolkningar av dem vinna kunskap om barnens litteracitet. Att videofilma olika sammanhang där skrivet eller annat material finns med i barnens aktiviteter har varit till hjälp för att behålla riktningen mot området litteracitet. Det kan dock vara problematiskt att i förväg bestämma former för observationerna då de händelser som inte ser ut som litteracitet i händelserna eller i barnens praktik ändå kan vara det (se Street, 2000). Fördelen med ett bestämt fokus överväger ändå nackdelarna. Ett tydligt fokus gör det lättare att urskilja och definiera olika händelser och kan därmed även ge tidsvinst jämfört med att leta i ett mer blandat material. Riskerna med ett sådant förfaringssätt är att händelser av intresse kan ha förlorats.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Dessa och andra problem i samband med studiens genomförande diskuteras utförligare i sista kapitlet.

I syfte att mer systematiskt studera litteracitet riktades kameran i ett inledande skede mot olika händelser där barn deltar i interaktioner och där någon form av skrivet material fanns med såsom ritande, hanterande av böcker, bilder, texter, samtal/berättande om vardagslivet. Vidare observerades händelser där barn handlar/agerar, exempelvis läser, ritar, skriver, räknar, berättar om bilder och återger/återberättar sagor.

Dessa, här beskrivna, litteracitetsområden förändrades över tid, då de utökades med bland annat samtal hållna mellan barn och vuxna i syfte att (re)-konstruera händelseförlopp i barnens vardag, då det visade sig att sådana samtal förekom relativt ofta. Särskilt tydligt observerade jag dessa under den första tiden jag befann mig i förskolan, medan barnen ännu var i åldern 1 ½ - 3 år.

### Fältanteckningar – dagbok

Eftersom människans minne inte är så pålitligt måste den etnografiske forskaren föra anteckningar, menar Bryman (2002). Parallellt med observationerna fördes anteckningar. Oftast gjordes dessa då kameran inte passade att använda, till exempel under måltider eller när kameran inte fanns till hands i ögonblicket. Även kommentarer och förklaringar från pedagogerna antecknades, ofta fällda efter det att själva inspelningen upphört och ibland genom någon fråga från mig. Etnografiska forskare understryker vikten av att skriva ner sina intryck direkt, vilket har fungerat, när jag ofta har fått en stund för mig själv då barnen gått ut eller sovit. Då har jag kunnat förtydliga vad jag tidigare nedtecknat eller kunnat skriva ned vad pedagogerna sagt. Anteckningarna kompletterades ytterligare och skrevs ned till text på datorn så snart som möjligt, oftast senare samma dag. Ibland har jag kunnat dokumentera samtal, till och med i form av rena citat, som förekommit mellan ett barn och en pedagog. Genom barnens oftast relativt sparsamma språkliga uttryck, där merparten består av hummande, nickande och endast några få ord blev det därför möjligt att dokumentera sådana samtal.

### Bearbetning och inledande analys

Enligt Bryman (2002) är ett utmärkande drag i kvalitativa studier att fokus ligger på ord och är tolkande. Kvalitativa studier bygger på organisering och systematisering av materialet, där forskaren söker efter kategorier eller teman som närmast beskriver det som studerats. Det går inte alltid att använda allmängiltiga regler för analys av etnografisk forskning utan etnografen måste själv komma fram till adekvata redskap för studien (Kullberg, 2004). Analysen är som en

ständigt pågående process (Dovemark, 2007). Målet är att finna mönster som kan utveckla idéer och teorier om vad som kan sägas vara studiens utmärkande egenskaper. Här blir det viktigt att hålla distans till det välkända för att möjliggöra för det subtila och okända att framträda. För att upptäcka det sistnämnda har filmerna studerats ingående och upprepade gånger med olika tidsintervaller. Det har visat sig vara en fungerande arbetsgång, fast mycket tidsslukande. Att gå på gång lyssna och iakttä barnens verbala såväl som kroppsliga uttryck har avtäckt litteracitetens många sidor.

### Observationer överförs till text

Viktigt att betona är att transkribering representerar olika kulturella konventioner (Beach, 1995; Kvale, 1997). En transkriberad observation eller intervju är en skriftlig konstruktion och en tolkning av en muntlig kommunikation eller ett skeende eller handling. Klein (1990) menar att de flesta är överens om att det inte går att överföra tal till skrift utan att förändra eller justera något i den. Hon konstaterar vidare att väldigt få forskare berättar vilken metodik de använder för att överföra tal till en text. Ibland antyds svårigheterna med att skriva ut tal och somliga forskare låter andra än dem som genomfört observationen göra utskrifterna.

Den valda transkriptionsformen kan således inte avspegla allt det som hänt i det sociala sammanhanget. I denna studie har inte alltid pauseringar och harklingar tagits med om de inte verkar vara meningsbärande för sammanhanget. Däremot har det varit mycket viktigt att försöka återge barnens tal till text så noggrant som möjligt. Linell (1994, s. 9) menar att transkription kan vara återgivning av tal eller yttranden som sker i monolog eller i samtal mellan flera aktörer. Dock kan det vara svårt, menar han, att undvika att analysen i viss mån påverkas av hur det skrivna sedan formuleras. Återgivning som Linell nämner, tolkar jag, som att inte bestå av exakt kopierat tal, utan kan vara en utvidgning eller ibland till och med en reduktion av det. Vad Linell menar skulle kunna tolkas som att när jag transformerar det sagda till min text sker redan en oundviklig utvidgning och tolkning. Linell problematiserar även att en transkription kan variera i omfattning och detaljrikedom, vilket medför att varje transkription måste bedrivas utifrån de syften man har för sin analys. I min studie är inte talets språkliga eller grammatiska form viktigast. Det är den kontext som samtalet existerar inom med dess innehåll, mening, riktning, svar och handling av det uttryckta, såväl muntligt som kroppsligt som har betydelse.

I syfte att försöka återge en så nära bild som möjligt av barnens litteracitets-erövrande i olika litteracitetshändelser och litteracitetspraktik, har materialet noggrant sorterats och sammanfattats för att bli överblickbart. Tankegångar i form av frågor som funnits med när materialet bearbetats har varit följande:

- i vilket sammanhang utspelar sig den pågående situationen (händelse/event)?
- vem/vilka handlar? Hur ser handlingen ut (gester, rörelser, blickar)?
- vilket innehåll och mening förefaller litteracitetshändelsen och litteracitetspraktiken ha för barnen?
- vad kommunicerar deltagarna (dialog)? Vem/vilka kommunicerar och handlar?
- vilka redskap används (språk-handling och kulturella verktyg)?

Redan vid bearbetningens inledande fas påbörjades tolkningen. Själva arbetet har bestått av att se igenom det videofilmade materialet flera gånger och vid olika tidpunkter. Det gjordes för att inte låsa fast seendet vid första anblicken, men för att ändå få en helhetsbild av det. Kortfattade anteckningar fördes. Fält-anteckningarna förtydligades och kompletterades vart efter och skrevs senare ut på dator. Redan här påbörjades analysarbetet i det att mönster upptäcktes och återkom i händelserna, vilket gav mig förhandsförståelse av materialet. I den andra fasen gavs videomaterialet ordning och struktur genom korta beskrivningar som likaså innehöll tolkningar av händelseförlopp. Här kom frågorna nämnda ovan till användning. Intresset riktades mot att urskilja litteracitetshändelsernas och litteracitetspraktikens innehåll och vilka som deltagit i litteracitetspraktiken för att kunna upptäcka eventuella mönster som återkommit i materialet och söka förstå vad som skedde i dem. Här noterades också vilka redskap kopplade till litteracitet som barnen använde i dessa sammanhang. Arbetet med detta betydde att alla videosekvenser på så sätt åter blev beskrivna och analyserade. Även datum och tidpunkt för observationen angavs under denna andra fas.

Därefter, i fas tre har det jag kallar fintranskriptionen av materialet tagit vid. Då har analysarbetet fortsatt och fördjupats. De frågor och begrepp som nu kom till användning i analysen var relaterade dels till det teoretiska perspektivet, dels till litteracitetsbegrepp. Den övergripande frågan i analysen har varit att fånga hur barnens litteracitet uttrycks och synliggörs och för det har ett *kontextuellt perspe-*



*tiv* anlagts. Kontexten är viktig när det gäller att få syn på helheten i det som utspelar sig kring litteracitet. (jfr. Baynham, 2004). Det har inneburit att jag sett igenom varje videofilm om och om igen och skrivit ned händelsen för att se helheten i den. Jag har noggrant och detaljerat beskrivit litteracitetshändelserna och vad som varit möjligt att få syn på i litteracitetspraktiken. Barnens språkliga uttryck i dem, tillsammans med kroppsspråket, har jag ägnat omfattande tid åt att föra ned i text. Här har videofilmerna varit ovärderliga då de finns bevarade och kan återge händelserna gång på gång, vilket har varit nödvändigt i analysen. Vissa händelser som analyserats har varit tidsmässigt långa, upp till trettio minuter, medan andra har varit korta på endast någon minut. Även om arbetet resulterade i en text som var tillgänglig var det ändå videofilmerna jag hela tiden återkom till för att inte förlora kontakten med barnens litteracitetshändelser och litteracitetspraktik.

För att få överblick över materialet har jag även använt mig av ett schemalikt dokument som inte varit statistiskt, men där litteracitetsanknutna begrepp, företeelser, barns verbala uttryck har systematiskt noterats. På så sätt har jag fått en text som kan jämföras med den videoinspelade händelsen som jag parallellt tittat på. Här har jag kunnat förtydliga noterandet från tidigare analyser och antecknat sådant jag inte uppfattat tidigare.

I den fjärde fasen granskades och analyserades de för avhandlingen valda film-exemplen ännu en gång. Detta gjordes i syfte att ytterligare fördjupa bilden av litteracitet och kontrollera de tidigare analyserna. Denna gång skrevs på nytt de specifika kodord ner som hade tagits fram tidigare och kompletterades i några fall med nya. I denna genomgång upptäcktes således några detaljer som jag inte tidigare hade sett vilket visar vikten av upprepade analyser. Koderna jämfördes med koderna i den tidigare gjorda fintranskriptionen och analyserades ännu en gång samtidigt med att videofilmen med det valda exemplet åter spelades upp, backades och stoppades. Detta gjordes för att identifiera och kontrollera att det jag uppfattat vad barnen sagt och hur de handlat stämmer med det som framkommit tidigare i bearbetningen.

Fältanteckningarna utgör ett kompletterande material till videoobservationerna och vid renskrivandet av dem har jag försökt återge en mer fyllig bild, än de nedteckningar som gjorts på plats.

## Analys

Analys och tolkning är ett arbete av språklig dimension, eftersom textskrivandet i sig innebär ett kreativt skapande och själva formulerandet är av begreppslig art (Calander, 2006). Analyserna har fortgått och fungerat integrerat under hela skrivprocessen och forskningsfrågorna har då varit ständigt närvarande.

Analysen i studien kan närmast uttryckas vara av *kontextuell* och av *teoretisk karaktär* då det är helheten i barnens litteracitet som studien avsett att fånga, där barnens deltagande, erövrande, kommunikation och handlingar i litteracitetshändelse eller litteracitetspraktik har utgjort grunden. Den abduktiva ansatsen (Löfberg, 2001; Peirce, 1990) innebär att genom ett öppet förhållningssätt fråga eller försöka skapa förståelse för något. Empiri och teori blandas växelvis i denna ansats och handlar om *den vetenskapligt systematiserade jakten efter frågetecken* (Löfberg, 2001, s. 64, kursiv i original). För att fånga in helheten av det empiriska materialet i syfte att nå sådan förståelse har jag försökt återge en så rik och nära bild som möjligt av ett händelseförlopp inklusive den kommunikation som skett. När så skett, har steget inte varit långt till att gå tillbaka till de teorier som legat som grund för studien och med dem som bakgrund försökt finna ny kunskap inom det område som studeras här.

För att söka svar på forskningsfrågorna har förutom analyser av empiriska data även analysen skett mot bakgrund i den sociokulturella traditionens innehåll och begrepp. Relevanta begrepp för avhandlingen som hämtats därifrån är: *språk* och *handling som redskap* (artefakter), *mening* och *meningsskapande*, *mediering*, *kultur*, *kontext*, *interaktion*, *deltagande* och *erövrande* som kompletterar deltagande.

Genom hela analysarbetet har dessa begrepp funnits med och jag har för att hålla riktningen i undersökningen ständigt återvänt till dem. En distinktion mellan undersökningsfråga och vilket begrepp som använts är problematisk att göra eftersom frågor och begrepp är nära sammanvävda. I alla forskningsfrågorna har samtliga ovan uppräknade begrepp funnits med vid analysen, men vissa har varit mer eller mindre accentuerade beroende på vad som skulle synliggöras.

*Språk och handling som redskap* för samtal och kommunikation, främst mellan barnen, har analyserats och tolkats och där det varit relevant, även kommunikationen mellan barnen och pedagogerna. Relevansen rör om pedagogernas frågor och kommentarer är relaterade till en pågående litteracitetshändelse eller littera-

citetspraktik. Frågor som varit viktiga att få svar på i anslutning till språk och handling har varit: Vad innehåller samtalen och hur ser handlingarna ut som uppstår barnen emellan när de läser böcker eller läser i sina personliga pärmar? Hur kommunicerar de mening genom språket till och mellan varandra vid läsning och berättande? Även användning av *fysiska redskap* (artefakter) i form av böcker, pärmar, pennor och liknande har analyserats i förhållande till barnens handlingar kring litteracitet.

*Mening* och *meningsskapande* har använts i analysen men mer som ett tolkningsbegrepp i syfte att försöka förstå barnens deltagande och handlande i olika litteracitetspraktiker. Frågor som varit vägledande för att få syn på och kunna tolka barnens meningskapande handlingar kring litteracitet har exempelvis varit: Hur gestaltas och uttrycker barnen mening i sina handlingar när de ägnar sig åt litteracitet? Här är det viktigt att studera både kroppsliga uttryck och ord i sammanhanget. Hur visar sig mening i barnens litteracitetspraktik?

Det gäller även begreppet *mediering*. Analysen har dock försökt att nå kunskap om hur mediering via språk och redskap synliggörs i barns interaktiva handlingar med varandra och i handlingar som sker i vardagens praktik. Exempelvis har frågor ställts hur sådana medierande handlingar uttrycks när barn visar andra barn hur de ska läsa eller när ett barn själv talar om att han eller hon läser eller skriver.

*Kultur* och *kontext* har även varit viktiga begrepp vid analysen. Det är förskolekulturen och vad som händer inom den givna kontexten som analysen har försökt avtäcka. Eftersom undersökningen är genomförd i förskolekontexten med dess kultur har detta varit en viktig utgångspunkt. Tidigare forskning om litteracitetsområdet, åldersgruppen och förskolan som samlats i en och samma studie har saknats. Det är specifikt den sista undersökningsfrågan som knyter an till detta och som handlar om och på vad sätt barnens agerande i litteracitetspraktiken kan få betydelse i förhållande till den specifika, sociala, kulturella och historiskt formade kontext som förskolan utgör.

Slutligen används begreppen *interaktion*, *deltagande* och *erövrande* vid analysen och genomsyrar samtliga fyra undersökningsfrågor. Vad händer exempelvis i interaktionen med andra när ett barn berättar eller läser något antingen ur en bok eller med hjälp av föremål? De två förstnämnda begreppen har brukats deskriptivt i analysen eftersom de varit synliga och möjliga att studera genom barnens

agerande. Erövrandet, däremot, har framträtt på en annan analysnivå via tolkningen av litteracitetshändelser och litteracitetspraktiken.

Förutom Vygotskijs teori med tillhörande begrepp har fortlöpande under analys- och tolkningsprocessen en återkoppling till de teoretiska utgångspunkterna om litteracitet funnits med. Det har inneburit att litteracitet i de tidiga åren med dess utvidgade betydelse ständigt varit närvarande i analysarbetet.

## Reflexivitet

Den etnografiska texten är delvis formad av författarens eget liv, skrivsätt och gestaltar den tid och det historiska sammanhang där den skrivs. Hammerslay och Atkinson (1995) liksom Ehn och Klein (1994) poängterar att vi själva är en del av den värld vi studerar. Nödvändigheten att förhålla sig på ett reflekterande sätt gentemot det som framträder inför forskaren är uppenbar. Reflektion innebär enligt Alvesson och Sköldberg (1994) att överväga förutsättningarna för det man som forskare gör och hur egna erfarenheter och kunskaper påverkar forskningen. Själva akten, att reflektera, innebär att ha ett metakognitivt förhållnings-sätt för sin tanke, för det som observeras och i sitt språkanvändande. Ehn och Klein (1994) skriver:

Att vara reflexiv är således att vara medveten om sin egen medvetenhet. I andanom tar man ett steg åt sidan och betraktar sig själv, men också sin egen självmedvetenhet. (Ehn & Klein, 1994, s. 11)

Beskrivningar och förklaringar, som är ett avgörande arbetssätt i etnografisk forskning, involverar ett selektivt och tolkande synsätt som grundar sig på ett särskilt sätt att betrakta världen på (Mason, 1996, s. 6). Det betyder att forskaren varken kan vara helt neutral eller objektiv, men saklig och systematiskt och ”trogen” sina data. Mason föreslår också därför att denna typ av forskning bör omfatta självvrannskan och aktiv reflektion. Hur exempelvis ord eller uttryck väljs för att beskriva ett skeende kommer omedelbart att ge avtryck och påverka det läsaren och forskaren ser framför sig. Detta är viktigt att vara medveten om, liksom de val som görs för att åskådliggöra och betona något specifikt i observationerna. Det betyder att jag har behövt analysera och reflektera över varje observation som genomförts för att få bättre insikt och förståelse för det som studerats. Ehns och Kleins (1994) beskrivning av medvetenhet om den egna rollen, nämnt i citatet ovan, har varit viktig för mig att ha med som ledord under processen. I analyser och tolkningar har jag som del av det reflexiva förhåll-

ningssättet försökt vara uppmärksam och försökt reducera den egna påverkan i forskningsprocessen.

## Textens trovärdighet

Det har diskuterats hur man skall skriva etnografier för att de skall bli trovärdiga (Fetterman, 1998). En etnografisk text kräver forskarens närhet eftersom det är närvaron på fältet som är central för fältarbetet. Närvaron och öppenheten i och för det sammanhang som forskaren studerar är av stor vikt och förtrogenheten med vardagen är ett måste. Detta bildar grunden för ett validitetsanspråk (Starrin & Svensson, 1994). Kontinuiteten i närvaron har också stor betydelse för förtroendet mellan informanter och forskare. Det är viktigt att understryka att en etnografisk studie ska visa att den handlar om deltagare i en specifik kontext och inte om de individuella personerna där. Viktigt att framhålla är att dessa också agerar utifrån sina begränsade roller i ett specifikt sammanhang (se Dovemark, 2007; Lunneblad, 2006). Därmed inte sagt att individer inte kan framträda i framställningen i exemplen. Emellertid får detta inte uppfattas som att ett särskilt barn tillskrivs kunskaper eller icke kunskaper om litteracitet, utan namngivningen av barnen är tänkt att göra framställningen mer verklig och levande.

En etnografisk text har till uppgift att övertyga läsaren om att fakta, observationer, tolkningar och observationer är en opartisk redogörelse som framställer en objektiv verklighet (Bryman, 2002). Som nämnts är detta en mer eller mindre omöjlig uppgift. Van Maanen (1988) tar upp fyra egenskaper som etnografiska berättelser bör innehålla för att läsaren skall kunna övertygas om trovärdigheten i dem. Egenskaperna består av erfarenhetsgrundad auktoritet, typiska gestalter, de studerade människornas perspektiv och tolkande förmåga. Förklaringarna av den första egenskapen tar upp frågor exempelvis som att den som läser den etnografiska texten ska kunna acceptera det forskaren iakttagit och hört vid sina observationer. Dessutom måste forskaren övertyga genom många citat som belägg för slutsatser. Den andra egenskapen beskriver typiska personer eller institutioner för den avsedda studiens syften. Den tredje egenskapen understryker vikten av att forskaren tar de studerade människornas perspektiv och det fjärde och sista området rör hur forskaren endast presenterar en enda tolkning av mönster eller skeende. Genom ett sådant förfaringsätt antas läsaren av texten uppfatta att forskaren har kommit med den mest trovärdiga tolkningen. Denna sista egenskap som Van Maanen framför måste betraktas som problematiskt eftersom det inte alltid är möjligt att komma fram till en enda tolkning.

Mot denna beskrivning av hur den etnografiska forskaren förmedlar sina resultat går det att ställa Alvessons och Sköldbergs (1994) något mer kritiska hållning i frågan. De menar förvisso att etnografen medger mer utrymme åt forskarens person liksom ett mer flexibelt förhållningssätt till empirin, vilket kan sägas anknyta till flera av Van Maanens egenskaper. Dock går det inte, menar Alvesson och Sköldberg, att endast hänvisa till empiri för utan antaganden och en väl vald teori kan inget framträda som meningsfullt eller som "data" (s. 111). Även om viss teori verkar kunna ha styrka att kunna förklara något i relation till data behöver det inte betyda att forskningen fungerar. Många gånger kan olika teorier behövas eftersom data i etnografen oftast ger mer än en tolkning. Denna studies etnografiska text redovisar också flera av de egenskaper Van Maanen (1988) framhåller som viktiga för att läsaren skall uppfatta den som trovärdig. Denna text innehåller många redovisade exempel med olika karaktär och med en ofta sammanhållen händelse. Vägledande teori följer dessa exempel i försök att förklara skeenden i dem. Barnen som deltar framställs inte som typiska utan många olika barns litteracitet har tagits fram. Detta skiljer sig något från den kritik en etnografisk text vanligen får och som beskrivits ovan. Därigenom kanske jag kommer ifrån några av de problem som en etnografisk text kan ha. I slutet av kapitlet diskuteras trovärdighetsbegreppet i förhållande till hela studien mer utförligt.

I etnografen använder forskaren sig av ständig analys och tolkning av insamlat material. Genom detta tillvägagångssätt nås så småningom en måttnad, varigenom det därför går att upptäcka mönster som efter många analyser och tolkningar kan bilda en helhet. Efter att ha transkriberat en ansenlig mängd av det empiriska materialet märkte jag att det jag upptäckt, tematiserat, analyserat och tolkat återupprepades, vilket utmynnade i att jag upphörde med att göra fler fintranskriberingar. Även om jag lämnat en del av fintranskriptionen därhän av det angivna skälet, menar jag att de exempel som denna avhandling utgörs av är tillräckliga för att studien skall vara trovärdig. Variationen av exempel tillsammans med den noggranna analysen och tolkningarna bör vara en garant för det. De tolkningar som gjordes i ett inledande skede har jag behövt ifrågasätta, då jag läst om dem och tittat på filmen igen. De har därför blivit föremål för omtolkningar, vilket kan återföras till den problematisering som diskuterades i det föregående om möjligheten av en enda tolkning. Omtolkningar har gjorts och följer i den här typen av undersökningar. Frågan som har ställts i dessa sammanhang är om det funnits andra möjliga tolkningar. Mina analyser har då prövats för att finna andra möjliga tolkningar och efter noggrant övervägande har jag presenterat en

tolkning. I några fall har jag dock lämnat öppet för fler än en tolkning och därigenom gett möjlighet för andra att läsa och granska dessa exempel.

## Etiska överväganden

Forskning är viktig och nödvändig för både individernas och samhällets utveckling. Samhället med dess medlemmar kan därför kräva att den bedrivs på ett sådant sätt att den inriktas mot värdefulla frågor och håller hög kvalitet (Vetenskapsrådet, 2001). Denna studie riktas mot de yngsta barnen i förskolan och med det följer ett särskilt ansvar att genomföra studien så att de forskningsetiska huvudkraven som ska garantera skyddet för enskilda individer tillgodoses. Eftersom jag använder videofilmning för att fånga barnens litteracitet är det otvivelaktigt så att barnens integritet måste skyddas. Deras utsatta position är synnerligen viktig att ta den största hänsyn till. Det kan finnas situationer som jag nog måste överväga att filma, vilket för mitt vidkommande kan innebära begränsningar i insamlandet av materialet. Jag har undvikit att filma barnen vid etiskt känsliga sammanhang, till exempel vid toalettbestyr, även om barnen haft bok med vid sådana tillfällen. I stället har jag skrivit ner händelseförloppet i sådana situationer om jag funnit dem viktiga att ha med. I de allra flesta fall då föräldrar eller syskon funnits med i bilden har filmandet avbrutits. Någon gång har det hänt att jag tolkat barnens kroppsliga uttryck som att de inte vill ha kameran riktad mot sig och jag har då omedelbart antingen stängt av eller filmat annat i stället och på så sätt försökt respektera barnens kroppsliga uttryck. Etiska överväganden har varit viktiga att ha i åtanke under hela processen. Jag har skriftligt informerat alla föräldrar om syftet med studien och vad jag fokuserar på i mina observationer av barngruppen. Jag har efter att ha tillfrågat dem om att vilja delta, fått alla föräldrars skriftliga godkännande och tillåtelse att bedriva min forskning i den förskola där de har sina barn. Förskolans personal har informerats muntligt om studiens övergripande innehåll och har även skriftligt lämnat sitt medgivande (bilaga 2). Jag har utöver det svarat kontinuerligt på frågor från både föräldrar och pedagoger om min forskning. Samtliga har lämnat sitt muntliga och skriftliga godkännande. De har också fått veta att de har rätt att bryta överenskommelsen utan förklaring om de inte längre vill delta i forskningen. Genom detta är samtyckeskravet också uppfyllt. Konfidentialitetskravet liksom nyttjandekravet har också uppfyllts då jag förvarar personuppgifter och insamlat material på olika ställen så att ingen obehörig kan ta del av det. Personuppgifter och andra känsliga uppgifter måste nog beaktas och skyddas för

obehöriga. Ett antal lagar reglerar detta skydd liksom hur länge uppgifterna skall förvaras (se Vetenskapsrådet, 2001).

## Trovärdighet

Hur går det då att veta att den kunskap som framkommit är trovärdig och har något som liknar ett sanningsvärde? Lincoln och Guba (1985) använder termerna, tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och konfirmerbarhet. Därmed för de in mer vardagliga begrepp i stället för begreppen, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Kvale (1997) hävdar att säker kunskap idag har ersatts av föreställningen om försvarbara kunskapsanspråk:

Validering blir en fråga om att välja mellan konkurrerande och falsifierbara tolkningar, om att granska och att ge argument för den relativa trovärdigheten hos alternativa kunskapsanspråk. (Kvale, 1997, s. 217)

Det blir betydelsefullt att utifrån ovanstående diskutera trovärdighet i termer av forskarens hantverksskicklighet, vilket betyder att forskaren ständigt måste kontrollera, ifrågasätta och teoretisera den kunskap som kommer fram genom studien. Det innebär att systematiskt pröva, granska och ompröva tolkningar som görs. Finns alternativa tolkningar? Är de mer trovärdiga än de som först kom fram? I det föregående diskuterades Van Maanens (1988) egenskaper för att visa trovärdighet i en etnografisk text. Slutgiltigt presenteras en enda tolkning. Det säger egentligen inte att denna enda tolkning inte har föregåtts av en mångfald tolkningar. Så har det fungerat i denna studie och ibland kan läsaren kanske väga in en egen tolkning för mångtydigheten i data kan öppna för fler tolkningar, menar Alvesson och Sköldberg (1994). Valda begrepp måste även prövas och omprövas i förhållande till teorin. Det är viktigt att hela tiden påminna sig om att egna antaganden som gjorts om det som undersöks också påverkar analysen. Detta är frågor jag ofta har kommit tillbaka till och försökt förhålla mig till genom forskningsprocessen. Ett annat sätt att få hjälp att hitta nya vinklingar på ett material och som också kan stärka trovärdigheten är att studien prövas i dialog med andra (Kvale, 1997). Vid några tillfällen har jag lagt fram texter för kritisk granskning. Med respons från andra som känner området kan trovärdigheten i studien därigenom stärkas. Genom att kollegor och andra som har tagit del av mina texter kan känna igen och acceptera analyserna och gjorda tolkningar är det troligt att den genomförda undersökningen kan vara trovärdig och få validitet utanför studien.



Alvesson och Sköldberg (1994) konstaterar trots att mycket noggranna konstruktioner som forskaren gör av verkligheten är ändå alla sociala fenomen historiska och föränderliga och vad som syns vara "sanningen" idag inte behöver vara det i morgon. Det är tänkvärt och viktigt att ha med sig, då jag som forskare söker och försöker komma nära den riktigt "sanna" kunskapen om barnen litteracitet.

## Representativitet och generaliserbarhet

En problematik med en studie som denna, gäller frågor om generaliserbarhet och representativitet vilket är ett anspråk vetenskaplig kunskap ställer. I fallstudien bildas kunskapen under specifika villkor som speglar det som händer i den kontext som har undersökts. Är studien genomförd i en typisk förskolegrupp? Är den undersökta barngruppens litteracitet i denna undersökning representativ för andra barngrupper? Frågorna går knappast att få entydiga svar på. Dock menar jag att valet av medverkande barngrupp kanske kan ha betydelse för frågornas möjliga svar. Exempelvis kan etnicitet, olika språkgrupper och barnens olika familjebakgrunder ha betydelse. Här har dock inte ställts specifika villkor på hur dessa delar skulle se ut. Det skulle kunna vara vilken grupp som helst bara det fanns barn i åldrarna ett och ett halvt till tre år. Det skulle kunna innebära att de resultat som framkommit kan vara igenkännbara i andra förskolor. Tankbart vore att studera en annan sammansättning av barn och kunde då bli en fråga för framtida forskning. Den andra frågan är om studiens resultat och slutsatser går att generaliseras. Den bärande idén med att kunna generalisera, menar Wallén (1996) är både att få fram allmängiltig kunskap och att kunna använda resultaten. Alvesson och Sköldberg (1994) diskuterar också om det går att generalisera kvalitativa studier. De menar att från en kunskapsrealistisk (s. 40) utgångspunkt är detta möjligt eftersom den teorin utgår från att mönster existerar och erkänner både synliga och dolda mönster. När det gäller fallstudier menar Larsson (1993) dock att resultaten inte kan överföras direkt, men kan användas som igenkänning av händelser som påminner om den egna studiens. Detta kan liknas vid den generalisering som Alvesson och Sköldberg uttrycker kan gälla för kvalitativa resultat. Om ett mönster av litteracitet som visar sig i den här studien också uppträder på en annan plats med liknande mönster kan det gå att tala om generalisering, men då krävs dock fler studier. Möjligen kan en del av kunskapen göras giltig, men då aldrig innefatta hela området litteracitet utan endast en mindre del av det. Genom att analysera och tolka en mängd material som gjorts i denna studie, har det gått att finna mönster som visar hur barnen uttrycker, deltar i och skapar litteracitet. Dessa upptäckter kan relateras

till andra redovisade studier, med förbehållet att många av dessa har undersökt något äldre barn än dem i denna studie. Det kan ses som en styrka även för denna studie att det som framkommit är synligt bland såväl äldre som yngre barn.

## Studiens teoritillskott

Nära förbundet med frågorna om representativitet och generalisering är huruvida studien kan bidra med ny kunskap, vilket måste vara ett av de grundläggande målen för en avhandling. Det som denna avhandling avsett att bidra med är att genom sociokulturell teori vinna kunskap om hur litteracitet erövrats och uttrycks bland de yngsta barnen. Användandet av sociokulturell teori är ovanlig i studier som denna. Det sociokulturella perspektivet kan hjälpa oss att på ett nytt sätt se litteracitet i de tidiga åren som en socialt medierad process som finns inbäddad i en specifik kontext. Eftersom tidigare forskning sällan betraktade sociala och kulturella sammanhang som viktiga kan kanske därför detta perspektiv belysa litteracitet från ett annat håll. Kanske blir det därigenom möjligt att komma bort från sättet att antingen tala om litteracitet utifrån språkutveckling eller utifrån språksvårigheter, och i stället se de möjligheter ett nyare betraktelsesätt på det vidare området litteracitet kan ha. Ett antagande har varit att även de yngsta förskolebarnen har kunskaper om litteracitet som de använder sig av i sin strävan att söka och skapa mening i olika sammanhang. Litteracitetens innehåll har omdefinierats bland annat genom den alltmer växande tekniska utvecklingen. Flera möjligheter till kommunikation erbjuds barnen, som tidigt i livet får ta del av detta hemma eller i förskolan. När kunskaper tas fram och blir till nya insikter kan också bilden förändras av vad litteracitet kan vara. Detta menar jag att min avhandling bidrar med, eftersom inte någon studie tidigare har berört litteracitet i de tidiga åren med denna åldergrupp och med koppling till förskolan och dessutom med den teoretiska grund som denna studie vilar på.

I de fall det finns studier har de i stället undersökt enskilda företeelser som exempelvis bilderboksläsning eller barns skrivande. Den här studien lyfter däremot fram många delar av *litteracitet i de tidiga åren* och har dessutom förskolans kontext som en av de viktiga utgångspunkterna för studien. Forskning om litteracitet utvecklas i många riktningar (Barton, 2007). Genom att i denna avhandling använda litteracitetsbegreppen, litteracitetshändelser och litteracitetspraktik har det blivit möjligt att vidga perspektiven på barnens handlingar med sådant som hör till litteracitet. Genom dessa sätt att studera barns litteracitet på har ny

teori genererats och nya begrepp har skapats som kan vara användbara för andra forskare eller som de genom liknande studier kan förändra och utvidga.

## KAPITEL 5

# Introduktion till resultat

I det följande presenteras översiktligt resultaten av barnens handlingar med litteracitet. Där framgår att barnen utforskar och prövar litteracitetens möjligheter och begränsningar i förskolans kontext genom samspel med varandra. De deltar i och skapar själva litteracitetshändelser och litteracitetspraktik där andra barn på olika sätt erbjuds delta. De medverkar även i aktiviteter kring litteracitet som andra barn initierar utan att ha fått erbjudande därom. I dessa händelser kan de då möta såväl motstånd och exkludering som generositet och inkludering, beroende på i vilket skede aktiviteten befinner sig. Ett avsnitt som beskriver förskolans textmiljö återfinns sist i kapitlet.

Två tydliga former av litteracitet har framkommit ur analysen som visar hur barnen erövrar och uttrycker sig i dessa. Den ena formen är litteracitetspraktik med *berättande* i fokus (kap. 6, Berättandets praktiker) och den andra formen åskådliggörs i litteracitetspraktik där *läsande* och *skrivande* är centralt ( kap. 7, Läsandets praktiker).

<b>LITTERACITETSPRAKTIK</b>	
<b>Berättarkunskap</b>	<b>Litteracitetsmanifest</b>
Berättande litteracitetspraktiker	Läsande och skrivande litteracitetspraktiker
Involvering Delaktighet Autonomi	Solitära praktiker  Kollektiva praktiker
<b>PERFORMATIVER</b>	

Figur1. Litteracitetspraktikens indelning.

Ett antal kategorier har inom formerna berättande och läsande/skrivande synliggjorts som konstituerar barns litteracitetserövrande vilka leder fram till *berättarkunskap* och till *litteracitetsmanifest*. I litteracitetspraktik som *berättande* har tre kategorier framträtt utifrån analysen av materialet. Dessa är: *involvering*, *delaktighet* och *autonomi*. På samma sätt har två kategorier framkommit ur analysen av litteracitet som *läsande* och de benämns: *solitär* och *kollektiv*. Dessa synliggör såväl former för barnens litteracitet som innehållet i dem och visar hur de erövrar, uttrycker och själva skapar utrymme för sin litteracitet i olika sammanhang. När en del av barnen håller på med berättande, läsande och skrivande, både som solitär och kollektiv handling, uttrycker de verbalt och explicit detta sitt ”görande”. Till exempel säger de ”jag berättar en saga”, ”jag läser”, ”jag skriver” och dessa satser eller ord som pekar på ett utförande benämns i studien för *performativa* satser eller enbart *performativer*.<sup>14</sup> Barnen konstituerar i och med detta sig själva som berättare, läsare eller skrivare.

Genom analys och tolkningar av barnens litteracitetspraktik har några nya begrepp utvecklats. Berättarkunskap och litteracitetsmanifest utgör två av dem. Andra begrepp är solitär litteracitetspraktik och kollektiv litteracitetspraktik. I följande kapitel kommer dessa begrepp att beskrivas, diskuteras och på olika sätt knytas till studiens resultat.

I litteracitetpraktik som *berättande* framträder barnens deltagande och kommunikation i berättarstunder med andra. Barnen blir på olika sätt involverade i berättandet som pedagogerna påbörjar. De initierar även samtal på egen hand och konstruerar själva berättande såväl för sig själva som i interaktion. Barnen tar aktiv del i berättarpraktiken, initierar och bjuder in varandra till den. Barnen definierar sig även som berättare inför andra. Deras berättande utgår ofta från sagoteman som pedagogerna initierat. Med dem som grund bygger barnen *berättarkunskap*. Ett särskilt avsnitt med barnens sagoberättande har fått rubriken *mångstämmig litteracitet*. I flera av exemplen gestaltas det mångstämmiga genom tidigare berättares röster och som barnen färgar sitt eget berättande med, men de skapar också egna uttryck i sitt berättande. I berättandet prövar barnen möjligheter och gränser i interaktioner med varandra och bidrar både till återskapande och till skapande av något nytt. Förskolekulturen ger på så sätt avtryck i barns litteracitetsvärld.

---

<sup>14</sup> Begreppet har införts av den engelske filosofen J. L. Austin [1911-1960] och innebär att något utförs genom att satsen sägs och kan endast uttryckas i presensform (Marc-Wogau, 1970).

Vid litteracitet som *läsande* och *skrivande/ritande* riktar sig barnen ofta mot varandra på ett aktivt och inbjudande sätt och tillsammans skapar de en egen läspraktik som benämns *litteracitetsmanifest*. Manifestet består av att närhetsprincip tillämpas, pekanden och upprepningar förtydligar vad som sker, signalord ”titta jag läser” understryker detta. Att stå på knä, peka och samtala om innehåll ingår i det förebildliga liksom en bokhämtningsprocedur. Sist avrundas det som skett genom en avslutningsceremoni. Både i eget läsande och skrivande och tillsammans med andra synliggörs de kunskaper barnen har om vad läsning och skrivning kan innebära. De uttrycker sig också verbalt som läsare och skrivare nu med större tydlighet än i berättandet. I inledningen av kapitlet om läsande tas bokens plats i förskolan upp och analyseras i förhållande till barnens litteracitet.

Efter de två resultatkapitlen följer ett kapitel som beskriver pedagogernas organisering av miljön kring litteracitet och hur deras förhållningssätt och planerade aktiviteter gestaltar sig i förskolekulturen. Alla tre kapitlen presenteras med olika exempel som åtföljs av analyser och tolkningar. Beskrivningarna inleds med en kort introduktion för att ge läsaren möjlighet att känna sig hemmastadd i situationen, därpå följer de valda exemplen. Eftersom syftet är att barnen ska bli hörda i exemplen återges deras uttryck som jag uppfattat dem först och därefter, där det är nödvändigt för förståelsen, har det barnen sagt blivit överfört till mer artikulerat språk. Syftet med detta tillvägagångssätt har varit att ge makt och röst till barnen som medverkar i studien.

Intentionen har varit att bidra till en nyansrik bild av barnens litteracitet avseende såväl valet av exempel som av analyser och tolkningar av desamma. Ändå kommer inte allt att kunna beskrivas på ett uttömmande och rättvisande sätt eftersom många detaljer i barnens gester och samtal kan ha passerat, inte avsiktligt dock utan för att mitt seende och tolkningarna har sina begränsningar. Ibland har en del medvetet kortats ner eller utelämnats därför att händelseutvecklingen tagit andra och för studien mindre intressanta vägar. Dessa överväganden har i så fall föregåtts av ny genomgång av videosekvenserna och nya genomläsningar, för att så långt som möjligt kunna säkra att det bortvalda är irrelevant. Centralt i forskningsprocessen har varit att genom syfte och frågor försöka närma mig och vinna kunskap om kärnan i barnens litteracitet och att genom olika exempel synliggöra den.

Efter varje längre avsnitt görs korta sammanfattningar. De följs av lämpliga övergångar och introduktion som leder vidare till nästa avsnitt.

I studien benämns de vuxna som arbetar i förskolan för pedagoger<sup>15</sup> eller ”vuxna” och annars med namn som givits dem i denna studie. När jag är med i exemplen skriver jag ”EB”. Barnen som befinner sig i åldrarna från ungefär ett och ett halvt år till cirka tre år, benämns vid fingerade namn samt de yngsta barnen eller barnen. Barnens ålder har nedtecknas tillsammans med exemplen och har satts inom parentes.

Som tidigare nämnts handlar inte studien om ett enskilt barn. Det är de mönster för litteracitet som framkommit och barnens erövrande av litteracitet samt karaktären på samspel som yttrar sig som är av intresse. Det medför att vissa barn finns med i högre omfattning än andra, vilket kan bero på skillnader i lek- och samvaromönster och möjligen även i olika engagemang i litteracitetsaktiviteter. Genom en noggrann granskning och urval av exempel har jag dock ansträngt mig att ta med så många av barnen som möjligt som finns i gruppen och som varit involverade i olika litteracitetshändelser. Detta utan att för den skull ge avkall på mångfalden i exemplen.

## Förskolans text – teckenmiljö

I avsnittet följer en kortare beskrivning av den miljö barnen vistas i dagligen. Förskolans dagsprogram ger rika tillfällen för barnen att möta texter och bilder. På morgonen när föräldrar läser information kan barnen få en första kontakt med skriven text. Många föräldrar kommenterar också de små ”utställningar” med tillhörande text som pedagogerna har dokumenterat och som finns överskådligt uppsatta på väggar och dörrar. Inne på avdelningen fortsätter dokumentationen av förskolans verksamhet. Barnen har förutom text- och bildmiljön tillgång till böcker som de bläddrar och läser i, vilket vi kommer att få se i det följande.

I en låg öppen bokhylla i tamburen står barnens pärmar som är barnens egen portfolio<sup>16</sup> och uppe på hyllplanet ligger olika föremål med text skriven på vita papper som berättar vad barnen funnit på promenaderna i omgivningen. Ovanför hyllan hänger Blombladet, förskolans veckovisa informationsblad, som för-

---

<sup>15</sup> Samtliga pedagoger har genomgått förskolläraryrkesutbildning.

<sup>16</sup> Portfolion är en A4-pärm som innehåller fotografier, text och barnens bildskapelser. Barnens föräldrar började fylla pärmen med fotografier på sina barn och på familjen som tagits före förskolestarten. Pärmen fylls successivt med nya foton och text om barnets upplevelser i förskolan.

äldrarna läser högt ur med sina barn på armen. Pedagogernas avsikter med Blombladet uttrycks på följande sätt:

[Blombladet] är ett mycket värdefullt forum för oss. Brevet är ett komplement till den dagliga kontakten och en metod som gör att vi slipper stå och ”mässa” till alla och riskera att någon missar viktig information. Vår ambition är att breven ska ge er kunskap och information om den dagliga verksamheten. Att ni ska känna er **delaktiga** och känna **trygghet** när era barn är hos oss. (Blombladet 2004, v.8).

På garderobsdörrarna i tamburen hänger ofta bilder som barnen gjort och även foton med text från olika upplevelser som barnen varit med om under dagarna. När de inte längre är aktuella byts de ut mot nya.

I matrummet finns ett mindre skrivbord, med tillhörande korgstol som används av pedagogerna för administration. Telefonen finns också här. Datorn som används för skrivandet av bland annat Blombladet finns i ett närliggande rum, senare nyttjat som målarrum. I samband med en senare omgruppering flyttades datorn långt från avdelningen. Matrummet har också en generöst tilltagen blå vuxensoffa, av mig kallad ”lässoffan”, där föräldrar ofta slår sig ner vid lämning och hämtning av sina barn. Soffan tjänar också som ett ställe där barnen mornar sig efter sovvilan. Nedanför soffan på golvet, i en stor korg finns böcker som pedagogerna lånar från det närliggande biblioteket. Efter en tid fästs foton på varje familj upp på väggen ovanför soffan med vägledande text om vilka personer som hör till respektive familj. Här ges barnen möjlighet att hålla kontakt med mamma och pappa under dagen och ofta talar barnen med varandra om sina familjer. I detta rum återfinns även barnens alster på väggarna, åtföljda av en text, ”Albins pinne”, ”Majas sten”. Efter arbetet med *Sagan om vanten*, har barnen, med stöd av djuren och pedagogerna, ritat de olika djuren som ingår i den. Varje barn har också målat varsin bild på en vante där sedan alla djuren klistras fast, varefter bilderna fästs upp på en vägg. Dessutom får barnen erfara texter och bilder som finns på olika föremål som mjölkpaket, burkar och kläder och som ständigt omger barnen. När barnens pärminnehåll skall förnyas med bilder som pedagogerna tagit på barnen i olika situationer, kan det barn det gäller uppmuntras att vara med och berätta om vad som finns på fotot. Pedagogerna skriver ned det sagda vilket bidrar till att pärmens innehåll blir mer känt för barnen samtidigt som de blir delaktiga arbetsprocessen.





## KAPITEL 6

# Berättandets praktiker

Detta kapitel belyser specifikt *berättandet*, där kommunikation mellan barn och pedagoger och mellan barnen som del av berättandet kommer att synliggöras. Berättandet är uttryck för litteracitet i vid mening, då berättandets olika former understödjer och kan bilda en länk till barnens språkliga världar. Berättande (narrativer) och berättarmönster definieras olika av olika forskare beroende på deras disciplintillhörigheter och uppfattningarna varierar om när det är möjligt att tala om att de yngsta barnen berättar och inte endast yttrar sig. Dock råder det samstämmighet bland forskare (se t.ex. Bruner, 1990, 2002; Heath, 1983; Sacks, 1972) att berättande börjar tidigt hos barn och att de erövrar denna kunskap genom samspel med omgivningen. Wertsch (2002) menar dessutom att berättande är ett av våra kulturella redskap som hör till människans kollektiva minne och som vi får genom kulturen vi lever och verkar inom. Senare i symbolisk lek nyttjar barn också berättande som en lekens ledsagare (Vygotskij, 1978). En form av barns berättande som börjar tidigt går att iakttä i det vissa forskare omnämner ”skripts” eller ”scenario”<sup>17</sup> (Nelson, 1996, s. 353) och har använts av bland andra Harris (2000) och Saywer (1997) när det gäller barns lek. I scenarier uttrycker barnen korta meningar eller ord som en stomme, ofta hämtade ur vardagen, som följs upp och binds ihop med stöd av omgivningen. I denna berättarform återfinns vanligen kausala och temporala delar som gör att det kan betraktas som ett berättande. Sacks (1972) berömda analys av en två år och nio månader gammal flickas två satser är exempel på hur orsak och tidföljd samverkar. Satserna, ”The baby cried, the mommy picked it up”, visar detta, skriver han, och argumenterar att barnet berättar, därför att den andra satsen blir begriplig för lyssnaren genom att den är tidsmässigt och orsaksmässigt förbunden med den första. Sacks hävdar att berättande börjar så snart barn kan konstruera enkla satser och Bruner (1990) talar om att barnen genom berättande erövrar beredskap för mening. Ett scenario som barn använder saknar till en

---

<sup>17</sup> Scenario är ett lämpligare begrepp att använda för de ofta löst sammanhängande och flexibla sättet barn använder sig av när de berättar. Jag väljer att företrädesvis att använda begreppet scenario som också Nelson förespråkar.

början en berättarstruktur, men tillsammans med andra utvidgas således de enkla och med enstaka ord formulerade uttrycken, till att bli berättande liknande den mening Sacks ger detta.

I flertalet av denna studies litteracitetshändelser med berättandet i fokus, är berättarmönstret mestadels tydligt utformat och innehåller även viss tidsordning och visst orsakssamband. Tidsordningen upprätthålls antingen av barnen själva med stöd av artefakter eller av pedagogerna, och orsakssammanhagen tydliggörs när barnen är aktörer på berättararenan eller när pedagogerna tillför ord som behövs för att göra ett sammanhang tydligt.

Eftersom barn börjar berätta tidigt i livet blir utgångspunkten att det narrativa behöver uppfattas i vid bemärkelse och att det som vi inte genast uppfattar som en berättelse ändå kan ha egenskaper som påminner om en sådan. (jfr. Street om litteracitetspraktik). Med den beskrivningen går det att anta att berättande utgör en betydande del i barns vardag i förskolan och att en distinktion till samtalet därför inte behövs. I det följande används därför begreppet berätta.

Analysen som använts för att få syn på berättandet, speciellt gäller det när barnen själva berättar sagor, har inspirerats av Burkes (1972) pentad och som uttrycks i dramats femtal; aktör, handling, scen, mål och medel och har befunnits vara till god hjälp för att fånga barnens berättande. I det empiriska materialet har i berättandet tre kategorier utkristalliserats: *involvering*, *delaktighet* samt *autonomi*. Barnens medverkan i berättande genom involvering framträder tidigt som en del av deras litteracitet, ofta med pedagogerna. Barnens engagemang i berättarstunder uttrycks också genom deras delaktighet i dem. Erfarenheter av berättande visar sig när barnen berättar på egen hand och utgörs av kategorin autonomi.

Nedan introduceras och utvecklas de tre kategorier som synliggjorts genom analysen och dessa illustreras i figur 2. Berättande utgör den ena formen av barnens litteracitetspraktik och är den som synliggörs här. I berättandet som litteracitetshändelse och litteracitetspraktik byggs barnens *berättarkunskap* upp. Denna innehåller fem olika komponenter (se figur 2) och flera av komponenterna uppträder samtidigt när barnen berättar. Komponenterna förekommer också inom alla tre kategorierna involvering, delaktighet samt autonomi. Utvalda exempel kommer att visa och ge stöd för hur barnens litteracitet uttrycks både som involvering och som delaktighet. Den tredje kategorin, det autonoma

berättandet, avslutas med två exempel där barnen har sagoberättande i fokus och i *mångstämmigt berättande* visas detta. Avsnittet om involvering följs av avsnittet om delaktighet och kapitlet avslutas med det tredje mönstret, autonomi i berättandet.

<b>LITTERACITETSPRAKTIK</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berättande litteracitetspraktiker</li> <li>• En berättarkunskap skapas som består av:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utgår från ”här och nu” och ”där och då”</li> <li>• Byggande av berättarstrukturer</li> <li>• Nyckelord leder berättandet framåt</li> <li>• Delvis nytt innehåll framträder</li> <li>• Andra dras in i berättandet</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Involvering</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berätta i dialog</li> <li>• Berätta tillsammans</li> </ul> <p><b>Delaktighet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rätt att berätta</li> <li>• Initierar berättande</li> </ul> <p><b>Autonomi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berättar sagor</li> </ul>
<b>PERFORMATIVER</b>

Figur 2. Berättande som litteracitetspraktik och ingående delar i den.

I kategorin involvering förekommer berättande i dialog samt berättande tillsammans. Dessa gestaltas genom olika exempel. Genom kategorin delaktighet framträder rätt att berätta och tydliggörs främst när barnen själva berättar sagor. Några exempel visar även att barnen är initiativtagare till att berätta. Den autonoma kategorin har barnens sagoberättande i fokus och genom många och långa exempel kommer barnens litteracitetspraktik som berättande att framträda. I flera sammanhang definierar också barnen sig som berättare vilket några exempel visar. Jag har valt att använda språkfilosofen John Langshaw Austins (1976) begrepp *performativer* (utförande satser) för detta. I kapitlet om läsandet praktiker återkommer detta begrepp och fler exempel på barnens performativa satser ges då.

## Involvering i berättarpraktiken

Barnens involvering i berättande har en framträdande plats i denna förskola. Tillsammans med pedagogerna byggs barnens erfarenheter från vardagen samman till berättelser. Dessa skapas ofta i stunden och initieras vanligen av pedagogerna. Uppslagen till dessa hämtas från barnens liv både hemma och från det som har hänt eller ska hända i förskolan. Mönster av berättande, där något känt uttrycks antingen av barn eller av pedagoger och som följs av svar och stödjande ord, ingår som en av flera delar i litteracitet. När sådan *involvering* sker kan förutsättningar skapas för barnen att förstå vad litteracitet kan vara och hur berättande går till. Genom att fråga, lyssna till andra och svara, som är utgångspunkter för fungerande samspelsdialog, uppstår berättandet. Barnens ord och verbala uttryck i form av scenario binds samman till meningar och korta berättelser med stöd av pedagogerna. Innehållet som berättandet berör är inte alltid konkret och närvarande. Vid sådana tillfällen erövrar barnen kunskaper om hur det går att beskriva något språkligt, som inte är synligt och är något som nästan uteslutande sker i allt muntligt berättande.

### Berätta tillsammans

I kommunikationen som följer mellan Axel och Lil, en av pedagogerna, visar Axel hur han följer med i berättelsens ämne, som Lil genom att ställa frågor med vägledande innehåll och tillsammans med svaren ger mening för dem båda.

Lil som har Axel (2.5) i närheten frågar då de sitter vid frukostbordet: *Axel vad gjorde du häromkvällen, då du bara försvann? Tyss*, säger Axel med fingret för munnen i en tystgest. Lil skrattar både mot Axel och mot de andra vuxna och hon fortsätter frågandet och Axel svarar. *Gick du till farmor alldeles själv, över vägen? Mmm*, svarar Axel. *Utan att mamma såg det?* fortsätter Lil. *Aschet*, säger Axel då. *Var mamma i garaget?* upprepar Lil. *Mamma*, nickar och bekräftar Axel. *Ringde du på dörren*, undrar Lil då. *Mmm*, svarar Axel. *Tänk om farmor inte var hemma? Vilken tur att hon var det.* Samtalet ebbar ut. (Fältant. 18/2-04)

Axel ges tillfälle att berätta vad han varit med om och dialogen börjar i pedagogen Lils kännedom om vilket liv han har utanför förskolan. Hon frågar om något som har tilldragit sig hemma hos Axel. Hans ord ”tyst” och gesten med samma innebörd talar om att Axel är medveten om händelsen och minns den väl. Lil småskrattar lite då Axel verkar vilja tysta ned det som hänt, men hon fortsätter samtalet med en road blick mot de andra och mot Axel. Hon visar att hon är intresserad av att få veta mer om, det som han varit med om för hennes frågor fungerar som en välkomnande öppning till att fortsätta samtalet och Axel

bidrar nu också själv med egna minnesbilder som han delger henne. Han behöver endast säga ”aschet” så hjälper Lil honom genom att vidareutveckla så att det blir en mening som Axel kan acceptera. Genom att instämma med hjälp av bekräftande ”mmn” visar Axel att Lil har en version av händelseförloppet som han kan gå med på.

Med stöd av Lil får Axel hjälp att samtala om denna händelse, som sannolikt ”rymmer mer dramatik” än det verkar från början när han gick över vägen till farmor utan att mamma såg det. Berättandet om en händelse som denna kan genom den dialog som uppstår mellan Axel och Lil få sammanhang och skapa mening för Axel. Rogoff (1990) understryker att vuxna och barn överallt är inblandade i olika former av samtal och barn kan minnas händelser när de är knutna till en strukturerad specifik kontext och samtidigt kan få hjälp av omgivningen att återkalla minnesbilder av dem. Här hjälper pedagogen barnet att minnas och att berätta genom att ta med barnet i samtalet och genom att återknyta och binda samman händelsen.

### Berättande i dialog

Samtal av existentiell natur uppstår även när saker ska redas ut, som när pedagogen Vera tar upp ett samtal med Axel om att man kan göra andra barn ledsna genom sina handlingar mot dem. Samtalet går sedan över till berättande.

Endast två barn sitter idag och äter frukost, Filip (2.9) och Axel (2.6). Vera och Lotta är de båda vuxna. De småpratar om olika händelser. Vera säger vänd mot Axel: *Axel, vet du vad Filip blev ledsen när du bet honom i fingret.* Axel tittar på Filip som sitter mitt emot honom och sedan på Vera och på Filip igen och säger: *Ja inte göja me de,* medan han ser allvarsam ut och skakar på huvudet. *Näe det var bra det,* säger Vera. Sedan fortsätter samtalet om andra saker. *Axel, berätta om var du var förra veckan, på semestern,* säger Vera med positivt tonfall. Axel tittar, ser ut att fundera och jag frågar då efter att fått veta att familjen varit utomlands: *Hur kom du dit?* Axel svarar snabbt: *Ygplan[flygplan] å buss.* (Fältant, 20/4-04)

När Vera sätter ord på handlingen genom att tala om att Filip blev ledsen när Axel bet honom i fingret, kan Axel via verbalt och icke verbalt språk uttrycka att han inte tänker göra så mer. Ett allvarligt samtal utspelar sig och Axel visar med blickar ömsom på Filip och ömsom på pedagogen Vera att han har klart för sig vad det handlar om. Vera kommenterar att hon uppfattat hans löfte och samtalet ändrar riktning för Vera visar här att hon förstår och accepterar Axels ångerfulla ord. Den dystra stämningen vänder då Vera uppmuntrar Axel att

berätta om den semester han nyligen varit med om. Han svarar inte direkt, utan tycks vara kvar i det samtal som nyss utspelat sig, och en upprepande fråga verkar behövas för att han ska svara. Med några enstaka ord från Axel har resättet blivit klarlagt, och vi får veta att han både flugit och åkt buss på denna resa. Hagtvet Eriksen (2004) påpekar att små barn är situationsberoende när de ska berätta, men här får Axel det stöd han behöver för att minnas med vilka färdmedel han har rest. Det är viktigt, menar Hagtvet Eriksen, att ge barn sådana erfarenheter så att de får redskap för att använda ett situationsberoende språk i sitt berättande. Bruner (1990), som tidigt intresserade sig för berättandets betydelse i våra liv, hävdar att det är människans drivkraft att organisera erfarenheter med hjälp av olika verktyg, bland annat med röst och en linjär handling, som säkerställer och ger prioritet till språk- och berättarövrandet. Pedagogerna använder här sin röst som hjälp i det pojken ska berätta, för att kanske skingra Axels tankar på det han gjort, genom att i positivt röstläge få honom att berätta något roligt som han varit med om.

### Rekonstruktion utvidgar berättandet

Mycket av barnens berättande med fokus på att återge något tar sin utgångspunkt i den gemensamma vardagen i förskolan. Många aktiviteter och samlingar har också knutits till olika teman i verksamheten. I förskolans informationsblad till föräldrarna får de ta en del av vad som försiggår i deras barns förskola. Så här skriver pedagogerna i Blombladet:

*/.../ Förra veckan ställde vi frågan: Vad händer om man tar in snö? till barnen och detta var ett led i att ge barnen erfarenheter av just detta. Vad skulle det vara för nytta med att veta just det då? Detta är ett experiment som vi tror kan ge barnen erfarenheter och kunskap om temperaturväxlingar, att temperaturen kan påverka olika material, skillnad på kallt och varmt m.m. /.../. (Blombladet nr 4, 2004)*

Stunden vid påklädning inför utevistelsen ger många tillfällen till att stämna av med barnen vad de varit med om och hur deras bilder och sammanhang av det upplevda svarar mot pedagogernas intentioner. Här är det pedagogerna Lil som initierar ett samtal om det snötema som man börjat med i förskolan.

*När Lil hjälper Axel (2.4) med påklädningen börjar de tala om vad de hade gjort dagen innan. Axel, va gjorde vi i går ute? Det vi tog in i skålen? frågar Lil. Hon formar händerna till en skål och frågar än en gång: Axel, vad tog vi in i skålen? Nö [snö], svarar Axel. Ja, så luktrade vi och kände vi på snön, säger Lil. Mmmn, säger Axel. Och vad hände sen, undrar Lil. Atten, säger Axel och ler stort. Ja, tänk, det blev vatten, säger Lil. (Fältant. 15/1-04)*

Lil söker rekonstruera temat snö, som de arbetat med under en tid i gruppen och provar genom att fråga Axel om han kommer ihåg något av detta. I detta samtal, där Lil och Axel talar med varandra om gemensamma erfarenheter och om symboler, blir språket ett av de medierande medel som ger liv åt dialogen och som kan bidra till Axels förståelse av det som han varit med om. Vygotskij (1999) understryker vikten av verktyg i medieringen av kunskap då vi inte står i direkt kontakt med världen, utan mellan oss och världen existerar främst språket och olika föremål. Det är när språk och föremål, som här en skål, på så sätt kopplas samman med den kontext vari händelsen utspelat sig, som hela situationen då tycks framstå klart för Axel. Axel får erfara att han kan vara en berättare tillsammans med Lil som genom frågor utvidgar berättandet och Axel bidrar med ord som passar i sammanhanget.

## Delaktighet i berättarpraktiken

Till skillnad från involveringen, där pedagogen oftare är inledare, skapar barnen en del själva när de är delaktiga i berättarpraktiken. Det går att tänka sig att erfarenheter med pedagoger och andra barn gett inspiration till att själv vara delaktig i berättandet. Genom frågor där betydelsebärande ord får tjäna som start på berättandet kommer barnen till tals med omgivningen på olika sätt. När barnen själva skapar dialog och berättande ger det möjlighet för dem att pröva omgivningens svar och reaktioner i relation till det egna innehållet som de förmedlar. För barnens litteracitet betyder detta att de kan påverka berättandets riktning och fullfölja och avsluta det som de själva vill. Deras sätt att använda orden får betydelse för hur ett samtal, en dialog eller berättelse utvecklar sig. Det visas i självständigheten, som blir följderna av deras provande i berättandets ”konst”. Frågor förekommer och tycks vara viktiga som en del av berättandet. I det kommande får vi exempel på hur ett av barnen prövar denna självständighet i berättandet.

## Inbjuder till kommunikation

Det är tidig morgon och frukosten håller på att avslutas när jag anländer till Blomman. Axel (2.3) ropar något då jag kommer in utan att jag hör vad han säger. Vera säger till mig att lyssna och ber Axel berätta det han sade när jag kom in. Axel upprepar sin fråga om innehållet i väskan är detsamma som då det fanns några bilderböcker där någon vecka tidigare.



*Mjan?* frågar Axel och pekar på min väska. *Näe, inte idag,* svarar jag Axel. *Näe..., bä?* frågar Axel igen (minns inte om det fanns något lamm avbildat). *Näe,* säger jag igen, *inte idag.* Axel talar sedan om andra saker. (Fältant. 10/12-03)

Det Axel vill tala med mig om är om boken om katten också den här gången ligger i min väska. Han tar genom frågor upp en händelse som skett någon vecka tidigare. Jag hade då haft några böcker för kommande undervisning i min väska och då barnen frågade vad som fanns där visade jag dem dessa. Axel behöver inte någon synlig bild av böckerna för att minnas och för att tala om deras innehåll utan min väska tycks vara tillräcklig för att kunna inleda samtalet. När han fått svar tycks uppmärksamheten minska och han ägnar sig åt annat i stället. Frågor och svar övas i den dagliga gemenskapen och är det som blir till en berättarpraktik. Forskare som Heath (1983), som studerat medelklassbarn, menar att barn som får undervisning tidigt i att ställa frågor genom att den vuxne gör så, kommer att ha nytta av denna erfarenhet senare exempelvis i skolan. Axel frågar själv, vilket är mindre vanligt att barn gör (Heath, 1983), och han upphör att fråga när svaren han får inte längre ger honom mening eller har betydelse. Kanske Axels frågor kan förstås utifrån den kontext han tillbringat sina dagar i, där frågande och svarande tycks vara en ständigt pågående process.

### Erfarenhet skapar berättare

En annan situation tilldrar sig samma dag som det föregående och det är Maja (2.6) som här inbjuder till samtal. Hon sitter tillsammans med några andra barn i målarrummet då hon gör ett uppehåll i ritandet och vänder sig till mig med sina frågor.

*Pleple du yckeje om pleple,* frågar Maja mig. *Jaa,* svarar jag, *vad tycker du om? Ja yckeje om päjon"* (Jag säger något om att päron kan vara slaskiga). Maja skrattar åt det och säger: *Om akan* (tar sig själv om hakan). Hon skrattar. *Om du fick ta ett äpple, päron eller banan, vad skulle du ta då?* frågar jag. *Pleple,* svarar Maja då. *Jamen du tycker ju om päron,* säger jag då. *Jaa,* säger hon och ler stort. (Maja inleder samtalet om frukt på egen hand. Ingen frukt skall ätas då så det kommer till synes helt apropå). (Fältant. 10/12-03)

Den dialog som utspelas här, liksom i det föregående exemplet med Axel, påminner en del om det frågande som vi sett pedagogerna ägna sig åt i exemplens början och här får vi se hur ett barn följer ett liknande mönster. Det här barnet frågar mig om vilken frukt jag tycker om. Barn lär sig svara och bemöta frågor, genom korta meningar i form av scenario, redan från tidig ålder i interaktion med vuxna (jfr. Nelson, 1996; Sacks, 1972). Det är ovanligare att barn

själva ställer frågor till vuxna (Heath, 1983). Maja är här den som frågar och jag svarar. Kanske vet hon av erfarenhet att detta gemensamma ”kontrakt” av turtagande leder berättandet framåt och ger stadga åt det. Maja skrattar åt det jag säger om slaskiga päron och med en gest mot den egna hakan tycks hon mena att hon vet hur det kan vara att äta ett saftigt päron. Maja visar med ord och gester att hon kan skapa en berättelse om frukt genom att själv vara den som inleder. I de båda nyss nämnda exemplen visas till skillnad från Heaths studier om frågande barn, att barnen här ställer frågor till vuxna och inbjuder till egna berättarpraktiker och uttrycker egen mening om, som här uppfattningar, hur frukt smakar.

### Driver samtal om ett innehåll

Barnen visar att de har kompetenser att föra egna samtal och berättelser och att nå dit de önskar i dem. Deras delaktighet i berättandet uttrycks på många sätt och de närmar sig andra i omgivningen med hjälp av språket där önskan om att bli förstådd tycks vara stark. Här möter vi Maja (2.10) i skapande av dialog med mig. Hon sitter vid bordet i matrummet med en pekbok som har mjuka plastade sidor och som visar en anka på framsidan. Hon tittar på bilden med ankan och kommenterar vad hon ser litet halvhögt och vänder sig även till mig som filmar. När hon har studerat bilden i boken en stund börjar hon rulla ihop sidorna samtidigt som hon fortfarande tittar ner på boken som nu har fått formen av en rulle. Hon säger något ohörbart men ordet ”pippi” ingår.

*Mmm en pippibok?* svarar EB. *Näe, inte Pippibok.* Maja säger detta med bestämd röst och tittar på mig med den ihoprullade boken i händerna. *Nebej,* svarar EB. *En pikkebok ja haj,* fortsätter Maja. *En pekbok!?* undrar EB. *En pikebik...en pipp... en pippibok,* fortsätter Maja. *En pippibok. Är det Pippi Långstrump du pratar om,* frågar EB. *Jaa... ja haj... Pippi...Pippi-sjm [film],* svarar Maja och rösten har ett tonfall som går upp mot slutet av ordet som om hon räknar upp det hon har. *Mmm,* säger EB. *Ehb...vill...meja,* säger Maja med frågande röst. *Ja berätta mer vad du har för bok,* svarar EB. Maja ser ut att fundera och tittar uppåt mot taket. *Montertintin,* säger Maja då. *Mmm...vad bette den...monster...,* frågar EB. *Montertintin,* upprepar hon. *Jaba, Monstertintin,* upprepar också EB. Maja fortsätter att räkna upp vad hon har. *Mmm och, och, Kalle Anka,* säger hon samtidigt som hon öppnar boken. Maja tittar ner i den och rullar ihop den mjuka pärmen igen. *Kalle Anka också,* konstaterar EB. Maja ser på mig igen med ett litet småleende. *Jaa. Ja ha Kalle Anka osså! Vad gör han då,* frågar EB. Maja vänder upp en sida med bilden av den gula ankan som finns i boken. *Häj, Kalle Anka,* säger hon. *Mmm. Monstertintin, är de en hund de,* undrar EB. *Näe,* svarar Maja och bläddrar. Hon tittar ner i boken. *Näe de e ban på en sjm [Nej, det är barn på en film],* säger hon med ett förklarande tonfall. I bakgrunden hörs röster av barn som leker i ett angränsande rum.

Maja stänger igen boken och kliver ner från stolen och går iväg mot det rum där de flesta barnen befinner sig. Hon säger medan hon går: *Ja läsa den här boken.* [jag läsa den här för barnen]. Hon går in i lekhallen. (Band 8, 18/3-04)

Maja berättar för mig om böcker och filmer. Utgångspunkten är den bok, den artefakt, hon själv håller i handen och då jag tycker mig höra henne säga ordet ”pippi” håller jag med och upprepar det. Men Maja avvisar med bestämdhet att det inte är det hon menar och prövar en annan ingång, ”en pippibok ja haj” och differentierar sålunda de olika böckerna. Hon berättar att hon har en film om Pippi hemma. Så frågar hon om jag vill höra mera om vad hon har och uppräkningsen fortsätter. Hon leder själv in samtalet ännu en gång på Kalle Anka, och då jag verkar förvånad över det ler hon bara till svar, men hänvisar till Kalle Ankas existens genom att peka på ankan i boken hon hela tiden har haft i handen. Då jag ännu en gång visar min okunskap om vilka figurerna är som hon omnämner, förklarar hon att Monstertintin inte är en hund utan ”är ban på en sfim”. Kommunikationen ebbar ut och Maja beger sig till barnen i ett angränsande rum med boken i handen och med avsikten att ”läsa den här för barnen”.

Maja håller kommunikationen levande genom att både berätta och fråga mig om jag vill höra mera. Hon visar förmåga att föra dialog kring ett ämne och även om hennes intention med samtalet kanske hade varit ett annat ifrån början då hon inledde med att tala om Pippi, men då mina svar och frågor ledde andra vägar, fann hon ändå ett spår för fortsatt kommunikation. Dock verkar det som om den konkreta pekningen utgör att stöd i berättandet för vid ett tillfälle återvänder hon och pekar i den liksom att förtydliga vad hon säger. Hon använder också ett tonfall som är brukligt när något ska räknas upp. Hon liksom pauserar som för att ge sig tid att tänka. Maja visar även detta genom att titta upp mot ”ingenting” innan hon säger det hon ”kommit på”. Dessa båda sätt att förhålla sig i en dialog har Maja kanske fångat då sådana förekommer i den dagliga samvaron i förskolan när pedagogerna frågar barnen i samlingarna vad de ser på bilder och hur man räknar varandra. Redan tidigt deltar barn i delade aktiviteter med andra som ger vägledning i hur de skall förhålla sig till olika företeelser (Rogoff, 1990). I detta ”kulturella arv” ingår, som mycket annat, och inte minst hur en dialog som berättarpraktik, kan hållas levande, som Maja här gör. Dessutom knyts artefakter som hör till litteracitet in i Majas berättande för hon talar om både böcker och filmade berättelser och visar sin förtrogenhet med sådana. När Maja tycks anse att vi talat färdigt söker hon upp några andra barn för att läsa boken för dem. Härigenom definierar hon sig som någon som kan läsa och läsa kan man göra för andra. Kanske boken kan ge en betydelsefull position inför de andra barnen?

Berättandet har ändrat riktning när Maja övergår till att vilja läsa boken för andra i stället för att fortsätta kommunikationen med mig.

Väl inne i det andra rummet avslutar Maja snart sin bokhandling då hon efter flera försök att driva denna vidare inte lyckats få några av de andra barnen intresserade av hennes bok.

## Autonomi i berättarpraktiken

När innebörden i att använda berättande blir mer känt för barnen kan det praktiseras i olika sammanhang där det passar. I flera av de föregående exemplen användes en vuxen som stöd i berättandet, medan exemplet som nu följer illustrerar den autonomi i berättandet som barnen själva förfogar över. Barnen uppmuntras ofta att berätta för varandra i stället för att enbart rikta sig till pedagogerna och ibland används olika redskap, som i exemplet ovan där en bok och en film fanns med som utgångspunkt i berättandet. I exemplet som följer har de båda barnen själva bett om sina pärmar och med utgångspunkt i dem kan de tillsammans ta sig an berättandet. Pärmar innehåller fotografier och text både från barnets tid före introduktionen i förskolan, då dokumenterad av föräldrarna, och senare från händelser och sammanhang som barnen deltagit i under förskoletiden. Pärmar får ständigt ”påfyllning” genom pedagogernas användning av kamera som redskap för dokumentation av förskolans arbete. Det familjära innehållet på fotografierna i pärmar ger förutsättningar för att berättandet sker på barnens villkor och därigenom kan barnens identiteter som berättare möjliggöras.

Axel (2.6) sitter vid bordet i matrummet med sin pärm som han lagt framför sig på bordet. Helmer (2.10) är på väg att klättra upp på en stol bredvid honom. Axel bläddrar genom att dra med handen över hela sidan så att de vänds. Helmer pekar mot en dörr i rummet. Han säger samtidigt något ohörbart. Jag hör inte vad Helmer säger och han förblir sittande tyst. Under tiden läser Axel sin pärm. Han ställer upp den på kant. När pärmen står stadigt släpper han taget och böjer fram huvudet så att han är osynlig för Helmer. Armarna vilar på bordet. Axel läser tyst, men munnen rör sig litet. Helmer tittar mot Axel som är dold bakom de röda pärmsidorna. Helmer säger något ohörbart igen. Axel lägger ner pärmen och pekar i den. Gun, en av pedagogerna finns i rummet.

*Dä Axel [där är Axel], säger Axel. Gun svarar en bit därifrån med ett mmmn. Axel, upp-  
repar Helmer som också får sin pärm av Gun. Han vänder blad efter blad. Helmer*

pekar på sig själv på en av bilderna. *Emer*, säger han och betonar sitt namn. Gun hör det. *Är det Helmer*, frågar hon och får svar ifrån honom. *Aaa*, säger han. Axel fortsätter att bläddra i sin pärm som nu ligger ner på bordet. Han sticker ner handen i plastfickan. Det låter om plasten. *Vad gör du Axel*, undrar Gun med ett frågande tonfall. *Ja berättar en saga* [Jag berättar en saga], svarar han. *Berättar du en saga*, upprepar Gun med frågande tonfall. Axel pekar på ett fotografi av sig själv. *Mmm, å dä igge ja* [mmm och där ligger jag], säger han med en förklarande röst. Han tittar upp och ser glad ut. Helmer bläddrar vidare i sin pärm. Axel pekar på en ny bild som bland annat visar honom själv där han sitter med en tallrik framför sig. Några ballonger syns också. *Vi äte gass* [Vi äter glass], säger Axel. *Äter ni glass*, säger EB. *Mmm, å dä ä många...dä är många... dä ää många* [paus]...*bonger* [Mmm och där är många, där är många, där är många...ballonger], säger han då. När Axel är på väg att uttala ordet ballonger tittar Helmer på honom och på fotografiet och när det är uttalat bläddrar han vidare i sin pärm. Han pekar sedan på ett foto av sig själv. *Emer, emer, emer, emer*, säger han och tittar upp medan han pekar i riktning mot mig som filmar. Axel är tyst. (Band 8, 13/3-04)

De två barnen syns vara inbegripna i en dialog kring innehållet i sina uppslagna pärmar. Den blir tydligare när Helmer får sin pärm av pedagogen. I början av händelsen sker kommunikationen mest genom att barnen pekar i sina pärmar och säger något enstaka ord. Då Axel börjar prassla med plastfickorna och känner med handen på fotografierna undrar Gun vad han gör. Det ger Axel tillfälle att förklara att han berättar en saga och beskriver härigenom ett skeende där han kanske själv är huvudrollsinnehavare, för sagan drivs framåt av honom genom att han berättar om sig själv och vad han gör med utgångspunkt i fotografierna. Under tiden har Helmer suttit bredvid och bläddrat i sin egen pärm, men när Axel dröjer med att säga vad det är som det finns många av tittar Helmer upp på honom som om han inväntade just detta ord. För så snart ordet ”bonger” är uttalat och Axel blir tyst, återgår Helmer till sitt bläddrande i pärmen och nu är det hans tur att ta ordet och berättandet. Han pekar på ett fotografi och börjar på ett liknande sätt som Axel gjorde, genom att ta utgångspunkt i sig själv. Bilden föreställer honom och han upprepar sitt namn flera gånger, medan han pekar på fotografiet, men ser i riktning mot mig som filmar i stället för på Axel.

Att upprepa tycks ha en speciell betydelse för barnen i deras samvaromönster kring berättande och det uppträder oftast för att få andra delaktiga i den egna aktiviteten. Genom pärmen med dess bilder och text tycks barnen få en mer självständig roll i sitt berättande, kanske för att det med dem går det lättare att hålla en linje för att bilder och text handlar om dem själva och deras familjer. Barnen använder även en sorts turtagning i dialogen för när den ena talar är den

andra tyst och tvärtom. Sättet att samspela och de små uttryck barnen tillämpar kanske kan sägas få näring från den dagliga samvaron i förskolan och som kan bli till en praktik för litteracitet, där språkets alla sidor är av betydelse. Pedagogens roll är inte obetydlig i sammanhanget, för hennes sätt att lyssna och kommentera tycks fylla en viktig funktion i att få berättandet att fortgå då något av barnen inte svarar den andre.

### Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att barns medverkan i olika former av berättande ges ett stort utrymme i denna förskola. Berättandet påbörjas genom tidiga samspel med omgivningen och människor och deras handlingar är utgångspunkten i narrativen eller berättelsen, menar Bruner (1990). I interaktioner med berättande i fokus får barn rikligt med verktyg för det egna berättandet. Och det är omgivningen som ska ge dem narrativa erfarenheter, understryker han. Genom bland annat berättande erövrar barnet det viktigaste verktyget, språket (Vygotskij, 1999), som är en av grundstenarna och förutsättning för litteracitet.

I exemplen framkommer att i interaktion med andra kring litteracitetshändelserna erbjuds barnen, ofta inledningsvis av pedagogerna, att delta med ord och gester i dialog och berättande. Barnens språkliga uttryck tas tillvara, hur subtila de än syns vara. Ett ord, scenario eller en kroppslig gest anammas av pedagogerna som ställer frågor, inväntar svar eller ber barnen berätta. Barnen själva skapar också utrymme för eget berättande med för dem kända redskap, som pärmar med fotografier som speglar deras liv hemma och i förskolan. Samtalen i och kring berättandet berör och engagerar barnen. I några sammanhang talar de också om sig själva som berättare. Viljan att hålla berättandet levande om vardagens händelser tycks vara en aldrig sinande källa till uppslag. Ødegaard Eriksen (2007) visar också detta i sin forskning om barns och pedagogers meningsskapande handlingar i "co-narrativer" (s. 80) som hon kallar dem. Att berätta tillsammans kan bidra till olika kunskaper i hur berättande kan gå till. Exempelvis är att kunna växla till olika tidsperspektiv en sådan faktor som är viktig att ha. Hagtvet Eriksen (2002) talar om att tillämpa ett här - nu - till ett där - då - perspektiv i berättandet vilket barn får förutsättningar att pröva själva i interaktion med andra.

## Mångstämmiga litteraciteten

I detta avsnitt visas hur sagoberättandet som en del av den planerade verksamheten kring temaarbete, som pedagogerna genomför i sin förskola, inspirerar och influerar barnen att engagera sig i och återskapa sago- och bilderboksberättandet. På så sätt kan det förstås som en del av barns litteracitet. Temaarbete har sitt ursprung i förskolans historiska tradition och är även känt under namn som arbetsmedelpunkt eller intressecentrum. Teman har funnits med sedan förskolans begynnelse och kan betraktas som en avgränsning av både område och tid. Områden som behandlades i dessa teman låg nära barnens vardag, men lärarna valde stoff och metod för genomförandet. Sagoteman, ofta förekommande, var ett av de effektiva sätt varpå barn skulle lära sig exempelvis goda seder, god hygien liksom tro på olika auktoriteter som Gud och överhet (Pramling & Asplund Carlsson, 1995).

Även Egan (1995) kopplar samman sagor och barns lärande, men på ett annorlunda sätt. Han menar att fantasin är en form av det abstrakta tänkandet och en del av lärandet, och som sagor ger utlopp för. Det är också ett kraftfullt medel i lärandet, men är i pedagogiska sammanhang ett underskattat inslag. Sagor är ”berättande helheter” (a.a., s. 28). De har en början och ett slut och innehåller dessutom ett problem eller ett dilemma som behöver lösas. Sagans rytm, som en obruten röd tråd, ger förväntningar som vid sagans slut infrias och bidrar till att intresset även upprätthålls.

En annan intressant tanke som Egan (1995) framför, är hur enkelt barn tar till sig fantasifulle inslag som de möter i sagor, och hur de också tycks vara förtrogna med innehållet på ett intuitivt sätt utan att inte alltid först ha haft konkret erfarenhet av dem. Tidigt i barns liv, menar Egan, verkar barn förstå innebörden i abstrakta begrepp som de möter som exempelvis frihet och tvång, ondska och godhet. Dessa kunskaper om abstrakta förhållanden utmanar lärandepincipen om att gå från det kända till det okända. Det talar om för oss att barn kan uppfatta de orsakssammanhang som håller ihop sagor och för handlingen framåt i dem, utan att de först har helt klart för sig vad alla ord och begrepp i sammanhanget betyder. Och det är just dessa abstraktioner, hävdar Egan, som starkast fascinerar barn, mer än att de får saker och ting beskrivna för sig i en situation som är organiserad för att de ska lära sig något i den.

Vygotskijs (1995) uppfattning om barns fantasi speglar en annan syn på barn som inte helt överensstämmer med Egans tankegång. Barn har mindre fantasi än

vuxna, menar Vygotskij, genom att de har färre erfarenheter vilka är en grund för fantasin. Därför gäller det att vidga deras erfarenheter. Samtidigt säger han också i motsats till detta, att barns fantasi är mångsidigare och rikare än vuxnas. Detta illustrerar Vygotskij genom att beskriva hur barns fantasi i stället gör det möjligt för dem att kombinera olika delar av sina erfarenheter så att dessa tillsammans bildar något nytt och således inte endast återger något som sker i ögonblicket. I sammanhanget kan Bakhtins (1986) mångstämmighet i berättandet föras in. När barnen berättar en saga fylls denna av andra berättares stämmor och yttranden. På så sätt lindas både sådant som redan yttrats in tillsammans med det nya som barnen skapar utifrån sina erfarenheter. I diskussionen om fantasi är det lätt att hålla med Vygotskij på den punkt som handlar om barns förmåga att kombinera sina erfarenheter i skapandet av något nytt. I lek exempelvis synliggörs detta tydligt om man utgår från att många lekar tar sig fantasifulla uttryck och handlar inte endast om imitation av omvärlden. Oavsett hur det är med barns fantasi på det utvecklingsmässiga planet går det inte att undgå att se hur fångslande innehållet i en sagobok kan vara för barn och jag lånar några ord från Egan för att understryka detta. Han skriver:

Det som fullbordas i slutet av en bra saga är det mönster som slår fast sagans innebörd och våra känslor för innehållet. (Egan, 1995, s. 36)

Sagor, som ska berättas eller återskapas, har personer som agerar i dem och Burke (1972) menar att det går att använda den dramatiska formen som ett heltäckande verktyg i studiet av en mänskligt beteende, eftersom människor bokstavligen handlar/agerar i sina sociala liv. Hans dramatiska femtal, som tidigare nämnts, innehåller handling, scen, agent, mål och medel. Burke understryker dock att delarna inte ska betraktas som åtskilda, i stället påverkar delarna varandra och bildar en "analytic familyhood" (s. 22). I många av observationerna genomför barnen sagoberättande på egen hand utan vuxnas stöd. Beroende på vilka barn som är involverade i berättandets handling påverkas och förändras de olika delarna i "femtalet" på så sätt att alla delar inte alltid är med eller framträder så tydligt alla gånger. Scenen är nästan alltid densamma, liksom de medel barnen använder. Däremot framstår målet inte alltid som klart för betraktaren. I det följande har två sagoberättarhändelser analyserats delvis med stöd i Burkes femtal. Den första händelsen visar hur barnens berättande hanteras innan de blivit erfarna berättare och hur interaktionen därför ibland kan få konsekvenser för både de initiala och de senare berättarna. Konsekvenser som kan uppstå under berättande är att barn tycks tappa riktning i vad de gör när de på ett eller annat sätt blir avbrutna av andra barns inblandning. När den andra händelsen



utspelas har huvudberättarna fått vana och erfarenhet av hur berättandet kan organiseras. De barn som dras dit under pågående berättande ser ut att veta vilka ”regler” för deltagande som gäller och avbrott liknande det första exemplet visar sker inte här.

## Sagoberättande tar form

Under den senare delen av fältarbetet har pedagogerna planerat in ett tema om sagoberättande. Genom informationen i Blombladet får föräldrar ta del av pedagogernas intentioner med detta.

Ett återkommande inslag under Pias (pedagog) samlingar har varit sagan om den Lilla, lilla gumman och några nya sånger presenterade med sångkort. (Korten illustrerar ett nyckelord i en sång, t.ex. en bild på en groda betyder sången, Små grodorna, min anm.). Barnen har med förtjusning följt med och fyllt i orden och händelseförloppet i sagoberättande och efter en liten fingerramsa ropar barnen förtjust: IGEN! /.../ Samma innehåll flera dagar i rad skapar trygghet och sagor, sånger och ramsor ger barnen den språkliga stimulans som dom är redo för just nu. (Blombladet, nr 6, 2004).

Effekten av sagoberättandet låter inte vänta på sig. Redan någon vecka efter det att *Sagan om den lilla, lilla gumman*<sup>18</sup> har berättats i samlingarna fångar kameran in barn, som med stöd av föremål som förekommer i sagan berättar den för varandra. Efter en månad finns intresset fortfarande kvar för sagan. Barnen visar allt större automi när de berättar den. Barnen själva står företrädesvis för berättandet. Föremålen (t.ex. en ko, stäva, gumma) ligger i en låda som har målats som ett hus. Locket är svartmålat och utgör taket och själva lådan har blivit den röda huskroppen som försetts med flera fönster och en dörr. Huset var med redan när sagan introducerades och barnen får använda det så ofta de vill. För att ytterligare understryka sagotemat har pedagogerna tecknat ned och tryckt upp sagan så att alla barn har fått med sig ett exemplar hem att läsas då det passar.

Nu ska vi följa två barn, Helmer (2.9) och Axel (2.7), när de gemensamt tar sig an berättandet. Det hela börjar i barnens gemensamma intresse för att använda föremålen i sitt berättande. De är också väl förtrogna med föremålen namn även om själva ordningsföljden tycks uppfattas olika av barnen. Sagoberättandet som litteracitetshändelse verkar ha stor plats för många barn som vi ska se

---

<sup>18</sup> Författarnamn på boktitlarna som barnen använder återfinns i anslutning till referenslistan.

längre fram i exemplet. Det är Axel som först får lådan och som också blir den som har hand om den och föremålen genom hela händelsen, medan Helmer på sitt sätt är aktiv deltagare.

Pedagogen Gun och Helmer sitter vid stora matbordet.

Andra barn finns i rummet och i bakgrunden hörs Axels röst: *Ja ka ha umman* [Jag ska ha gumman]. Gun frågar då: *Vill du ha lilla gumman?* *Jaa*, svarar Axel och Gun fortsätter: *Ska jag hämta den då?* Helmer hörs säga: *Lilla gomman*. Gun hör det och frågar honom: *Ska Helmer ha lilla gumman också?* Helmer svarar med tydlig röst: *Aaa*. Gun säger: *Jaha, sitt där vid bordet då*. Barnen sätter sig vid bordet och Gun tar fram huset med sagan om den lilla, lilla gumman. Nova (2.7) kommer dit. Gun vänder sig till Nova och säger med förklarande tonfall: *Då får Helmer och Axel göra först då*. Axel tar av locket och börjar plocka ut saker ur lådan. Han räknar upp föremålens namn: *Umman, ossjan* [kossan]. Helmer står på knä på sin plats bredvid. (Band 8, 13/3-04)

## Berättelsen följer en ordning

Sagoberättandet följer en linje där föremålen inordnas allt eftersom berättelsen tar form. Emellertid kan barnens syn på ordning variera. Axel börjar flytta föremålen. Även Nova verkar intresserad.

Axel har tagit kon och håller den i ena handen och försöker samtidigt med den andra öppna dörren till huset. Helmer säger med hög röst: *Gomman*. Nova betraktar pojkarna från golvet med fingrarna i munnen. Axel lägger ner kon på bordet medan han letar i huset. *Vae tatten?* [katten], säger han med mjuk frågande röst. Han får tag i katten. Helmer ser på när Axel letar. Helmer tar under tiden upp kon från bordet. *Kom kossan*, säger han med berättande röst och lyfter därefter upp bordet från huset och berättar vidare. *Bodet*, säger han och ställer det utanför gummans hus. *Bodet*, upprepar han. Axel tar bordet från Helmer och ställer det på sin sida. *Lilla bodet...tar stävan... täva*, säger även han, med ett berättande tonfall. Helmer hämtar pallen från huset. *Pallen*, säger han medan han räcker över den till Axel som inte tar emot den. Axel håller i den lilla gumman och ”går” med henne på bordet och talar litet lågt medan han vänder gumman i handen. Så håller han gumman intill kon. Stävan står också vid kon på bordet. *Pisch, pisch, pisch*, låter han. Sedan böjer han benen på gumman till sittställning och talar åter litet lågmält. Helmer ser på Axel som tar katten och placerar den under bordet. Axel får tag i kon och ställer den uppe på bordet. *Å titta*, utbrister han, men ändrar sig. *Näe, näe ossjan* [kossan] *inte tå bodet*, säger han. Axel flyttar ner kon igen och ställer dit stävan i stället. Han suger litet på pallen och tar så kon igen. *Muu*, låter han och öppnar dörren till huset. *Döllen* [dörren], upprepar Helmer och flyttar sedan gumman närmare huset. *Gomman*, säger Axel och försöker då att få in pallen genom dörren. *Pallen* säger han med ett stigande tonfall och lägger i den ovanifrån från taket istället. Helmer tittar. Axel tar

gumman igen och håller i den medan Helmer tar upp katten och lägger in den i huset. *Katten, katten*, säger han. Nova står vid sidan och tittar. *Tatten, tatten*, upprepar Axel det Helmer nyss sagt. (Band 8, 13/3-04)

Axel hanterar föremålen medan Helmer iakttar honom. Helmer träder in i berättandet när Axel lämnar kon på bordet för att leta efter katten i gummans hus. Helmer fortsätter nu sitt berättande och med enstaka ord beskriver han vad som händer. Så här långt tycks Helmer se till att följa den berättarordning som förekommer i den ursprungliga sagan och det verkar också som om Axel har uppfattat den ordningen, eftersom han nu fyller på med ”lilla bordet” samtidigt som han flyttar över det till sig. Kanske kan vi tolka det som händer som en förhandling om mening i situationen? Axel fortsätter berätta om stävan, men gumman upptar mer hans intresse. När Helmer hämtar pallen och ger den till Axel får vi se när Axel låter gumman mjölka kon under ljudligt låtande. Här kan man ana att Axels ljudhärmande ackompanjemang, då han mjölkar kon, har fångats av honom då pedagogerna har berättat sagan. Bakhtin (1986) menar att röster alltid är inspirerade och influerade av andra och därmed är fyllda av andras ord. Man kan säga att orden Axel använder har ”processats” många gånger genom både andra barns berättande, likväl som pedagogernas, innan han börjar bruka dem, och kanske långt innan pedagogerna började berätta. Berättandet fortsätter, nu lågmält från Axels sida, och i en annan ordning än den som är i sagan. Helmer iakttar Axels handlande och ser ut att vilja styra händelsen i en annan riktning, då han skjuter över gumman till Axel som är upptagen med att få in pallen genom fönstret. Så tycks Helmer upptäcka att katten inte syns någonstans och han frågar efter den. Det gör även Axel. Här kan vi se att Axel behandlar sagans handling på ett annorlunda sätt än hur den brukar berättas, medan Helmer tycks vilja följa sagans ordning. Enligt Burke (1972) agerar olika personer på olika sätt i ett visst sammanhang, men det måste alltid finnas vissa delar i ett drama som överensstämmer med varandra för att det ska bli en handling. Så här långt kommen i händelsen är berättarna också två som håller ordningen.

Så ramlar stävan ner på golvet. Nova böjer sig ner och tar upp den, På samma gång hittar hon en grön plastgran som hon också slänger ner i lådan/huset.

## Regi först, sedan turtagande och samförstånd

I det fortsatta samspelet får vi se hur Axel anger ”tonen” för hur sagoberättandet ska fortlöpa. Han instruerar de andra två barnen vid bordet. Helmer tycks

hörsamma instruktionerna och han blir också inbjuden att delta i berättandet. De två pojkarnas interaktion präglas av att ge och ta emot föremål samt benämna dessa som en gemensam ömsesidig berättarhandling. En tydligare interaktion av samspel uppstår mellan dem, medan Nova inte verkar mottaglig för Axels regi utan agerar på egen hand och inte helt i linje med de båda andra.

Axel säger ifrån: *Inte den*, och plockar bort granen, *inte den*, säger han och släpper ner den på golvet. Axel står på knä på sin stol och tittar ner mot golvet medan Nova kryper på knä. Han säger: *Ha tolen*, men Nova tar upp granen igen och slänger i den i huset. Axel skriker högt: *Näe*, och klättrar ner. *Ja ha tolen* [Jag ska ha stolen], säger Axel och placerar den i huset och konstaterar: *Den*. Helmer iakttar Axel. Han tittar in i huset. Nova lägger åter granen i huset. Helmer och Axel flyttar saker runt i huset. Axel är stilla medan Helmer tar upp granen och håller den i handen. Axel säger då med något mindre bestämd röst: *Näe*, och tar granen ifrån honom, slänger ner den på golvet och stoppar in kon genom dörren medan Helmer tittar i huset. Axel har ett frågande tonfall då han än en gång undrar: *Tatten, tatten?* Han finner katten och lyfter ut bordet samtidigt som han säger: *Bodet*. Helmer tar stolen och ställer den uppe på bordet. *Tolen*, säger han. Axel inflikar: *Lilla stolen*. Helmer lägger fram kossan till Axel. *Kossan*, säger han. Samtidigt iakttar han Axel som tar gumman, böjer benen och placerar henne på stolen. Helmer ser på och konstaterar: *Sitter*, om gumman och Axel säger när gumman fått sin plats på stolen: *Så*, varpå Helmer upprepar: *Så*. Axel tar sedan upp stävan och ställer den på bordet medan han tittar på Helmer som också säger: *Stäva*. Axel ler litet mot honom. (Band 8, 13/3-04)

Barnen fortsätter först berättandet under lugna former. Det är när Nova lägger fel föremål i gummans hus som Axel bestämt säger ifrån första gången. Tre gånger gör Nova så. Kanske menar hon att hon därmed har en plats bland de andra två berättarna? Först syns inte någon reaktion alls från Axel och Helmer men då Helmer litet senare plockar upp granen tar Axel den ifrån honom och slänger ut den i rummet. Detta agerande tycks visa att frågan om granen därmed är utagerad. Helmer intresserar sig för huset och Axel upprepar frågan om var katten är. Här verkar det ske en förändring i samspelet. Så snart ordningen har blivit återställd genom Axels ljudliga ”regi” fortsätter sagoberättandet och blir nu mer av ett turtagande mellan pojkarna. Helmer lyfter fram föremål och Axel tar emot. Båda tycks acceptera denna ordning. Det verkar finnas en överenskommen emellan om hur berättandet ska gå till och som de båda följer. Axels småleende då han ser ut att invänta Helmers ord ”stäva” är ytterligare en faktor som visar att det råder balans i barnens berättande.

Med stöd i Burkes femtal kan vi så här långt i händelsen se att agenterna, barnen, verkar kunna följa sagans handling, även om det från början tycks råda delade meningar om saken. Detta löser sig senare och Helmers följsamma sätt bidrar troligen till det. Han tycks hela tiden vara observant på Axels handlingar och agerar till synes själv i enlighet med dem. Helmer verkar även ha en uppfattning om att sagan ska berättas utifrån den ordning som pedagogerna har återgivit den. Men han tar inte över utan verkar hellre vilja vara med ”på ett hörn” i stället för att opponera sig mot Axel. Han kan inte heller ha undgått att märka hur Axel har reagerat på Novas agerande då hon flera gånger har lagt i föremål som inte hört till sagan. För Helmer verkar det viktigt att berättandet har sin gång och kanske vet han att om en stund är det han som får berätta sagan. Handlingen och agerandet med föremålen hjälper till att nå sagans slutmål som markeras av att alla föremål läggs in i huset. Scenen varpå det hela utspelar sig är stugan som står på bordet och de medel som används är de olika föremålen som står till buds.

### Kamp om rätten att berätta

Flera barn kommer in i rummet och några av dem börjar klättra upp på stolarna kring bordet. Det blir trångt och föremålen som hör till sagan plockas upp från bordet av flera av barnen. En del av dem berättar själva med ett av föremålen litet vid sidan av bordet och något barn sitter och endast håller i dem. Här uttrycks också en känsla av att sagoberättandet kräver ett utrymme som det gäller att erövra. Både plats och föremål är begränsade. Det vi får vara med om i det fortsatta händelseförloppet visar att Axel verkar försöka bemästra den situation som uppkommit.

Axel placerar några av sakerna från huset på bordet de sitter vid. Helmer tittar ner i huset. *Va katten, katten*, säger han med frågande röst. Hans blick söker sig mot golvet. Maja kommer till bordet. Helmer fortsätter sitt frågande. *Katten, katten*, säger han. *Katten! Ja hoppa ner och leta den då!* säger EB som filmar och Helmer går ner och letar efter den.

Helmer söker efter katten men stannar kvar på stolen även om han tittar mot de saker som föll ner på golvet. Först när han blir uppmanad att söka rätt på katten glider han ner från stolen och plockar upp några föremål från golvet, men ingen katt. Under tiden har Maja (2.9) klättrat upp på en annan stol och försöker få in kon genom dörren på gummans hus.

Nils (2.6) har hittat katten. Axel ser det. *Näj, näj, näj*, skriker Axel. *Ställa bodet*, säger Nils medgörligt. *Ställa bodet*, säger han samtidigt som han gör så också. Axel tar genast hand

om katten och Maja håller nu i pallen. *Lilla pallen*, säger hon. Axel skriker högt. Han börjar lägga tillbaka i sakerna i huset medan han säger bestämt flera gånger: *Näe ka sova nu*. Filip sträcker sig efter taket och börjar sätta på det på huset. Axel tar ifrån honom det. *Näe, ja sätte på locke*, säger han med hög röst. Axel sätter på locket. Nils står kvar på golvet utan att ta blicken från huset. Han frågar Axel: *Få ja titta, få ja titta? Ta bort handen så ja få...* (ohörbart), säger han och motar undan Axels hand. Maja drar i locket och Axel protesterar högt. *Näej, näej, ka sova nu*, säger han med bestämd röst. (Band 8, 13/3-04)

När flera barn börjar ta plats och visar att de vill vara med i sagoberättandet försöker Axel att på olika sätt freda sin berättelse. Ett sätt är att hänvisa till att de ”ska sova nu” och syftar troligen på alla föremålen. Förutom denna verbala förklaring tycks han även behöva understryka i handling att så får det bli, genom att samtidigt sätta på taket på huset. Nils fortsätter att med ord och handling försöka få tillträde till huset. Samtidigt bevakar Axel hustaket och då Maja tar i det upprepar Axel samma invändande fras som tidigare. Föremålen har en viktig funktion för sagans händelseförlopp och även för barnen verkar föremålen fungera som ”bärare” av hela berättelsen. Håller man bara i ett föremål är man kanske en del av berättelsen eller åtminstone medverkar till dess framåtskridande? Sagan kan också sägas bli ett delvis gemensamt projekt, även om Axel har första rätten att leda berättandet, som ger erfarenhet av att återskapa en handling. Genom berättandets form kan barnen pröva hur sagan är uppbyggd med en inledning, handling och avslutning. Genom att handskas med de konkreta föremålen följs och underlättas berättandets röda tråd. Det kan betyda att en saga senare kan berättas verbalt utan hjälpmedel och därmed övergå till att bli något abstrakt (Egan, 1995).

Kampen om vem som får ha ordet i sagoberättandet och vilka som har rätt till de olika föremålen fortsätter ännu en stund. Detta kan betraktas som en form av förhandling som pågår mellan några av barnen. Johansson (1999, 2007) beskriver att barn både förhandlar och fördelar rättigheter liksom att de tar för givet att andra skall acceptera detta. Det är främst Nils som har skaffat sig utrymme kring bordet och kontrollerar gumman som kan sägas vara en nyckelfigur i sagan. Här sker en växling i rätten att berätta för Nils tar nu ordet. Axel verkar försöka hålla ordning på föremålen genom att skrika ”nej” till de andra barnen när de rör något. Helmers roll har försvunnit, men han finns kvar och åser händelseutvecklingen.

*Få ja titta, ja titta*, säger Nils med pockande röst. Han tittar in genom ett av fönstren. *Hej lilla gumman*, säger han. Filip är där nu också. Locket lyfts av igen av Axel. Nils håller i

gumman och böjer på benen till sittställning och sträcker sig efter den gröna pallen som ligger i lådan. *Nej*, säger Axel med hög röst: Nils med berättande ton: *Å här komme, komme...komme en liten pall*. Helmer tittar tyst på vad Nils gör. Axel håller i det lilla bordet och Maja drar huset till sig. Axel uttrycker åter ett högljutt: *Nää*. Axel skriker. Maja flyttar tillbaka huset och säger med mjuk och litet sjungande röst: *Axel, Axel, Aaxxel*. Nils står nu upp och tittar när Axel flyttar på sakerna. Axel håller i bordet. *Nä, ställa bodet den där*, säger Nils och pekar på sin plats där några saker finns. Klara (2.3) ansluter också. Axel drar till sig locket ännu en gång. Nils står på stolen och hänger över lådan med saker. Han lägger i dem i lådan vilket också Axel gör. (Band 8, 13/3-04)

Axels strategi för att ha kontroll över sakerna tycks bestå i att stänga igen huset. Flera gånger gör han det till synes utan effekt, för de andra barnen fortsätter lika ivrigt att dra till sig olika föremål. Han lyfter också av locket igen. Den handlingen kanske visar viljan till samspel? Emellertid fortsätter han att försöka kontrollera vad de andra barnen tar för föremål och gör det genom att ropa ”nej”. Hans eget berättande har upphört och hindret för en fortsättning tycks vara att han i stället har flyttat fokus till de andra barnens berättande med föremålen. Flera ord och uttryck som återkommit under berättandet markerar ett skeende i händelsen. Det är ord som ”ställ” och ”kommer” ibland åtföljt av andra ord. Det verkar som det är specifikt verben som för handlingen framåt och som understryker att något händer i berättelsen. Eftersom föremålen tycks ha betydelse för den röda tråden och Axel inte längre har obegränsad tillgång till dem verkar sagoberättandet inte längre fungera för honom. Nils tycks ta minst hänsyn till Axels utestängande attityd och tar tillfället i akt att börja berätta sagan så snart han får tag i gumman. Helmers roll som medberättare har upphört och i stället följer han Nils med blicken då han nu tagit över. Kanske har Helmer uppfattat att rätten att berätta kan växla, då han vänder sig mot en annan berättare? Axel och Nils lägger nu tillsammans sakerna i lådan möjligen som ett tecken på att ett annat samspel uppstått.

### Sammanfattande kommentar

Sagoberättandet som inleddes av aktörerna Helmer och Axel tycktes till att börja med fungera väl och Burkes (1972) femtal går att urskilja när barnen konstruerar sitt berättande. Förutom aktörerna finns scenen, huset, där handlingen utspelar sig. Handlingens framskridande sker med hjälp av föremålen som blir viktiga medel för att kunna gestalta berättandet som ledsagas av kroppsligt agerande och språk. Målet, eller sagans avslutning, kan troligen se olika ut beroende på vilka barn som berättar. Det mest synbara målet tycks vara att locket läggs på och föremålen läggs in i huset. Narrativa kompetenser eller mönster börjar tidigt

hos barn. Vanligen används inte alla delar som ingår i berättandet till att börja med, men barnens prövande ger ”beredskap för mening” (Bruner, 1990). Barnen i exemplen prövar att berätta utifrån vad som verkar ge dem själva mening. På ett mer abstrakt plan kan sagoberättandets mål vara att ge barnen möjlighet att pröva att själva berätta och som kontrast till andras berättande kanske förstå något om hur sagans form fungerar. Konsekvenserna av att inte förstå vad det betyder att berätta som här i en specifik händelse visas när Nova placerar andra föremål än de som hör till sagan. Axel och Helmer som tycks ha nått ett samförstånd om hur berättandet ska gå till reagerar, speciellt Axel, när Nova och de andra barnen på olika sätt stiger in i deras berättande.

Andra konsekvenser följde också på berättandet. Kanske blev det rörigt för Axel eftersom det tidigare i huvudsak var Helmer som med olika medel höll ordning på sagans handling. Nils fortsätter visserligen berättandet när han träder in på scenen, men Axel verkar fullt upptagen av att bevaka sakerna och ägnar sig varken åt att ordna föremålen eller att med ord berätta något från sagans innehåll som han gjorde inledningsvis. Helmer tycks fortfarande hålla kvar fokus på själva berättandet även om han inte längre är någon verbal berättare, men han iakttar och lyssnar på Nils och visar med blicken att han är med på det Nils säger. Hindret för sagoberättandets fortsättning tycks vara svårigheten att hålla ordning på berättandet med så många inblandade aktörer. Dessutom består berättandet av att hålla i föremålen och agera med dem. Om dessa då tas över av andra blir sagoberättandets mening till viss del reducerad. Kraften i att hålla berättandet levande begränsas därmed och berättandet får svårt att fortsätta.

I nästa avsnitt visas, till skillnad från vad vi sett i det föregående, hur barnen alltmer fördjupar interaktionen när de berättar. Detta innefattar både samspelet mellan barnen där de öppnar för flera deltagare, är mer uttrycksfulla i sitt berättande samt på ett skojsamt sätt tillför något nytt som inte finns med i den ursprungliga versionen i den nya sagan som tillförts.

## Sagoberättandet gestaltas av många aktörer

Sagoberättartemat fortskrider, för efter temat som rör *Sagan om den lilla, lilla gumman*, påbörjas ännu ett sagotema. I förskolans veckobrev Blombladet har pedagogerna skrivit följande inför introduktionen av det nya temat:

Just nu arbetar vi med tema ”VANTEN” hos oss på Blomman. Tanken bakom temat är att stimulera barnens fantasi, med på köpet får vi också gemensamma



upplevelser som bidrar till sammanhållningen. /.../. Att komma närmare och få erfarenhet av att hantera sina olika känslor tror vi gynnar barnens empatiska förmåga. Hur och när det här temaarbetet kommer att utvecklas och vad det kommer att utmynna i har vi ingen aning om ännu... Vi följer barnens initiativ och intresse och undersöker tillsammans deras teorier och ser var ”resan” kommer att sluta...(Blombladet, vecka 10, 2004)

Därefter följer en kortare beskrivning av hur temat om vanten startar, adresserad till föräldrarna som i slutet av veckobrevet får veta att de kan följa temat om Vanten. De kan göra det genom att läsa på uppsatta bild- och textblad ute i tamburen där också syftet och händelseförloppet beskrivs och kopplas till valda läroplanstexter. Temat har nära anknytning till barnens vardagsliv då upprinnelsen utspelar sig i närområdet på barnens egen gård i Ängeby. I Blombladet står att läsa att barnen på Blomman en dag varit ute på gården och funnit en mycket stor blå vante. En fråga ställs till barnen. Vems kan vanten vara? Ett av barnen trodde att den tillhörde skolbarnen och några andra trodde att ett troll kanske hade tappat den. Vanten tas in, och pedagogerna fortsätter att fråga barnen om hur man skulle få reda på vem som tappat den. Tillsammans kommer barn och pedagoger fram till att de kan skriva ett brev till trollet och fråga om det är hans vante. Brevskrivandet som en ”till och från” aktivitet har beskrivits av Lorentzen (1995) som ett sätt att få respons på skrivandet. Det förekommer även då och då som en metod i förskolan oftast för att fånga eller hålla kvar nyfikenhet hos barnen kring något bestämt område. Här anser barnen att brevet skall läggas i förskolans egen brevlåda. Redan nästa dag kommer svar från trollet som tänker besöka dem dagen därpå och prova vanten. Några barn ser fram emot trollets besök medan andra intar en mer avvaktande hållning och blir enligt pedagogerna ”fundersamma”.

Den dag trollet gör entré studerar barnen nyfiket trollets ankomst från fönsterplats inomhus. Andra barn sätter sig nära en vuxen i soffan och ytterligare några barn blir så rädda att de börjar gråta. Trollet som bär på en ryggsäck kliver in i förskolan. Denne berättar för barnen att han tappat en vante och vill gärna prova den som barnen har hittat. Det visar sig att trollet, liksom en del av barnen, är mycket ängsligt. Han frågar barnen flera gånger om de är farliga. De barn som hade börjat gråta upphör snart med gråten och tittar när trollet provar vanten som visar sig vara alldeles för stor. Trollet tar så upp ett paket med en vacker blomma ur ryggsäcken och ger till barnen som present. Därefter tar han fram en, som trollet säger groda som fryser, som han undrar om barnen kan ta hand om och värma. Grodan får krypa ner i vanten som nu finns upphängd på väggen i ett av rummen. Trollet försvinner sedan men frågan återstår, nämligen

vem vanten tillhör. Nya förslag kommer från barnen, denna gång om det kanske är en tomte som har tappat vanten. Ännu ett brev formuleras, nu till tomtemor och tomtefar, som tillfrågas om de vill komma till Blomman och prova vanten. På frågan om var tomten bor svarar några barn att tomten bor vid skogens slut. Tomtefar och tomtemor kommer aldrig på besök till barnen, men lämnar med ett brev som ett nytt djur, haren, har med sig när han en dag sitter ute på en björkstubbe ensam och frusen. Brevet innehöll en önskan från tomtarna att även haren kunde få komma och bo i vanten, vilket barnen accepterade.

Detta är alltså inledningen till temat om *Sagan om vanten*, som i boken börjar på ett litet annorlunda sätt men där ett gemensamt drag är att djur av olika slag spelar framträdande roller och som på olika sätt hjälper till att föra berättelsen framåt. Två veckor efter barnens första kontakt med den stora blå vanten som hittades ute på deras gård, får de ännu en present av trollet som på nytt hälsar på hos barnen på Blomman. I paketet ligger nu boken *Sagan om vanten*. Den ursprungliga sagan är en folksaga med ukrainsk bakgrund och finns i åtminstone två versioner, troligen i ännu flera. Händelseförloppet beskriver hur olika djur fryser och får bo i en vante som någon tappat. I den version som barnen fick av trollet är det en ”gubbe” som tappat vanten och hans hund letar reda på den så småningom. När hunden hittar vanten är den fylld med alla djuren som har haft den som bostad under en tid då det varit kallt utomhus. Varje djur i berättelsen åtföljs av en liten vers (bilaga 3). Tillsammans med de vuxna fyller barnen i fraserna som upprepas inför att varje djur får tillträde till vanten som till exempel, ”får jag komma in” och ”fick inte plats”. Detta sker med allt större tydlighet från barnen allt eftersom de lärt känna igen verserna och vissa fraser som hör till de olika djuren som är bärande för sagans konstruktion och förlopp. Som ytterligare förstärkning av sagans innehåll konstrueras en ”sagolåda” med föremål som hör hemma i *Sagan om vanten*. Sagan berättas av pedagogerna under samlingarna och vid andra stunder på dagen får barnen själva ha hand om ”lådan” med tillhörande föremål.

Barnens aktiviteter med lådan fortsätter under nära två månader under våren 2004. Lådan, i likhet med den som användes i *Sagan om den lilla, lilla gumman*, har färglagts och skapats som en skog med gröna träd och blå himmel. Lådan tjänar som den plats där alla djuren som finns med i sagan förvaras. Det är grodan, björnen, haren, vargen, musen, räven och galten. En del djur är gjorda av plast och något djur har päls. Till de artefakter som också ingår finns en lila stickad vante, en tygdocka som blir ”gubben som tappat vanten” samt gubbens hund

som är ett större mjukdjur. Den hör vanligen till mjukdjuren som barnen brukar ha med sig när de vilar på Blomman. Lådan står på ett bänkskåp i målarrummet och barnen behöver hjälp med att ta ner den. Oftast blir det köbildning för att få ha lådan med föremålen och det är inte alltid säkert att den som väntat på sin tur kommer att få berätta. Berättar sagan gör oftast den som först bitt om att få ha lådan och har då också rätten att få stoppa ner de olika djuren i den lila stickade vanten. Då och då händer det att de väntande barnen deltar som medaktörer genom att plocka upp och sträcka fram de olika djuren, som skall stoppas ner i vanten eller stötta berättandet med hjälp av ord i versen som hör till varje djur.

### Berättandets röda tråd

Sagoberättandet tar sin början i en trådände där den pipande musen, som först av alla djur, inträder på berättandets scen. Det visas också genom Klaras (2.4) agerande. Berättartråden kommer att löpa genom sagan och sagans ledord upprepas och knyts in när barnen berättar. Vi får först se hur Klara och Albin (3.0) delar upp sitt berättande och senare hur sagoberättandet inledningsvis blir ett ensamprojekt, men också hur det utvidgas i takt med att flera barn tillkommer.

Klara och Albin (3.0) sitter på höga stolar bredvid varandra vid ett mindre rektangulärt bord och håller på med djuren som hör till Vantesagan. Nova (2.8) sitter mitt emot dem och kör med en röd traktor samtidigt som hon betraktar de andra två barnen. Albin håller i den lila vanten av lovikkatyp och Klara tar upp ett djur som ligger på bordet. Nova sträcker sig efter plastbjörnen och tar den liksom grodan och ännu ett djur. Hon hoppar med grodan medan Klara håller musen i handen, som hon hoppar med på bordet så det smäller i bordskivan.

*Pipipipipip, pipipipipip*, säger Klara. Rösten stegras i styrka. Klara tittar mot Nova som även hon tar ett djur. *Få ja komma in, vill komma in, vill hoppe in, nu vill ja hoppe in dä*, fortsätter hon. (Band 11, 24/4-04)

Hennes röst är stark och har ett både frågande och vädjande tonfall medan hon tittar på Albin och sträcker ut handen med en gest som visar att musen ska få komma in i vanten. Hennes hand närmar sig vanten som Albin håller i och han tar emot musen och stoppar ner den i vanten.

*Pipipip*, låter Albin och Nova säger: *Hoppa in*. Hon ger Albin grodan hon har haft i handen. Klara tar haren, skuttar med den på bordet i riktning mot Albin. *Hoppe haje*, säger Klara och Albin tar emot haren och stoppar in den i vanten. Klara har nu tagit upp grisen (galten) från bordet. Klara säger: *Beka å all* [betar och allt], och fortsätter: *Få*

*ja komma in? Få ja komma in?* Hon upprepar med galten i handen och säger sedan något ohörbart till Albin som tittar och sedan tar galten och stoppar in den i vanten. Klara sträcker sig efter flera djur. Hon får fatt i räven som ligger på bordet och ger den till Albin. Klara säger: *Den ka också* [den ska också]. Hon hämtar så björnen som ligger vid Nova. Klara säger med stark röst: *Den pick icke plats, pick icke plack, pick icke plack* [Den fick icke plats]. Klaras röst blir allt mer högljudd. Klara: *Pick icke plass*. Hon håller ett fast grepp om björnen men släpper taget då Albin lyckas ta den ifrån henne. Han vrider och vänder på björnen och prövar att stoppa ner den i vanten. Klara följer det han gör och fortsätter: *Pick icke plack*. Hennes röst och tonfall låter antyda att det inte går att stoppa in björnen i vanten medan hon samtidigt tittar bort mot pedagogerna som sitter i närheten. Albin försöker få plats med den stora björnen i vanten medan Klara fortsätter att titta omväxlande på pedagogerna och på Albin. *Fö käng!* [För trångt!] säger Klara och hennes röst har ett ledset uttryck.

Albin försöker ändå att få in den stora björnen i vanten medan Klara tittar på utan att säga något mer om björnen. Istället tar hon hunden som ligger på bordet.

*Va häne nu* [Vad händer nu], säger Klara. Gun (pedagog) säger: *Ja, va händer nu? Hune komme* [Hunden kommer], svarar Klara och tittar mot Nova som även hon tar ett djur. Klara fortsätter. *Va häne nu, va häne nu, vovovov*, säger Klara och skäller som en hund. Hon hoppar med den på bordet. *Vovovovovov* (allt högre), låter hon med skällande stämma. Hon fortsätter med ännu högre röst. *Vovovovov*, skäller hon.

Nova kör under tiden med den röda traktorn fram och tillbaka på bordet och samtidigt iakttar hon de andra två barnen. Albin som nu lyckats få ner den stora björnen i vanten, tittar ner i den och säger högt i riktning mot pedagogerna.

*Björnen fick plats*, säger Albin med en sorts belåtenhet i rösten och ser också nöjd ut. Gun frågar: *Fick han plats?* Ja, svarar han. Gun säger då: *Va bra!* Albin fortsätter: *Ja, i den här vanten*. Han ler litet grand för sig själv medan han håller i vanten och låter den dingla fram och tillbaka i ”tofsen” som hör till den. Albin upprepar: *Björnen fick plats i den här vanten*.

Han talar nu rakt ut i luften utan att rikta sig någon bestämd person. Så börjar han att plocka ut alla djur från vanten och lägger tillbaka dem ett efter ett i lådan, medan Klara lägger på locket och Nova tittar på.

*Då kom björnen*, säger Albin litet tyst medan han samtidigt släpper ner den i lådan. Nova tar snabbt björnen från lådan. Albin höjer rösten något och säger: *Näe*. Han riktar blicken mot Nova som tagit vanten och som håller kvar den i handen. Albin säger högt:

*Nova tog den, Nova lämna tillbaks.* Nova står på stolen och håller stadigt i björnen. Klara som nu fått fatt i grodan fortsätter att berätta. *Va häne nu då, va häne nu då, koki, koki, koki, goda, koki goda, hopp, hopp* [tokig groda, hopp hopp], säger Klara.

Albin tar gubben och vanten som Nova lämnat tillbaka.

Så här långt förefaller det vara Albin och Klara som innehar varsin huvudroll i händelsen, medan Nova tycks ha en mer underordnad ställning, dock inte utan betydelse. Hon finns med och räcker fram djur några gånger till Albin men det stannar vid det till att börja med. Klara är den som återberättar sagan utifrån de djur som ligger synliga på bordet och med de fraser eller uttryck som hör till varje djur. Fraserna har hon hört åtskilliga gånger när pedagogerna har berättat sagan i samlingarna. Hon vet att djuren skall placeras inuti vanten och att detta agerande ska åtföljas av ett ord eller en fras. Albin får styra vilka djur som ska få komma in i vanten. Han tycks nöja sig med att det är Klara som berättar. Han ändrar inte händelseförloppet genom verbala uttryck mer än vid några tillfällen då han säger ”pipip” om musen och litet senare ”då kom björnen”.

Genom sin röst, ömsom pipande ömsom frågande eller bevekande ger Klara berättandet en dramatisk ton och ett liv. Klara inkluderar de mest väsentliga detaljerna, ”vad händer nu” och ”tokig vovve” och bidrar därmed till att skapa den spänning och förväntan som hör sagan till. Egan (1995) påpekar att det är på så sätt som sagans berättelse hålls vid liv och blir den röda tråden. Bakhtins (1986) fråga, ”vem är det som talar?” kan här också vara berättigad att ställa när sagan genom Klaras röst framförs i dialog med åtminstone ett av de andra barnen vid bordet. Enligt Bakhtin kan röster endast existera i en social miljö och betydelse eller mening kan bara finnas när två eller flera röster kommer i kontakt med varandra. Det händer till exempel när lyssnarens röst responderar på talarens röst. Albin svarar inte Klara verbalt mer än vid några få tillfällen. Dock uttrycker han ändå att han är i dialog med henne då han godtar de djur hon lämnar över, och genom att sända blickar och handla på ett sätt som visar att det finns en överenskommelse om hur man ska göra och yttra i den givna situationen.

Nova visar att även hon deltar i ett samspel när hon överräcker djur som hon sannolikt vet ska vara i vanten till Albin. Men Nova är också den som försöker bryta dialogen genom att ta undan föremål. Hon får genast en reaktion från Albin. Man kan anta att Nova utifrån de två andras perspektiv inte anses ha rätt att delta i händelsen eftersom hon tas ifrån de djur som hon tagit ur lådan, och

det är Klara som gör det för att ge dem till Albin. Endast en gång räcker Nova själv över ett djur till honom vilket accepteras av de andra.

### Befolkad av tidigare berättare

Barnens ordval under sagoberättandet som vi sett tidigare och som fortsätter i det följande liknar dem som pedagogerna använder då de berättar för barnen. Samma ord och specifika meningar upprepas men får även nytt innehåll ibland. Barnens olika sätt att uttrycka sig på verkar accepteras av de andra barnen men får då och då översättarhjälp av pedagoger i närheten.

*Nu komme bunen, vovvovov, säger Klara med "skällande" stämma. Hon låter hunden hoppa och skälla. Va häne nu då. Va häne nu. Vovvovov. Koki Koki vovve, fortsätter Klara. Lil (pedagog) svarar Klara: Tokig hund ja. Klara lägger tillbaka hunden i lådan igen och Albin tar vid och stoppar in den ordentligt i lådan. Han tar så "gubben" och låter den hoppa litet på bordet. Albin prövar därefter att sätta på gubben den lila vanten, innan han överlåter den till Klara som håller på med djuren. Albin tar traktorn som står övergiven kvar på bordet. Han börjar köra med den men stannar kvar på stolen. Klara iakttar Nova då hon tar ett djur. (Band 11, 24/4-04)*

Inte endast Albin är i dialog med Klara. Indirekt genomsyras berättandet av tidigare berättares röster och blir härigenom flerstämmigt, "befolkat" av andras stämmor. Bakhtin (1986) menar att detta gäller både för skrivna och talade texter. Det yttrande som Klara uttalar när hon bifogar de olika fraserna som hör till djuren, eller säger "vad händer nu då" tycks utgöra "kittet" under berättelsens gång. Dessa hennes uttryck kan ha färgats av tidigare röster, då sagan om vanten åtskilliga gånger och med pedagogernas olika röster har berättats för barnen. Sagan brukar ofta framföras med dramatisk ton i rösten av pedagogerna och speciellt uttrycket "det finns ingen plats" är ett exempel på när det passar att skapa denna ton, som ömsom kan vara bevekande, ömsom klagande. Tydligast framkommer detta när Klara intar ett ledset, men samtidigt tydligt uttryck, när hon riktar sig till Albin och säger att björnen nog inte kommer att få en plats i vanten. Eftersom inte Albin alls verkar lyhörd för Klaras vädjan vänder hon sig i stället till pedagogerna, men ingen svarar. Snart hittar Klara hunden som med hjälp av henne får berättelsen att leva vidare och handlingen ges fortsatt mening. Hunden skäller och hoppar stöttad av Klaras röst och hennes handlande. Berättarordningen ser ut att vara återställd efter det tidigare avbrottet. Vi kan tänka oss att det som barnens eget berättande medför, ger dem förutsättningar att senare förstå i vilken ordning olika grammatiska mönster kan användas (Bruner, 1990).

Redskapen bestående av de olika föremålen har en betydelsefull roll genom att de skapar möjlighet att vidareberätta sagan och samtidigt bidra till att underlätta förståelsen av den. Handlingen som återges överensstämmer inte exakt med sagans gängse ordning. Den verkar upprättas i stunden av det enskilda barnet och återgivandet sker utifrån hur och vad denne tidigare har tillägnat sig av dess innehåll och sätter därmed sin egen prägel på den.

Albin (3.0) som koncentrerat har arbetat med att försöka stoppa in björnen i vanten, lyckas till slut och vänder sig med nöjd röst till Gun och Lil med orden ”björnen fick plats”. Här kan man anta att för Albins vidkommande är det hanterandet, handlingens tysta berättelse, som varit målet, medan för Klaras del är det återberättandet med explicita uttryck, som ger berättandet dess karaktär, innehåll och mening. Olika delar av litteracitet tycks intressera barnen på olika sätt vilket troligen även kan vara uttryck för barns olika förmågor att kunna handskas med berättandet. Mening är central i det sociokulturella perspektivet liksom begreppet förmedlad handling. Språket medierar och är intimt sammankopplat med handlingen enligt Vygotskij (1999). Utan Klaras berättande med de verser som är förknippade med sagans handling och de hoppande rörelserna, som hör till och som stärker berättandet, skulle sagans innehåll sannolikt inte ha haft lika betydelsebärande mening för barnen som vi kan se den verkar ha. Orden är de som genererar handlingen, nämligen att stoppa i djuren i vanten. Klara förefaller vara mycket engagerad och kunnig i sagans handling. Det verkar som hon tagit intryck av pedagogernas sätt att berätta då hon förmedlar orden i verserna. Hon gör det genom starka verbala uttryck som dock är mer accentuerade än pedagogernas. Interaktionen barnen emellan upprätthålls, kanske genom Klaras engagemang att hålla sagans händelsekedja aktuell, vilket bidrar till att alla tre barnen var och en på sitt sätt deltar i händelsen.

Albins upprepande senare om att björnen fick plats i vanten visar möjligen på att han själv blev tveksam när Klara så bestämt uttryckte sig om att björnen inte kunde få plats. Han verkade lättad och belåten när det gick bra. Kanske var det så att han egentligen hela tiden var förvissad om att hans ansträngningar skulle lyckas. För genom att vända och vrida på björnkroppen till dess den kom så långt ned i vanten lyckades han trycka in den till slut. Den har ju också rymts i vanten tidigare, vilket även han har iakttagit när andra har visat hur man kan göra. När så björnen fått sin plats i vanten och senare i lådan verkar sagan vara färdigberättad för Albins del. Dock reagerar han när Nova tar björnen han nyss lagt ner i lådan med orden ”lämna tillbaka”. Johansson (1999) menar att barn har

en vag uppfattning om att saker ska läggas tillbaka där de först hade sin plats och att de även på ett plan, medvetet eller omedvetet, vet att andra barn också får ha tillgång till sakerna som finns i förskolan för de tillhör alla. Albin är på väg att avsluta sitt tysta berättande. Nova som hela tiden befunnits sig i händelsens utkant ser det. Samtidigt kan hon inte vara helt säker på att Albin verkligen har för avsikt att lämna över vanten och provar därför att ta björnen för att, som Johansson uttrycker, ”bekräfta andra barns rätt” (s. 129) genom att först ta saken och sedan lämna tillbaka den. Här verkar hennes agerande fungera, men det är inte Nova utan Klara som fortsätter att kontrollera över den lila vanten och djuren.

### Verben ”knuffar” fram berättandet

När barnen berättar ges intrycket att vissa ord hjälper barnens berättande vidare. Det är främst verben som får handlingen att bli levande och som rör den framåt. I sagoberättandets fortsatta förlopp får den nu en ensam berättare när Albin lämnat över vanten till Klara. Hon tar upp djur efter djur ur lådan medan hon talar och tittar på dem varpå hon stoppar ner dem i vanten. Nova som finns kvar vid bordet har tagit björnen igen och tar locket som hör till lådan och håller ner det litet under bordet.

*Va häne nu då, va häne nu, va häne nu då*, återupprepar Klara. Nova tar nu gubben och Klara tittar på henne och säger med bestämd röst: *Gubbe*. Nova sträcker sig över bordet och försöker sätta tillbaka locket men behåller gubben i handen samtidigt som hon betraktar Klara. *Näe*, säger Klara. Hon är bestämd i rösten och visar med gester att locket inte ska vara på och lyfter hastigt bort det. Gubben ramlar ner på golvet och Nova börjar nu gå med björnen på bordet i riktning mot Klara som försöker rycka till sig den, men Nova har björnen i ett fast grepp och håller den sedan utom synhåll för Klara. *Hune, hune, nu komme vovven*, ropar Klara högt medan hon fortsätter att plocka in djuren i vanten. Nova iakttar det hela. Albin lämnar bordet. Klara fortsätter att stoppa in djuren ett efter ett i lådan.

Gustav (2.7) håller på att morna sig i soffan efter vilan och Gun, pedagogen, sitter bredvid honom. Han har en lång stund tittat och skrattat, då Klara och Albin berättar. Gustav går nu ner från soffan och är på väg mot bordet. Han klättrar upp och skrattar litet försiktigt samtidigt som han sätter sig till rätta på stolen bredvid Klara. Klara stoppar i saker i vanten under tystnad nu och Nova lyfter hela lådan till sig och sätter den på stolssteget med sina fötter i den. Klara noterar detta.



*Näe*, säger Klara. Hon tittar på Nova samtidigt som hon skakar ut djuren från den välfyllda vanten för att åter lägga djuren i lådan och sätta på locket. Klara håller i hunden och fortsätter skälla som en sådan. *Vovvovv, koki, koki, koki vovve*, låter Klara. Gustav tittar på. *Koki vovve*, upprepar Gustav. Han vänder sig mot pedagogerna och får svar av Lil: *Jaa*, säger hon. Klara skakar vanten medan hon säger: *Beka å all, beka å all* [betar och allt]. Lådan är tillbaka på bordet nu och Nova går ned från stolen. Klara håller i hunden och tömmer ut alla djuren från vanten som hon stoppat i medan Nova sett på. Klara säger: *Vovven, nu komme voven*. (Band 11, 24/4-04)

Händelsen fortlöper nu med Klara som ensam berättare. Hon hörs några gånger utropa fraserna högt. Emellanåt stoppar hon in djuren under tystnad och ser endast upp då Nova tar till sig föremål som hör till sagan. Då blir Klara bestämd i rösten och blicken är riktad mot Nova. Nova tittar tillbaka utan att med ord eller rörelse lämna tillbaka det hon tagit. I stället verkar hon pröva Klaras gränser. När Klara inte tycks bry sig om att Nova tagit björnen ger också Nova den till Klara. Det som verkar vara det betydelsefulla nu för Klara är att få ner djuren i vanten och hennes agerande liknar Albins när han var "ägare" av den. Handlandet sker under tystnad och det tycks som om det krävs ett visst mått av koncentration för detta ändamål. Dock bryts denna tysta handling någon gång av ett ord eller fras som hör till sagan men som innehåller en viktig komponent, nämligen ett verb, exempelvis orden "händer", "kommer" som enligt Vygotskij (1999) tjänar som en styrning av handlingen. Orden måste helt enkelt stå i en relation till andra ord för att få betydelse. De uttalade orden här kan vara riktade både mot de andra barnen runt bordet men också fungera som styrning för Klaras eget handlande. I de ord Klara uttrycker ligger "alla" innebörder som hör till det specifika ordet, och som Vygotskij (1999) menar är alla fakta som vi förknippar med just detta ord. Det som Klara säger får således betydelse i den kontext där dessa ord uttalas och blir troligen meningsfulla även för de barn som omger henne. Dessa korta meningar kan också tänkas ha ytterligare en funktion. Att berätta högt kan betyda att få ha lyssnare omkring sig, precis som pedagogerna har när de berättar för barnen. Här har Klara berättarrollen som pedagogerna annars brukar ha. Meek (1991) framhåller de vuxnas betydelse för barns litteracitet som hon menar är socialt mycket komplext. När Klara och de andra barnen här återger en tidigare berättad text, sker processer där vi kan anta att tankar, språk och känslor integreras. Genom att barnen fått höra *Sagan om vanten* läsas och berättas många gånger, är det enligt Meek, just detta upprepande som är så viktigt för barns erövrande av litteracitet.

Klara intensifierar sina fraser då Gustav kommer till bordet. Gustav blir den lyssnare och medaktör som tar upp det Klara säger genom att upprepa ord och uttryck och även inkludera pedagogerna. Han får också ett slags medgivande från Klara som inte tycks bli störd av hans kommentar. Nova däremot, som hela tiden funnits med vid bordet, har inte blivit en deltagare fullt ut, troligen eftersom språket som kunde ha länkat samman Klaras och hennes handlingar uteblir. Nova tar saker, som på ett sätt visar att hon vill vara med, men gör det under tystnad. Detta handlande utlöser i stället reaktion av ett försvar för sakerna snarare än en viljeyttring av att ta med Nova som en partner i berättandet. Nova lämnar också bordet nu, men Gustav blir kvar kan man anta, i väntan på att få överta berättandet.

### Den narrativa konstruktionen prövas

Barnen visar olika talanger i att berätta. När de inte får en given plats i andra barns berättande går det att berätta litet vid sidan om. Då kan skojandet fungera som ett medel att försöka få tillträde och kanske väcka andra barns intresse för den egna närvaron. Här är det Gustav (2.7) som prövar en annan narrativ form än vi sett tidigare. Hunden ges av Gustav en annan roll än den tidigare haft genom att bli kombinerad med traktorn. Gustav placerar hunden uppe på traktorn och skrattar förtjust när han gjort det samtidigt som han uttrycker sig verbalt om hunden.

*Kokij vovve*, säger Gustav och fortsätter: *Vovvovov*. Gustav iakttar Klaras förehavanden. Han låter och kör med hunden på traktorn mot skogen (lådan). *Näe*, säger Klara. Hon säger bestämt ifrån till Gustav och fortsätter själv att stoppa i djuren i vanten. Gustav tittar på medan han fortfarande håller hunden på traktorn. *Kokij vovve*, upprepar Gustav. Gustav skrattar och ser väldigt glad ut. Han pekar och klappar på hunden som sitter på traktorn och fortsätter: *Kokij. Kokij, säjej Klaja*. Gustav vänder sig till pedagogerna när han säger det. Han får svar från en av dem som säger: *Ja, vikkem tokig hund*. Gustav tar ett djur och går med det mot ”skogen” samtidigt som han säger: *Få ja komma in? Få ja komma in?* Utan att vänta på besked släpper han ner djuret nu i lådan. Vanten har Klara hand om och hon fortsätter att stoppa djuren i den. *Näe*, säger Klara och tar genast upp djuret som Gustav nyss släppt ner i lådan. Hon stoppar in det i den lila vanten. Gustav låter det ske, och iakttar vad Klara gör. *Nu komma Bamsefaj som* (tvekar litet) *som fyse* [fryser], säger Gustav och fortsätter: *De finns ingen plass*. Han svarar själv men nu med en annan röst. Gustav håller i björnen och försöker sedan ta vanten från Klara som håller fast den. Han släpper taget och tittar mot de vuxna som sitter litet längre bort från bordet där barnen håller till. Han kör litet med traktorn medan Klara fortsätter. Gustav går ned från bordet och Klara prövar att stoppa ner björnen i vanten men slutar då hon inte lyckas få in den. (Band 11, 24/4-04)

Berättelsen om vanten fortsätter nu även med Gustav som med ett litet småskojande och skrattande sätt försöker ta sig in i berättandet med hjälp av traktorn och hunden. Det skulle kunna gå att tolka Gustavs skojande som att han komponerar en egen berättelse som inte följer den givna linjen utan har ingredienser som är påhittade av honom själv. Bruner (2002), som intresserar sig för narrativer i likhet med Egan (1995), diskuterar narrativernas pedagogiska funktion i relation till lärandet och Bruner menar att vi under livets gång ständigt lever enligt berättelsens konstruktioner. Han liksom Egan talar om att ett problem alltid utgör berättelsens eller sagans nav och hänvisar till Burkes (1972) beskrivning av dramats fem ingredienser – aktör, handling, scen, mål och medel. I exemplet ovan framträder tydligt samtliga fem delar, där Gustav är aktören som gradvis intar scenen. Handlingen är utstakad och målet att få en plats i vanten är klart uttryckt. Medlet är föremålen som används genom själva handlingen.

Klara visar med ord och stark röst att hon inte genast godtar Gustavs försök till samspel och Gustav, som tycks acceptera att det är hon som har rätten till vanten, intar då en något avvaktande roll, men verkar inte ge upp, utan skrattar och kommenterar vad Klara gör och säger ”Koki hund säje Klaja”. Johansson (1999) visar att rätten till saker utgör en viktig norm i förskolan och Klara agerar som att hon har rätt till vanten och Gustav vet det. Klara handlar här i fortsättningen som Albin gjorde tidigare. Hon slutar och ägnar sig i stället huvudsakligen nu bara åt att stoppa i djuren i vanten. Det ger Gustav möjlighet att komma in i berättelsen och det prövar han också med hjälp av nyckelfrasen ”Få ja komma in” och ett djur. Klara avvisar honom även nu med ett bestämt ”Näe”, men Gustav fortsätter att berätta genom att använda liknande uttryck som hans förståelse av hur berättelser brukar berättas – som en egen berättarpraktik – med de föremål som Klara inte använder. Han improviserar då han talar om att Bamsefar fryser och han använder en ny röst då han svarar själv utan att invänta svar från annat håll. Improvisationen kan, enligt Vygotskij, (1995) tolkas som att Gustav kombinerar de olika erfarenheter han äger för att utvidga berättelsen. Egan (1995) skulle kanske i stället ha ansett att Gustav fantiserar kring sagan. Klara tillåter hans närvaro, kanske därför att han inte stör hennes berättande.

### Från improvisation till dramatisering

Att använda rösten genom att ibland vara högljudd och ibland mer lågmäld är ett sätt som barn tillämpar när de berättar. Ett annat sätt är att genom att till-

skriva de olika figurerna i berättelsen olika röster, vilket Gustav gjorde, bidra till att sagan får ett mer dramatiskt uttryck. Gustav (2.7) har fått överta vanten efter Klara och sagan om vanten fortlöper. Han håller i björnen med den ena handen medan han med den andra handen försöker stoppa ner björnen i vanten.

*Nu komma Bamsefaj som inga toffloj baj* [Nu kommer Bamsefar som inga tofflor har], säger Gustav. Han ser glad ut och nästan skrikskrattar fram orden medan han låter björnen få gå på bordet där han håller till för att sedan stoppas in i vanten. Ida (2.5) rör sig mot bordet och klättrar upp och sätter sig sedan Klara lämnat sin plats. Hon sitter nu bredvid Gustav och tittar på. *Nu kom sajbjoj Galt* [Nu kom farbror Galt], säger Gustav. Han går med en skär gris i mjukisdjurformat mot vanten. Gustav stoppar i grisen medan han på samma gång ställer sin fråga. *Få ja komma in?* Rösten han använder är i ett frågande tonfall. *Jaa*, svarar han själv med en ny röst än den han hade när det handlade om björnen. Grisen får komma in i vanten. Gustav lägger ner den i den lila vanten tillsammans med björnen. (Fältant. 24/3-04)

Gustav som väntat på att få ta över ”vantesagan” visar stor glädje över att nu få berätta. Det är troligen inte bara att få kontrollera vanten och lådan med djuren som livar upp honom. Kanske är det glädjen att kunna berätta som också gör honom glad. Gustav visar att han både känner till handlingen och behärskar att återberätta den. Han inte bara återberättar sagan utan dramatiserar den också. Genom att också denna gång bruka olika röstlägen går han in i olika roller och ger berättelsen dramatik. Inspiration till att förändra röstläget kan ha sitt ursprung i en tidigare berättarpraktik med pedagogerna och deras olika sätt att forma ord och meningar i sitt berättande. Lindqvist (1999) anknyter till Vygotskij som ser ordet som en ”språkhandling där andras ord tolkas och blir till inre tal och tänkande (mening)” (s. 281). Sätter vi detta i relation till Gustavs handlande tycks allt det han gör, berättar, improviserar och använder föremålen skapa mening i sammanhanget (se även Saywer, 1997). Föremålen hjälper till att stödja berättandet, ungefär som bilder fungerar i en bilderbok, och Gustav kombinerar föremålen med berättandet, som tillsammans bidrar till en helhet. Goodman (1986) menar att barn under tre år tror att bilderna förmedlar bokens budskap, medan äldre barn lär sig att det även är texten som gör det. Här är det inte frågan om bilder, utan om verktyg i form av föremål, som liksom Gustavs ord medierar berättelsen. Bilder kan ha samma funktion, nämligen att bära fram berättelsen, eller delar av den, så att den blir meningsfull. Simonsson (2004), som studerat bilderboksanvändning i förskola, har funnit att bilder utgör ”ett idépaket” (s. 204) för barnen, som de hämtar inspiration från eller som kan

stötta fantasin i olika sammanhang. Här kan man således påstå att det är föremålen, medlen i Burkes (1972) femtal som livnär fantiserandet.

En annan del som också ingår i Gustavs handlande är skrattet som ackompanjerar berättandet och som antyder att sagan för hans del är underhållande. Gustav ser väldigt glad ut medan han agerar nästan på gränsen till uppspelt. Man kan förmoda att glädjen delvis också ligger i det välbekanta, men som med några få ”grepp” kan förändras genom byte av röstläge och tonfall och på så sätt bli något utöver det ”vanliga” sättet att berätta sagan på. Lindqvist (1999) menar med hänvisning till Vygotskij (1995) att barn dramatiserar och att det är känslan som ”färgar handlingen” (s. 188). Det är detta kreativa förhållningssätt där fantasin är central som står i förgrunden i Vygotskijs synsätt. Detta gäller leken, men med en vidare tolkning går det även att på motsvarande sätt överföra en sådan känsla som Vygotskij antas mena till den situation som beskrivits här.

### Berättandet skapar förståelse

Tidigare när *Sagan om vanten* berättats av pedagogerna har vissa barn visat rädsla eller förhållit sig avvaktande när det blev tal om att trollet skulle komma på besök. Trollets besök blev dock sparsamma och i stället var det berättandet med alla föremålen som fångade barnens uppmärksamhet. För vissa barn tycktes trollet ändå leva kvar som en figur som väckte reaktioner.

Gustav blir ledsen när han hör att trollet kanske kommer och hälsar på igen. Han får sitta i Lils knä samlingen igenom och då har Lil frågat honom innan dess varför han är ledsen. *Är det för trollet?* undrar Lil? *Mmmm*, svarar Gustav snyftande. *Jamen trollet ska inte komma idag för han har fått magsjuka. Han kommer inte*, försäkrar hon. (Fältant. 29/3-04)

Efter samlingen förklarar Lil situationen på min fråga om Gustav träffat trollet. ”Jo då han blev rädd och ledsen då”, men fortsätter hon, ”det här är ju ett sätt att få lära sig hantera sina känslor och göra det under trygga former. Man kan ju inte ta bort trollet för då säger man ju att det är farligt” avslutar hon. (Fältant. 29/3-04)

Gustavs eget berättande av *Sagan om vanten* gör att han nu efter många gånger av berättande på egen hand och genom lyssnandet på andra kan bidra till en annan förståelse för sagans budskap. Han visar också att han kan stiga utanför berättelsens huvudfåra då han skojar med hunden och traktorn, där endast ett av dessa föremål, hunden, hör till själva berättelsen. När han berättar förekommer inte trollet någon enda gång, vilket kan ha flera förklaringar. En kan vara att

trollet inte ingår bland de föremål som finns med i lådan, och därför glöms bort eller saknar betydelse för berättandet. Inget barn tar heller upp trollet vid det egna berättandet. Ett annat skäl kan vara att Gustav inte längre ser trollets roll som en viktig del av sagan, utan att det snarare är djuren och verserna som ger mening till innehållet. Han gillar ju heller inte trollet. Trollets besök i förskolan blev även alltmer sällsynta. Lils förklaring angående deras ställningstagande av att inte heller upphöra med sagotemat, därför att något barn blir ledset, stämmer väl in på de intentioner som förmedlades inledningsvis i Blombladet (v 10, 2004) om vilket syftet med sagotemat skulle vara. Att utveckla barnens fantasi och att få ”gemensamma upplevelser som bidrar till sammanhållningen” och att kunna ”hantera olika känslor som kan gynna barnens empatiska förmåga” var sådant som fanns med i denna text. Berättande och återberättande som utgör en del av läs- och skrivprocessen och som uttrycks som ett strävansmål i läroplanen lyfts dock inte fram specifikt i det här sammanhanget.

### Handling, icke-handling är litteracitet

Vilken roll och funktion har Nova haft under berättandet? När Albin i början hade hand om vanten lämnar Nova över något av djuren till honom med orden ”Hoppa in”. Hon plockar även upp djur från bordet som hon håller i. Ett tag kör hon med den röda traktorn på bordet mitt bland de föremål som hör till sagan. Hon följer med blicken vad Albin och Klara gör. Fram till nu har Novas närvaro inte väckt någon påtaglig uppmärksamhet från de andra två, men när hon tar björnen reagerar Albin med ett ”Näe” och säger åt henne att lämna tillbaka den, vilket hon också gör. När Klara sedan får ha vanten finns Nova kvar vid bordet och tar tillbaka både björnen och sedan även locket som hör till lådan. Dessa föremål håller hon till synes undan för Klara en stund, som emellertid ser vad som händer och därför bestämt invänder ”Näe”. Då försöker Nova sätta tillbaka locket men Klara fortsätter med sin bestämda röst att avvisa Novas agerande. Nova har tagit gubben. Hon iakttar Klara som genom att upprepa ordet gubbe verkar vilja ha tillbaka den. När gubben faller ner på golvet tar Nova björnen och promenerar med den på bordet bort mot Klaras sida. Trots Klaras försök att ta björnen från Nova lyckas hon inte utan Nova behåller den. Litet senare har Nova även tagit hela lådan som hon placerar på fotsteget och stoppar fötterna i. Hon sitter så då Gustav kommer dit, men går strax ner och lämnar därmed berättandet.

I de senaste exemplen har analysen tagit fram två enskilda barns agerande bland de övriga barnens. Det betyder inte att interaktionen med andra uteblivit. Inter-

aktionen består av att deras olika ”röster” möts och ger både utrymme och begränsningar i samspelet. I exemplet med Gustav får hans agerande stor plats och interaktionen sker delvis med Klara, men även med pedagogerna medan Novas interaktion med de andra barnen pågår hela tiden till dess hon lämnar platsen när Gustav kommer dit.

Väntar Nova på sin tur att få vara med och berätta? Berättar hon sagan på eget sätt genom att ta de olika föremålen och agera i likhet med de andra två berättarna? Utifrån det perspektiv som läggs på denna studie skulle man kunna tolka Novas roll som att hon är en perifer deltagare i den sociala berättarpraktik, *community*, (Rogoff, 2003) som hon är en del av. Även om Nova inte samtalar med de andra, handlar hon som om hon vet hur berättelsen skall fortlöpa och interagerar på sitt sätt med de andra barnen. Razfar och Gutiérrez (2003) påpekar att litteracitet i de tidiga åren är flerfasetterad och komplex och att analysen måste uppmärksamma den situerade praktiken och se vad som händer där för att på ett djupare plan försöka förstå vad litteracitet kan vara. Street (2000) understödjer också detta då han menar att det ibland kan vara svårt att från början upptäcka vad som är en litteracitetspraktik. Nova försöker kanhända bidra till berättelsen, men hennes berättelse kanske är en annan. Det är ändå uppenbart att hon vill vara med i sammanhanget eftersom hon stannar, men vilka hennes intentioner är kan vi till fullo inte veta.

### Berättande barn inspirerar flera

När ett barn börjar berätta tillkommer inom kort ofta ett eller flera andra barn. För en del av dem börjar det egna berättandet genom ett slags iakttagandets interaktion. Med blickar och gester följer barnen med i det händelseförlopp som pågår. Det verkar som om det barn som för tillfället håller i berättandet låter de andra förstå att det märker de andra barnens existens. Liknande blickar och gester återgäldas i dessa sammanhang och ibland uttrycks något verbalt som gör att ett barn blir involverat. Somliga barn försöker bli delaktiga genom att pröva olika sätt att interagera med det barn som redan intagit rollen som berättare. Ett vanligt agerande är att börja använda de föremål som finns tillgängliga. Helmer (2.11) rör sig mot bordet där Gustav sitter men håller sig lite i bakgrunden. Klara går ner från stolen.

*Helmer du kan sitta bredvid Gustav när han håller på med djuren om du vill, säger Lil. Helmer står kvar och säger något ohörbart. Vill du ha gumman? undrar Lil. Mmm, svarar Helmer. Lil tar fram kartongen med Sagan om den lilla, lilla gumman och ställer den på bordet bredvid. Helmer klättrar upp och det gör även Klara som genast börjar plocka med*

föremålen som hör till "huset". *Nä Klara kom, låt Helmer få ha den nu*, säger Lil. Gustav börjar också dra fram en stol och är på väg upp då Lil hejdar honom. Ida (2.3) tar åter plats vid "vantesagan". Hon håller i några av föremålen. *Då bo trollet, tappat vanten*, säger Ida med berättande röst medan hon håller i sakerna. (Fältant. 24/4-04)

Konstruerandet av berättelsen drar till sig Ida som klättrar upp och sätter sig vid bordet, liksom Helmer som också vill hålla på med en saga, men den om den lilla, lilla gumman. Lil är lyhörd för Helmers önskningar och han får det han vill ha, huset som innehåller föremål kopplade till sagan om den lilla gumman. Hon ser även till att han får ha det för sig själv och skyddar honom när andra barn vill vara med.

Under tiden *Sagan om vanten* pågått har flera barn varit med och på olika sätt prövat att själva delta i berättandet. Exemplet visar hur några barns igångsättande med litteracitet drar till sig andra barn. Till skillnad från exemplet med *Sagan om den lilla, lilla gumman*, har barnen här kunnat hålla kvar den röda tråden, och berättandet med de olika aktörerna har mestadels skett i harmonisk interaktion.

### Sammanfattande kommentar

I det självständiga berättandet tar barnen tillfället att själva formulera och skapa egna berättelser. Även om inte handlingen alltid är så tydligt artikulerad från barnens sida finns ofta verben som ger stadga åt den. Även pedagogerna fungerar ibland som sammanbindare av handlingen. I exemplen synliggörs att barnen handlar som erfarna berättare speciellt om sagan är välbekant för dem. Då kan de agera utifrån kända berättelsestrukturer. Aktörer/agenter med eller utan huvudroll finns alltid. Handlingen får stöd av ord som anger det som pågår och medel i form av skapade artefakter ger den viss dramatik. Handlingen utspelar sig i nära anslutning till den av pedagogerna skapade lådan som fungerar på flera sätt. Främst bildar den scenen där artefakterna lyfts i och ur i en ordning som barnen bestämmer. Att berätta sagor ger barnen möjlighet att följa handlingen i berättandet. Målet med berättandet kan säkert skifta beroende på aktörerna, men det synbara att målet nåts är att sagan avslutas ofta genom att lådan får locket pålagt. Det innebär att handlingen åter kan börja berättas. Det mer övergripande målet med berättandet är att barnen använder och skapar strukturer som återkommer och som både har med form och innehåll att göra. De upprättar en specifik praktik för olika berättarkontexter.



Berättandet både med artefakter och genom andra former av berättande ur bok och pärm inspirerar till att *återberätta*. Det är en litteracitetspraktik som ingår i det som vanligen hör till de äldre barnens litteracitet, men genom analysen här fångad även hos de yngsta barnen. I sagoberättandet prövar också barnen den grammatiska förståelsen av ord och ords betydelser och när ord passar in i sammanhanget. När barnen berättar sagorna som är välkända för dem, reflekteras ord och uttryck som de använder från tidigare berättare. Deras berättande är på så sätt flerstämmigt, men kan även ta sig helt nya former där fantasin får ta plats. Röster och andra uttryck kan få dramatiska inslag. När barnen berättar sagor hålls förskolans sagoberättarkultur levande och de bidrar till att reproducera, men även att omskapa den. I sagoberättandet sker interaktioner av många slag mellan barnen. Kunskapen om hur man kan berätta, stötts ibland med hjälp av andra och visar då drag av ”mästare – lärlingskap” i så motto att den som har mer erfarenhet kan visa andra hur det ska gå till.

## KAPITEL 7

# Läsandets och skrivandets praktiker

I detta kapitel redovisas barnens olika handlingar kring *läsande*. Bok, pärm och annat material med tecken är centrala redskap som barnen använder ensamma eller i interaktion med sin omgivning. *Skrivandet* som hör ihop med läsandet visas genom barns teckenskapande exempelvis när de ritar. Barnen visar intresse för att bläddra och på andra sätt utforska boken och de både bär med sig den i olika sammanhang och försvarar den inför andra. *Läsande* konstitueras i två kategorier för litteracitet: *solitär* och *kollektiv*. I läsande som *solitär* litteracitet uttrycker barnen engagemang för bild, text och texters innebörder. Det sker ofta som ensamhandling initialt men övergår många gånger till kollektiva handlingar. Barnen visar i litteracitetspraktiken att de läser och gör detta genom kroppsspråk och verbalt språk. Läspraktik<sup>19</sup> används för att begreppsliggöra barnens aktiva handlingar kring specifikt läsande och kompletterar begreppet litteracitetspraktik. *Kollektiv* läsning synliggörs när barnen samlas kring bok, pärmar eller annat material som har tecken och bilder. De visar varandra att de läser och har intresse för varandras läsande. Tillsammans bygger de en egen läspraktik, uttryckt i ett *litteracitetmanifest* (se figur 3). Barnen umgås i nära interaktioner, men håller även distans till andra barn i sammanhang där exempelvis en bok verkar intressant för andra att ha. Det betyder att en del av det kollektiva läsandet består av hur barnen försvarar och förhandlar med varandra i det. Avsnittet om det har fått rubriken *Försvar och förhandlingar*.

---

<sup>19</sup> I de fall ”praktik” annars förekommer i texten och åtskilt från litteracitet, ska det ses motsvara en mer generell beskrivning av begreppet. Detta torde framkomma av det sammanhang ordet finns.

<b>LITTERACITETSPRAKTIK</b> ⇒ litteracitetsmanifest
<b>Läsande och skrivande litteracitetspraktiker</b> Ett litteracitetsmanifest skapas som består av: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Närhetsprincip tillämpas</li> <li>• Pekanden och upprepningar förtydligar</li> <li>• Signalord ”titta jag läser” understryker</li> <li>• Att stå på knä, peka och samtala om innehåll</li> <li>• Bokhämtningsproceduren</li> <li>• Avslutningscermoni avrundar</li> </ul>
<b>Solitära praktiker</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läshandlingar</li> <li>• Bläddra</li> <li>• Text, bilder, tecken</li> </ul> <b>Kollektiva praktiker</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läsningens praktik</li> <li>• Skrivandets praktik</li> <li>• Försvaret och förhandlingar</li> </ul>
<b>PERFORMATIVER</b>

Figur 3. Läsandets och skrivandets litteracitetspraktik och ingående delar i den.

I kategorin solitära praktiker framträder barnens läshandlingar med bok och annat skrivet material. Bläddring har en framträdande plats i barnes agerande med böcker. Många exempel synliggör detta. I solitär kategori förekommer text, bild och tecken som barnen handskas med på olika sätt. I kategorin kollektiva praktiker gestaltas läsande och skrivande/ritande och många exempel bidrar till att visa detta. I såväl solitär som kollektiv litteracitet uttrycker sig en del barn explicit om sitt läsande och skrivande på liknande sätt som de gjorde vid berättandet genom *performativer*. Dessa yttranden visar att barnen äger en självinsikt om att de är berättare, läsare och skrivare och genom dessa yttranden konstituerar barnen sig själva som berättare, läsare och skrivare. Ett avsnitt med exempel belyser särskilt detta, även om flera exempel på performativa satser också förekommer under andra avsnitt. De två kategorier för läsande som uppstått ur analysen redovisas tillsammans med exempel som valts ut som karaktäristiska

för dem. Figur 3 visar läsandets och skrivandets litteracitespraktik som utgör den andra formen av barnens praktik. Den första var berättandet.

Kapitlet inleds med några exempel där boken är i fokus. Avsnittet presenteras under två rubriker, *Boken som central artefakt* och *Bokens specifika praktik* med några åtföljande exempel. Båda avsnitten visar bokens olika funktioner i interaktioner, men även enskilda barns handlingar med den. Boken kan också användas, då oftast av barnen själva, för utforskande verksamhet.

## Boken som central artefakt

På Blomman finns böcker tillgängliga närhelst barnen önskar använda dem, vilket de brukar göra många gånger varje dag. Boken fyller flera olika funktioner i barnens litteracitet och olika sätt tillämpas för att undersöka och utforska alla dess möjligheter. I boken finns bilder och text som kan förmedla bokens meningsinnehåll. När boken är i centrum kan själva bokinnehållet vara mer undanskymt, men kan ha inspirerat till utvidgning av kommunikationen och interaktionen med andra. Detta händer företrädesvis när pedagoger finns med i bilden. Boken tjänar således då som utgångspunkt för att kommunicera om något annat som pedagogerna tar upp som ämne.

## Utvidgad läsning

Berättande och dialog är närvarande i flertalet interaktioner och blandas med läsande och teckenskapande handlingar. Här utgår samtalet från en bok som medel för meningsskapande samtal om företeelser, som ligger långt bortom textens och bildernas ursprungliga innebörd.

Hugo (3.1) kommer med boken som ska läsas till soffan där pedagogen Lil redan sitter med ett barn från den andra avdelningen i knäet och Axel (2.5) bredvid sig. Axel bläddrar i sin pärm. Sedan ställer han sig på knä framför soffan och öppnar en bok (traktorboken) och tittar i den. Axel tittar i Hugos uppslagna bok och berättar sedan vad han ser.

*Hä attoj [traktor], säger Axel. Hä mi pappa, fortsätter han och pekar i sin pärm som han fortfarande håller framför sig i knäet. Axel fortsätter också att titta i Hugos bok. Lil samtalar med Hugo och Sara (Lil har barnet i knä) om bilderna. Pippi åtej, säger Axel och pekar i traktorboken. Där finns en bild på en sopbil. Lil frågar Hugo: Vad gör sopfarbröderna med soporna när det är fullt i bilen? Läger de i säckar, svarar Hugo. Jamen sen då när det är fullt i säckarna? frågar Lil vidare. Åker på landet, säger Hugo. Tan, säger Axel. Stan?*

undrar Lil. *Ja*, säger Axel. *Ja man får tro vad man vill*, säger Lil då. Samtalet fortsätter en stund till och Lil säger: *Kanske vi kan fråga sopgubbarna var de gör av soporna när de kommer hit och tömmer vår soptunna?* (Fältant. 18/2-04)

Bokens bilder inbjuder till kommunikativ interaktion då främst Hugo men även Axel tar aktiv del i den. Barnen driver samtalet med boken som blir den förmedlande länken. Innehållet är centralt för alla deltagarna, barn och pedagog. Bilderna fungerar som medierande redskap och barnens skilda uppfattningar om det meningsinnehåll som bok och bilder förmedlar om vad som händer med sopor, uppmuntras av Lil utan att hon reder ut detta förhållande. Därigenom lämnas vägen öppen för barnen att själva få tänka vidare på saken. Lil bidrar härigenom möjligen till att ge barnen en tidig uppfattning eller förståelse i argumentationens och diskussionens konst. I detta ingår att lyssna till andras uppfattningar och komma med egna argument i syfte ge alla möjlighet att uttrycka åsikter som en demokratisk rättighet.

I den avslutande kommentaren från Lil då hon föreslår att de kanske ska fråga den som tömmer förskolans soptunna vart soporna tar vägen, överskrider hon nuet och deras tidigare gemensamma samtal, genom att gå utanför hela situationen och tala om något som ska kunna bli verklighet senare. Hagtvet Eriksen (2006) menar att språkliga kommentarer, liknande de som pedagogen här i exemplet gör om sopbil och sopfarbröder, är helt beroende av situationen där de uttalas för att de ska få mening och innebörd för barnen. Barnen fortsätter att ta del av berättandet, trots att pedagogen överskrider den faktiska situationen och talar om ett ”där och då” (se Hagtvet Eriksen, 2004, s. 50). Det verkar som barnen ändå kan följa med och finna mening i händelsen. Orden medierar världen och finns bortom det synliga och vardagsnära skulle Vygotskij (1999) kanske ha sagt.

### Boken som redskap för interaktion

Boken förekommer ofta som redskap i samspel med andra. Barnen använder olika sätt att samspela men visar att redskap kan fungera som länk till kommunikation och interaktion. Axel (1.3) tar kontakt med Tilde (1.11) genom att ta i och klappa den bok hon har. Tildes samspel med Axel består av blickar och kontakt med honom via språket, men även av utestängning. När observationen börjar sitter Tilde och Axel står upp i vuxensoffan.

De är alldeles tysta. Tilde har sin bok uppslagen medan Axel håller sin bok stängd.

Axel står upp och slår lätt med boken mot väggen, medan han suger på sin napp. Han sträcker handen som han håller boken i uppåt och fortsätter att slå litet. Tilde sitter i soffan och tittar i sin bok som hon har uppslagen. Tilde ser på Axel som satt sig ner. Han lutar sig framåt och lägger sin hand i Tildes bok och slår litet lätt på den. Tilde bara tittar ner i sin bok. Axel sätter sig till rätta i soffan igen och fortsätter att röra boken upp och ner. Tilde stänger igen sin bok ett ögonblick men öppnar den snart igen. Axel ställer sig på alla fyra och låter litet försiktigt: *Äbähä*. Han sätter sig igen och slår ännu en gång med handen på Tildes boksida. Hon är alldeles tyst och tittar länge på ett uppslag med bild och text där Axels hand vilar. Axel tar nu ett ordentligt tag i hennes bok, men hon håller i med båda händerna och behåller boken. Axel sätter sig åter och börjar nu klappa på sin bok medan Tilde tittar på honom. Sedan återgår hon till att studera sin egen bok. Axel ler ut i rummet *Äbähä*, säger han igen. Tilde lyfter upp boken i ögonhöjd och fortsätter att betrakta den. Så lägger hon ner boken i knäet och pekar på bilden. Tilde tittar upp mot mig och säger: *Kissemis*, och pekar samtidigt på bokbilden. *Katt*, säger hon efter en liten stund. Hon bläddrar fram en ny sida och fortsätter att titta på bilderna. *Katt*, upprepar hon. Tilde och Axel sitter så en lång stund. Det är tyst både i rummet och mellan barnen. *Tilde läscher*, säger Tilde efter ett tag och efter ytterligare en stund slår hon igen boken. *Läscht klat*, säger hon samtidigt som hon går ner från soffan och hämtar en ny bok. Situationen har varat 10- 12 minuter. (Band 1,15/1-03)

Tilde bläddrar i sin bok och granskar bilderna. Axel lyfter sin bok upp och ner i knäet utan att titta närmare på eller i den. Han lägger i stället sin hand i Tildes bok och slår litet lätt med den på boksidan, möjligen för att markera att de har varsin bok. Kanske är hans försök till möte med Tilde och hennes bokläsning ett uttryck för att vilja inleda kommunikation med henne där hans explorativa och drivande agerande med boken bidrar till några korta ögonblick av samspel med den läsande Tilde. Tilde ser ut att samtycka till Axels försök till samspel, för hon motar inte bort hans hand eller flyttar sig. Under ett kort ögonblick då Tilde lyfter upp boken så att den nästan döljer hennes ansikte kan det verka som om hon inte vill ha Axel så nära sig. Simonsson (2004) har funnit att barn använder sig av olika strategier för att inkludera eller exkludera andra i olika aktiviteter och delar in de senare i tre övergripande kategorier; ickeverbala, verbala och exkluderingar som får externt stöd. Här tycks för ett ögonblick en ickeverbal exkludering verka ske, när Tilde lyfter upp boken för att markera distans eller blir detta kanske ett sätt för henne att skydda sin läsning på?

Tilde själv använder i sin interaktion med Axel först blickar, vilka senare utökas till språkliga uttryck när hon läser ur sin bok. Hon förmedlar verbalt att hon läser och berättar om en kissemiss, eller katt som hon ändrar sig till. Att Tilde läser och vet vad som är relevant att göra och säga när en bok används är tydligt. För när hon med ett konstaterande ”Tilde läser” och när hon en stund senare ”Läscht klat” framstår hennes agerande med boken att hon definierar sig som en läsande person. När Axel försöker dra till sig Tildes bok försvarar hon den genom att hålla fast. Axel som då släpper taget börjar istället klappa på sin bok.

## Bokens specifika praktik

I analysen av barnens bokpraktik framkommer att boken har många funktioner och här är barnen ofta ensamma utforskare till att börja med innan andra barn kommer med. De explorativa handlingarna kring boken är många och skiftande och ofta integrerade. Många variationer av handlandet är samtidiga eller följer efter varandra inom samma tidsrymd. Barnen kan börja med att bära runt på boken och sedan bläddra en kort stund varpå boken kanske lämnas på någon plats. De granskar boksidorna ingående, pekar på bilder och text, läser tyst, läser högt, läser tillsammans och förhandlar om den. Ibland suger eller biter barnen på boken och andra gånger kan den ”bara” bäras omkring eller köras runt i en dockvagn. Någon gång förvandlas boken till något annat. Förutom dessa handlingar består samspelet kring boken även av blickar och gester. Ofta blir boken (pärm) startpunkten för samtal och bildar övergång från händelser, med det renodlade samtalet som grund, till fokus på bokens eller pärmens text- och bildinnehåll.

Bokens specifika praktik illustreras nedan med några olika exempel.

### Bokens funktion utforskas

För barnen tycks en bok kunna ha flera funktioner än att endast läsas. Det innebär till exempel att den kan bläddras i eller på annat sätt utforskas. Även om något annat fångar barnens intresse för en stund innebär det inte att en bok lämnas vid sådant minsta lilla avbrott. Här kan vi se hur Klara (2.3) prövar bokens olika egenskaper. Hon bläddrar och vickar på bladen i boken som olika sätt att pröva bokens funktion. Vi får även se att boken följer Klara först i ensamt utforskande, sedan när hon samtidigt iakttar andra barns lek och därefter när hon inbjuds att vara med några andra barn i deras lek.

Klara sitter på knä på golvet i matrummet med en pekbok med mjuka pärmar i handen. Hon håller upp boken med ena handen och vänder de inplastade bladen med den andra. Klara vänder och vrider på boken och tittar sedan upp då ett slamrande ljud hörs i rummet. Klara tittar ett tag och återgår sedan till boken. /.../ Hon vickar bladen i boken, bläddrar och tittar ut i rummet. /.../ Så springer Klara in till det närliggande lekrummet och till den stora pappkartongen som tjänar som hus. Någon där inne öppnar och Hugo (3.3) blir synlig och säger inbjudande: ”*Kom in i stugan*”. Klara kryper in, fortfarande med boken med sig. Docksängen skjuts för ingången. Deras röster och skratt hörs och kort därpå skjuts sängen åt sidan och Hugo kryper ut och säger: *Nu går vi ut!* Han och Filip (2.8) kryper ut och snart följer Klara efter med boken i handen in i lekhallen igen /.../. Hon går i riktning mot några av barnen och så slänger hon iväg sin bok så att den landar på golvet en bit bort. (Band 8, 18/3-04)

Klara är upptagen av bokens möjligheter. Hon bläddrar medan hon sitter på knä. Hon studerar boken från olika håll genom att vända och vrida på den och hon prövar bokens funktion genom att vicka på sidorna. Klara behandlar boken som om hon vet vad man gör med en sådan. Trots att hon byter läsställning och rum några gånger släpper hon inte boken på någon plats där hon rört sig. Vid några tillfällen avbryter hon sitt bläddrande men hon håller fast vid boken som även får följa med in i ”stugan” som Hugo inbjuder henne till och den finns med ut igen. Boken ser ut att fylla flera funktioner för Klara, både som något man ingående kan studera och pröva att hantera, men kanske också som en följeslagare. Denna bokens praktik som den visar sig här syns meningsfull för barnen i deras interaktion med boken som redskap. Detta kan relateras till de multimodala handlingarna som är utmärkande för barns litteracitet som Kress (1997) och Gillen och Hall (2003) beskriver.

### Boken som följeslagare

I analysen har framkommit att barnen bär runt på en bok under längre eller kortare stunder, liknande det Klara gör i föregående exempel. I många fall används inte boken av barnen annat än som medföljare. Det kan ha tagit sin början vid bokläsning som av en eller annan anledning avbrutits, men kan också ha påbörjats utifrån en icke synlig händelse. Boken placeras ofta under ena armen när barnen rör sig i rummen och förvaras nära kroppen vid tillfälliga stopp när barnens intresse för en stund fångas av annat. Här är det Filip (2.4) som använder en av dessa strategier när han praktiserar bokläsning. Han har under en stund läst sin bok, *Vägarbete pågår*, i ett av lekrummen men tar boken med sig först till soffan i matrummet där en pedagog och några barn läser.



Filip klättrar upp med boken och öppnar den och tittar. Lil tar tag i Filip's bok, men han håller fast den och säger: *Näe, Ja läser tattor* [jag läser om traktorn]. Lil svarar då: *Ja läs du om traktorer. Vi håller på och läsa Alfons vi.* Efter en kort stund glider Filip ner från soffan och går bort till Vera med boken under armen. Hon gräddar lussekatter och Filip ställer sig och tittar på. Nils är också där. Boken ställer han bredvid sig på golvet. Då ugnsluckan stängs tar Filip upp boken och går iväg med den, men stannar upp vid handdukstorkstället som han drar ut ur skåpet. Boken ställer han åter på golvet lutandes mot sina ben. Nils kommer och plockar nu upp Filip's bok och går in med den i det närstående lekrummet. (Band 4, 8/12-03)

Filip stannar endast en kort stund hos Lil och bokläsningen. Men den bok han själv medfört verkar mer uppta hans intresse än den som läses av pedagogen. Han tar med sig sin bok till Veras lussekattsbak. Hans fokus riktas en stund åt detta medan boken fortfarande finns med som en följeslagare, och står nu lutad mot hans ben nere på golvet som en sorts fysisk närvaro under tiden som han tittar på vad Vera gör. Boken får sedan följa med till nästa ”station” och den lutas på samma sätt mot hans ben. Där blir den inte kvar lång stund, för Nils tar upp boken och går iväg därifrån. Filip verkar inte bry sig om att detta sker och gör inga försök att ta tillbaka den. Att boken på detta sätt får följa barnen i deras aktiviteter tycks ändå betyda något särskilt för dem. Ofta varvas bläddring och bokläsning i samband med att boken bärs omkring. Det ger barnen fri tillgång till att välja plats och tillfälle för läsning och delta eller inte delta i andra aktiviteter. Kanske det är en av poängerna med att ha boken som följeslagare.

### Sjunga och bläddra ur bok

Bokens användningsområde verkar obegränsat och finns med barnen i många olika sammanhang. Den kan ha uppgiften som tröstare och i denna episod ska vi få se den som utgångspunkt för att sjunga. Här möter vi Maja (2.0) som sitter i en vuxens knä efter att ha varit ledsen. Den vuxne har en bok som de tittar i. Maja tittar på en boksida som är uppslagen och när nästa sida bläddras fram tar Maja själv tag i boken och säger ”nähe” och ler litet samtidigt som hon glider ur den vuxnes famn och sätter sig själv tillrätta bredvid henne i soffan.

Maja öppnar boken medan den vuxne sitter kvar. Maja bläddrar. *Ähäb*, säger hon. Hon småläter litet då hon bläddrar sidorna. Maja bläddrar bakifrån i boken, stannar och tittar upp, bläddrar vidare. Efter ett tag bläddrar Maja boken från andra hållet. Hon stannar upp och tittar en stund på bilden. Maja ser ut i rummet där annat händer. Sedan bläddrar hon i boken igen men fortsätter samtidigt att titta på vad som händer i rummet. Maja bläddrar på nytt till sista sidan och tillbaka igen baklänges. Bläddrar igen och nynnär. Maja tittar på boken som nu är ihopslagen och småsjunger: *Pappapap*. Hon

sätter boken mot foten och öppnar den igen. *Mammammama*, småsjunger hon medan hon åter bläddrar i den. Maja fortsätter att sjunga. *Mamamam... mammam mamm*, sjunger hon högre *mammamma* och sjunger sedan: *pappapa, mmmmmmn*. Hon nickar med huvudet fortfarande med blicken fäst vid boken. Hon bläddrar. Motorljud hörs. Maja ställer sig upp igen och ser ut genom fönstret, men sätter sig ner och tar upp boken och småsjunger: *Papapap*. Hon biter på boken och går ner från soffan. (Band 2, 21/5-03)

Majas bläddrande i boken övergår efter en liten stund till ett nynnande som sedan utlöser sången som tycks ha fokus på mamma och pappa. Från början hörs sången mest som ett stillsamt nynnande men rösten stegras i styrka allt eftersom ”mamma och pappa orden” formas till längre sekvenser. Hon nickar samtidigt som hon sjunger. Boken som från början tycktes finnas med som ett slags tröst när hon var ledsen verkar nu få ett annat meningsinnehåll och ger ytterligare bidrag till litteracitetspraktiken. Utifrån Kress (1997, 2003) multimodala perspektiv har Majas handlingar också stöd i det att hon i sin litteracitetspraktik använder sig av bilder, tecken och inte minst sången i sitt meningsskapande. Kroppsspråk i form av nickanden ackompanjerar sången. Redan från tidig ålder nyttjar barn en mängd sätt för att skapa mening. Även innan de kan skilja ut dem som olika former använder barnen dem som de anser passar för sammanhanget (Gillen & Hall, 2003). Här fyller boken tillsammans med sången en viktig funktion i Majas litteracitetspraktik.

## Bok och likheter

Många böcker ingår i olika serier och får därför ett likartat utseende. Till exempel skulle man kunna säga att Alfonsböckerna tillhör en viss sort och Totteböckerna en annan. Boken är med i många sammanhang när barn deltar i förskolans vardag och får lite olika hantering beroende på sammanhang och vilka barn som agerar i dem. Likheter och skillnader mellan böckerna uppmärksammas ibland av barnen under pågående läsning och jämförelser sker. I detta exempel får vi möta Maja (2.8) som först visar hur boken kan användas för olika blädderteknik. Därefter synliggörs hur boken hanteras när Maja upptäcker likheter och olikheter mellan dem. Exemplet skiljer sig från andra barns bokhantering då vi sett först Klara bläddra och bära med sig bok och ovan med Maja som använde boken som ”sångstöd”.

Maja har tagit en bok, *Här kommer brandbilen*, ur bokkorgen och klättrar upp i soffan i matrummet. En bok, *Här kommer ambulansen*, ligger redan i soffan. Maja sätter sig till rätta och slår upp boken. Hon börjar bläddra i sin bok genom att lägga hela handen på bokens blad och dra det åt sidan, ett och ett i snabbt tempo. Det låter när bladen vänds.

Hon tittar upp, det hörs röster i hallen. Maja ställer boken en kort stund på kant i knäet men lägger ner den och fortsätter att bläddra. Hon stannar upp och tittar på en bild och stänger igen boken. Maja öppnar boken och fortsätter det hårda bläddrandet. Nu slår Maja igen boken, skjuter iväg den på soffan och tar upp den bok som har legat bredvid henne. Tittar ett ögonblick på framsidan slår sedan upp sidan och bläddrar snabbt. Så lägger hon den senaste boken på den första, jämkar till böckerna och tittar. Hon låter böckerna ligga till hälften bredvid varandra. Så tar hon upp en av böckerna och lägger den i knäet. Maja bläddrar fort, men stannar upp och betraktar en bild en kort stund, bläddrar på igen. Maja fortsätter med bläddrandet och lägger sedan ihop boken ännu en gång. Hon håller den ovanför den andra boken och lägger sedan ner den. Hon gnuggar ögonen med ena handen och tar ett mjukislejon och håller det i famnen. (Band 7, 5/2-04)

Majas agerande med boken ger en bild av att hon behärskar att bläddra i den på olika sätt och prövar olika positioner. Samtidigt visar hon intresse för några av bilderna då hon stannar upp inför några av dem. Flera bilder tycks beröra och vara meningsfulla för henne. Det som engagerar små barn i det dagliga livet och ger dem mening kan vara att exempelvis bläddra, studera tecken i form av bilder och text som en litteracitetspraktik. Åter kan vi knyta barnens hanterande av litteracitetspraktik till Kress (1997) begrepp multimodalitet. Barn som fått pröva och erfara olika sätt att hålla på med text och tecken tidigt, träder in i eget läsande och skrivande senare som redan kompetenta och erfarna menings- och teckenskapande aktörer. Detta sker genom användandet av tidigare gjorda erfarenheter av olika material och metoder. Det stöds även av Gillen och Hall (2003). De understryker att barn bör få pröva olika metoder och material för litteracitet tidigt i livet och få göra det på de sätt som de själva väljer. Då Maja byter bok fortsätter hon bläddrandet. Men hon prövar något nytt. Maja verkar ha upptäckt att den bok hon själv tog med till soffan har likhet med den som ligger där redan. Hon prövar böckerna mot varandra och ”måttar” in sin bok genom att hålla den ena boken över den andra och anpassa de båda böckernas format efter varandra. Här ser vi ännu en annan meningsskapande verksamhet som Maja är involverad i. Kanske hennes agerande med böckerna kan bidra till att skapa förståelse för form och storlek när hon prövar böckerna mot varandra.

### Boken transformeras i leken

En bok behöver inte alltid höra till en specifik läsinriktad praktik. Den kan tillfälligt omvandlas då barnen har behov av detta i sina lekar som här, när vi möter barnen Alva (2.4) och Gustav (2.5). Telefonsamtalet som litteracitetshändelse och litteracitetspraktik är något som intresserat forskare som Gillen (2002) och

blir här ett redskap för kommunikation. Här utspelar sig ett sådant samtal mellan Gustav och hans mamma. Barnen sitter i en stor blå bil. Alva vrider runt på ratten. En bok som Gustav håller till sitt öra får tjäna som telefonlur. Den har ett hål som går rakt genom med konturen av Musse Pigg, som dyker upp på varje sida var gång en ny sida bläddras fram.

Gustav säger med en ”telefonröst”: *Hej mamma... jaa* (pauserar) *jaha*. Han stänger boken och biter litet på den medan han tittar framför sig. Så sätter han boken till örat igen och fortsätter med ett frågande tonfall: *Hej mamma.. ha de?...hej då* (snabbt). Han bläddrar fram en ny sida och håller den framför sig. Tittar litet på Alva som sitter och drar i ratten samtidigt som hon låter *däädäädäädä*. Gustav pratar in i boken som han nu håller mot ansiktet. *Hallå mamma. Näj han e inte me då da...*(ohörbart)... *hallå ...Jaha* (gör kort uppehåll) *jaha*, säger han. Han använder liknande tonfall som tidigare och rösten är nu konstaterande. Alva kliver ur bilen och ställer sig utanför den och tittar på Gustav. Så klättrar hon upp på bilens ”motorhuv” och sätter sig ner högst upp, med ryggen nära Gustav som sitter kvar inne i bilen. Han fortsätter att bläddra i boken och säger: *Hallå mamma... bedå*. Gustav ser på Alva och hon iakttar honom också då han åter igen håller boken till örat. Han fortsätter med en snabb röst: *Hej mamma...bedå*. Han tar ner boken från örat men tar strax upp den och upprepar: *Hedå mamma*. Sedan lägger han undan boken. (Band 7, 5/2-04)

I episoden ser vi exempel på bokens många möjligheter. Gustav inspireras av att använda boken som en telefonlur och han talar i den med sin mamma. Hans tonfall avslöjar att han vet hur ett telefonsamtal går till. Han inleder med en hälsningsfras och fortsätter som om mamma berättar något i den andra änden och som han kan svara ja och jaha på. Alva betraktar det han gör. Gustavs kommunikation med mamma sker i form av en interagerande dialog, där han själv står för de båda talande och agerande aktörerna. I låtsaslekar prövas även barnens narrativa kompetenser och de kan ha formen av berättande som inkluderar både karaktärer, en plats och något att berätta (Roskos & Neuman, 1998). I Burkes (1972) berättande ingår också mål och medel som kan passa att komplettera med här. Telefonsamtalet iscensätts med hjälp av boken, som blir ett medel, förvisso med en helt annan funktion än den ursprungliga, och målet tycks vara att ge samtalet med mamma en slutpunkt. ”Hejdå” verkar vara de ord som behövs för detta. I Gillens (2002) analys av tre- och fyraåringars spontana telefonlek demonstreras många olika sätt som barns verbala kommunikationsvägar tar och som kan förstås som symbolisk meningsskapande praktik, vilken kan relateras till litteracitet. I exemplet ovan uppträder sådant meningsskapande som Gillens studier visat även bland ännu yngre barn som de i denna studie. Detta ger stöd för Gillens resultat, men utvidgar även kunskapen om att barns

litteracitetspraktiker inte enbart hör hemma hos de äldre förskolebarnen utan är högst påtagliga även bland de yngsta barnen i förskolan.

Alvas väntande position uppe på bilen registrerar Gustav genom en blick mot henne, men han ger sig först tid att avsluta samtalen med mamma på ett sätt som också det visar hans förtrogenhet med hur man hanterar detta medium. Här är inte boken bunden till en specifik praktik som vi ska få se i några kommande exempel, men i Gustavs hanterande här verkar den fylla en viktig funktion av meningsskapande handling. Det kan ibland vara svårt att se vad som är litteracitetspraktik då vi ofta tillskriver den vissa mönster och som Street (2000) uttrycker på följande sätt: ”you can photograph literacy events but you cannot photograph literacy practises” (s. 21). Även om Street påpekar svårigheterna i att uppfatta vad som sker i en litteracitetspraktik betyder det inte att den alltid är osynlig för en betraktare. En litteracitetshändelse med dess mönster och olika uttrycksformer går alltid att observera, medan litteracitetspraktik behöver mer noggrant och lyhört granskas ur och relateras till en bredare kulturell och social synvinkel. Telefonsamtal som kommunikativ handling kan man säga även avspeglar den mediala tiden barnen lever i, där telefonen är ett av de redskap barn kommer i kontakt med tidigt. Här går det att betrakta Gustavs handling som litteracitetspraktik i den vida mening som Street talar om. Den språkliga kommunikationen, telefonsamtalet, och boken (som kunde bytas mot en annan artefakt) utgör de medierande redskapen som är nödvändiga för att ge hela händelsen mening.

### Bokbläddring inspirerar till skapande

Som sista exempel under denna rubrik som syftar till att spegla bokens möjligheter och specifika praktik möter vi åter Maja (2.8). Som vi har sett är bokbläddring på varierande sätt en återkommande bokhandling i barnens litteracitet. Här blir boken med Majas hjälp använd som bakplåt när hon efter en stunds bokbläddrande ändrar riktning i sitt sätt att handskas med den. Bokläsning har pågått med många olika barn inblandade. Maja är ett av dem som suttit länge med läsning.

Maja slår så ihop boken men öppnar den igen. Hon slickar sig om munnen, bläddrar, ”snörper” ihop munnen, bläddrar, tittar. Hon skakar på huvudet och ler litet. Maja tittar ut mot rummet och slår igen boken som ligger på hennes utsträckta hand. Den glider ner bredvid henne medan hon tittar framför sig. Så lyfter hon upp boken på handflatan och tittar upp, nickar och säger: *Ha en bulla*. Hon tar den lediga handen och lägger på osynliga bullar på boken och tittar där hon ”lagt” bullar. Maja fortsätter: *Ta en bulla*.

/.../ Hon vickar på kroppen och tittar ut i rummet. Hon lutar sig bakåt i soffan och fortsätter sedan att lägga på ”bullar” på boken, en gång, två gånger till tio gånger /.../. Maja säger: *Ja äte bulle* och stoppar in fingrarna i munnen och tuggar, ler och ser glad ut. Hon tar sedan boken och säger: *Ja äte upp alla*. Ler stort och säger sedan: *Alla ban inte äta upp bulla*. Slår med handen på boken så att det uppstår ett ljud på bokpärmerna. Smågnolar sedan och öppnar boken igen. (Band 6, 22/1-04)

Bokhändelsen övergår till en skapande rollek där boken som redskap tjänar som utgångspunkt och inspiration till den. Maja tycks upptäcka bokens plana yta då hon låter den vila i handen och i den stunden uppstår leken som handlar om bullbak och äta bullar. I händelsen vävs de andra barnen in på ett indirekt sätt och blir till en del i hennes aktivitet. Vygotskij (1978, 1999) hävdar att när barn leker ignorerar de sakernas vanliga användningsområde för att kunna använda dem på ett meningsfullt sätt. I leken frigör sig barn sålunda från det som är tingens vanliga ordning, för att få kontroll över hur olika företeelser hänger samman för att därigenom skapa egen förståelse av något. Är det denna förståelse som Maja här eftersträvar? Eller blir hon sugen på bullar eller inspireras hon att leka en lek? Bokhanterandet växlar sedan tillbaka till att bli en bok att läsa i när hon åter öppnar boken. Händelsen kanske är ännu ett exempel på att testa bokens funktion, vilket framgått att barnen gör, som en del av litteracitetspraktiken.

### Sammanfattning

Analyserna visar att barnen skapar många olika sätt i sin praktik med boken. I flertalet av litteracitetshändelserna förekommer boken och dess funktion prövas och används på olika sätt. Det förefaller som om barnen har ett speciellt förhållande till den i dess egenskap av bok, för den erbjuder många möjligheter till explorativa upplevelser. Dess blädderfunktion inspirerar till att prövas på olika sätt och att vända blad och få fram ett nytt uppslag är något som kan knytas till litteracitetspraktiken. Boken nyttjas även som redskap för interaktion med andra och den kan också fungera som en medföljare, ofta bärs boken under ena armen från ställe till ställe. Om barnens intresse upptas av annat för en stund, placeras boken nära barnet, för att sedan tas med till nästa plats, där samma sak upprepas. Boken kan också vara redskap för kommunikation och berättande och stöd i barnens lek där den kan omvandlas till något annat som barnen behöver den till i stunden.

## Läs- och skrivhändelser

Förutom barnens olika sätt att handskas med böcker framkommer i analysen att barnen skapar och deltar i läsning och i skrivhändelser. De yngre barnens läs- och skriverövrande har bland forskare benämnts på varierande sätt. Hagtvet Eriksen (2006) använder begreppet "pseudoläsning" då hon beskriver de yngsta förskolebarnens aktiviteter då de läser ordbilder och bilder som de får visuellt stöd för i sin läsning. Barns eget sätt att uttrycka sig om vad de gör är enligt Hagtvet Eriksen, att de "lek- eller låtsasläser" och "lekskriver" (se även Liberg, 2007b). Begreppet "skriftspråkande" som används av Gustafsson och Mellgren (2005) definieras som "olika kreativa sätt att använda skriftspråket" (s. 24) och "pre-reading" och "pre-writing" är de engelska uttryck som ibland även används på svenska för små barns läsande och skrivande. Liberg (2006) brukar begreppen "preläsande" och "preskrivande" för barns, som hon formulerar det, "försök att läsa och skriva" (s. 36). Detta sätt att läsa och skriva på, menar Liberg, kan inte sägas höra till ett traditionsenligt sätt att använda grammatik på, för det barnet skriver och läser kan läsas och skrivas olika beroende på vad barnet anser eller vill att det står där. Däremot, understryker Liberg, ser barn vid sådana händelser ut att kunna läsa eller skriva och betar sig som sådana. I senare texter tar Liberg (2003a) också fram begrepp som "språka" (s. 79) och "skriftspråkliga världar" (Liberg, 2003b, s. 227) som kompletterar de tidigare begreppen preläsande och preskrivande. Det svenska språket har förvisso begreppet joller för små barns tidiga tal, men saknar uttryck för det som motsvarar små barns läsande och skrivande. I kontrast till ovan nämnda uttryck kring läsande och skrivande menar Thorsjö (2004), att vi ofta underskattar de aktiviteter som små barn ägnar sig åt tidigt i livet och illustrerar det han uttrycker med ett exempel. Han skriver: "När barnen uttalar sina första ord säger vi ju inte att det låtsaspratar" (s. 13). Hans citat kan tolkas, att vi som omger barnen när de är små bör sätta större tilltro till deras förmåga och kompetens och undvika att kategorisera deras göranden i termer av att det inte är på riktigt. Denna tolkning får även stöd av forskare som Gillen och Hall (2003), som menar att barn bör ges möjlighet att i sin litteracitet använda både metoder och material på det sätt som är som är meningsfulla för dem. Begreppsvalet blir utifrån ovan gjorda problematisering därför att i fortsättningen benämna barnens handlingar kring böcker, bilder och annat skrivet material för enbart läsning, och ibland även skriv- och teckenskapande aktiviteter utan något extra prefix. Därmed delar jag Thorsjös (2004) uppfattning om att betrakta barns läsande som ett uttryck för att de mycket tidigt i livet är kompetenta och meningsskapande i att bruka läsning och skrivning på sitt eget sätt.

En betydande del av barnens bokaktiviteter leder dem således in på läsandets och även skrivandets domäner och det förekommer olika variationer av hur de handlar i dessa sammanhang. För en del barn syns läsandet i bok, som vi redan sett, innebära att de vänder blad och berättar mer eller mindre högt allt eftersom bladen vänds i boken eller pärmen. För andra kan läsandet ske i tysthet med synbara läpprörelser. Barnen berättar och bläddrar och de kombinerar läsandet med att bläddra, föra dialog, ibland med boken om innehåll i bild och text, men ofta tillsammans med andra barn. Barnen i den här förskolan ges många tillfällen till läsning. Böcker, pärmar och annan text finns lätt åtkomliga för dem. Analysen visar på stor aktivitet från flertalet av barnen och många barn ger sig även tid att under olika stunder av förskoledagen sätta sig med en bok eller med sin pärm.

Mycket av de yngsta barnens spontana skrivande kan relateras till deras multimodala aktiviteter. Forskare som Kress (1997) och Anning (2003) argumenterar för att verksamheten i exempelvis förskolan bör uppmuntra barns flexibla sätt att kombinera tal, agerande, ritande och ljud i relation till textskapande. Anning (2003) understryker också att lika viktigt som att stödja barns läsande, lika viktigt är att det att se barnens skrivande och ritande som något som hör samman med tecken och skrift. Små barn som producerar skrift och tecken på ett ritark kan uttala sig om skillnaden i det de har skrivit även om skriften ser precis likadan ut för betraktaren, menar Tolchinsky (2003). Hon betonar att barnet inte har några perceptuella problem med att skilja på det som de har skrivit. Saken är i stället den, menar hon, att barn inte äger eller inte har sökt något sätt att teckna ned skillnaderna på. Barnen i denna studie använder ritandet och skrivandet som det tycks passa dem utifrån det givna sammanhanget. Ibland uttrycker barnen att de ritar och ibland säger de att de skriver.

För barnens ritande och skrivande finns papper och tjockare färgpennor att tillgå, dock inte lika tydligt exponerat som när det gäller böckerna, utan barnen frågar för det mesta pedagogerna då de vill använda detta material. Skrivandet förekommer både i anslutning till ritandet och tvärtom, då ett ritande kan övergå till ett skrivande beroende på barn och tillfälle.

I det följande kommer formen *läspraktiker* att presenteras utifrån tidigare nämnda kategorier, *solitär* och *kollektiv*, vilka åskådliggörs genom en rad exempel som visar på barnens ageranden i litteracitetshändelser och i deras litteracitetspraktik. Litteracitetspraktiken i singular kan sägas vara samlingsbegreppet för



barnens handlingar med berättande, skrift och tecken i den specifika förskolekontexten. Inom ramen för den förekommer många olika praktiker som tillsammans konstituerar de yngsta barnens litteracitetspraktik. Avsnittet *solitär* litteracitet har först ett avsnitt om hur barnen handlar med text och tecken och därefter ett om solitär läshandling, där barnen mestadels inleder sin läsning ensamma. Avsnittet *kollektiv* litteracitet följer därpå och utgör den större delen av detta kapitel. I den kollektiva litteraciteten samlas barnen kring olika aktiviteter av litteracitet. Barnens *performativa* yttranden hämtar exempel från både solitär och kollektiv litteracitet och innebär att barnen uttrycker verbalt att det de utför i ögonblicket är ett ”medvetet”/ ”självmmedvetet” läsande eller skrivande.

## Solitär litteracitet – fokus på text och tecken

Läsa ensam betyder ofta även kommunikation och samspel med omgivningen. Sjalva läshandlingen initieras av ett enskilt barn, men kan få olika effekter på andra och genom det bidra till att en kommunikation sätts igång. Ibland blir andra barn delaktiga eller också kan läsningen riktas mot en vuxen. Det är inte endast böcker och pärmar som barnen läser utan några barn tycks ha upptäckt att skriven text finns på skyltar och på kläder. I kommande exempel synliggörs att barnen verkar uppfatta läsandets generalitet, till exempel att texter även finns utanför böckernas och pärmarnas område. Det tyder på att barnen verkar förstå att läspraktiken kan ha olika uttryck.

### Uppmärksamma bildsymboler

Både tecken av olika slag och inte minst bilder utgör en ansenlig del av det barnen har runt omkring sig i vardagen. Bilder hör ihop med bokläsning. Vissa bilder eller symboler ger barnen information och visar till exempel var brandredskap finns eller vad som finns i paketet med flingor. I tidigare litteracitetsforskning var man överens om att skrift/text i någon form alltid skulle finnas för att kunna kallas för litteracitet. Bilder och tecken har dock genom senare årens forskning alltmer kommit att utgöra delar som ingår i litteracitet (se Kress, 1997). Den gren av litteracitet som kallas ”social semiotic theory” (Gillen & Hall, 2003, s. 8) intresserar sig bland annat för hur mening skapas i en social kontext med tecken. Symboler och text är tecken på budskap som skall föras fram och förstås av dem som finns inom en specifik kontext. Ofta blandas dessa former i budskapen. Men en bild kan även stå ensam och ”läsas” och skapa mening i sammanhanget. I förskolans lekhall finns en nödutgångsskylt som ett barn här reagerar på.

Filip (2.9) och Axel (2.7) kör dockvagnen i stora lekhallen. Dockan ligger i vagnen och barnen drar tillsammans den runt, varv efter varv i rummet. När de passerar skylten med symbolen för ”utgång” säger Filip: *Kolla gubben å flaggan!* De fortsätter samvaron en liten stund till. (Band 10, 17/4-04)

Filips kommentar tyder på att han inte känner den kulturellt förgivettagna innebörden i skylten, men han uppmärksammar dess existens. Eftersom han kommenterar den verkar den ändå ha en innebörd för honom och kanske vet han att skyltar förmedlar ett budskap. Eller ser han skylten bara som en rolig gubbe?

### Text har ett budskap

Texter går att finna främst i bilderböckerna och läsning förknippas oftast med dem. Barn blir tidigt vana bokanvändare i förskolan. Många av barnen tycks också uppfatta att texten förutom bilden har en innebörd som för med sig budskap. En mer ovanlig form av textläsning ägnar sig det barn åt som exemplet nedan handlar om. Tilde (1.11) visar synbarligt intresse för den text som hon finner på tvättrådslapparna i sina strumpbyxor. Hennes agerande visar att hon kan generalisera olika texter och hon tycks även veta att text förekommer på olika platser och förmedlar ett budskap.

Tilde sitter på soffan efter sovstunden. Hon håller på att försöka sätta på sig sina strumpbyxor som tagits av före vilan. Hon studerar lappen som sitter fäst i strumpbyxan och som anger tvättråd och säger: *Tjetton*. Därefter säger hon: *Nie*. Sedan tittar hon i min bok (fäldagboken). *Stoj bok*, säger hon medan hon betraktar den en liten stund. *Elva*, säger Tilde efter att ha tagit upp strumpbyxan som fallit ner på golvet och åter börjat titta på tvättrådslappen. *Skjivej*, säger hon och riktar detta till mig med ett frågande tonfall. *Titta*, säger hon och kryper upp i mitt knä, tar pennan, skriver och suddar i min bok. Därefter drar hon på sig sina strumpbyxor. *Tjetton*, säger hon ännu en gång medan hon samtidigt pekar och läser på lappen med tvättrådet. (Fältant. 23/1-03)

Tilde agerar som hon vet något om att texten på lappen har ett budskap. Flera gånger använder hon sifferord då hon högt uttrycker vad hon ser på lappen. Hennes läsning föregås av ett noggrant studium av den lilla tvättrådslappen som sitter på insidan av strumpbyxan. Kan hon veta att det brukar ta en stund att läsa och att texten måste ges tid? Samtidigt som hon handlar har hon uppmärksamheten riktad också mot mig som skriver. Hon sätter även ord på vad jag gör då hon frågar om jag ”skjivej” och kommenterar fäldagbokens utseende, ”stoj bok”. Min bok väcker hennes intresse för hon vill också ”titta” i den. Hon upp-repar siffran ”tretton” då hon återgår till att trä på sig sina strumpbyxor och

läser då ännu en gång på lappen. Tilde visar i exemplet hur läsning brukar gå till. Hon tycks koncentrera sig, inväntar tid och läser sedan högt från de tecken som syns på tvättrådslappen. Inga konkreta och synliga bilder, som dem i bilderböcker verkar nödvändiga för att hon ska göra detta. Det förmedlar bilden av ett barn som kan använda text i ett specifikt sammanhang och det hela är meningsfullt för henne. Tilde verkar förtrogen med hur läsning går till och hur en tvättrådslapp ska hanteras och praktiserar läsningen på lappen nu när strumpbyxan för tillfället har blottat den.

### Förmedla textbudskap

Flera av barnen visar intresse för texters innebörder. Vanligast är att barnen kommer i kontakt med bokstäver och siffror från böcker. De små krumelurena, bokstäverna, som i stället för en bild signalerar ett budskap syns engagera barnen. En del barn petar på dem i böckerna medan andra klappar på boksidorna där texten förekommer. De tycks också vara medvetna om att texter kan finnas på olika platser och inte enbart i böcker eller ens alltid inomhus. I nästa exempel visar Maja (1.11) sitt engagemang i en skylt med en skriven text. Hon tycks ha upptäckt att skrift berättar något. När hon följer med till grinden en dag hjälper hon till att lägga slån över haken på grinden.

Sedan pekar hon på skylten där det står STÄNG GRINDEN, TACK. Jag läser högt vad som står där och tittar på Maja. Hon ser nöjd ut och vänder sig om och går därifrån. (Fältant. 16/5-03)

Maja är hjälpsam med haken som ska garantera att grinden blir ordentligt stängd. När hon pekar på den uppsatta skylten med texten som uppmanar till att stänga grinden, visar hon i detta ögonblick att hon vet vad som är adekvat att göra i sammanhanget. Då jag läser högt vad som står på skylten ser hon belåten ut. Maja visar att hon erövrat förståelsen av textens innebörd om att stänga grinden. Detta verkar ha fått en mening för henne då hon även i sin tur via egna gester förmår mediera till mig vad som skall göras. Det förekommer således fler än en dimension i Majas agerande och knyter an både till innebörden i budskapet och till att texten ska läsas. Gesten och det nöjda leendet när läsningen är avslutad visar detta. Vygotskij (1978) skriver: ”The gestures is the initial sign that contains the child’s future writing as an acorn contains a future oak” (s.107). Pekgesten är således det synliga tecknet som innehåller ett barns möjliga skrivande som ett litet ekollon innehåller en framtida ek. Detta synsätt som Vygotskij i sitt exempel relaterar till överensstämmen för övrigt med Aristoteles

ontologi om materia och form, där just ekollon och ek brukar användas som exempel. I detta ligger att varje utveckling består i att något potentiellt aktualiseras (Marc-Wogau, 1970). Jämförelsen mellan Majas gest och ekollonet är poetisk men inte desto mindre användbar som beskrivning för det Vygotskij tycks mena ligger i den talande gestalten.

## Solitär litteracitet – läshandlingar

Barnen ägnar sig ibland åt ensamma läshandlingar. Under sådan läsning kommenteras bilderna högt och då händer det ofta att andra barn ansluter och läsandet blir därigenom ganska snabbt kollektiva handlingar. Barnens läshandlingar är sällan ljudlösa och ingår i den läspraktik de gör till sin. Om bokens innehåll är känt för barnen upprepas centrala ord som kan relateras till den text som står där. I annat fall läses bokbilderna. Olika ting och händelser i en bok tycks vara av specifikt intresse för olika barn. Det innebär att de solitära handlingarna växlar från ett sådant individuellt läsande till kollektivt, om bokens innehåll och bilder kan fångas upp i det kollektiva och gemensamma läsandet. Det verkar inte störa läspraktiken utan växlandet accepteras till synes utan kommentarer eller undandragande. Detta handlande tyder på att barnen kan vänta, lyssna in och även vara mottagliga för det andra barn uttrycker.

## Kommunikativ högläsning

När barn påbörjar en läshändelse finns nästan alltid ett erbjudande till andra att delta. Huvudsakligen sker det genom verbala uttryck hämtade från bokens innehåll. Lika ofta händer det att barnet också får svar från andra i omgivningen. Här är det Anton (1.11) som påbörjar läsningen. Han berättar om Alfons som framträder på bilderna i boken. Sedan övergår han till att söka efter en liten leksaksbil som han haft med sig till läsningen. Han letar runt omkring sig och drar genom det in Tilde (2.2) som befinner sig i närheten in i läshändelsen.

Anton står framför kameran med boken *Alfons egna saker* i handen. *Afons*, säger han och håller fram boken /.../ Anton sätter sig på huk på golvet med Alfonsboken framför sig och bläddrar framåt och bläddrar sedan tillbaka till en bild. Han tittar länge på den. *Afons, Afons*, säger han och slår upp en speciell sida och pekar på Alfons och en annan figur. *Leta efter Afons*, säger han och fortsätter, *dä Afons*, säger han när Alfons dyker upp på sidan. Så sätter han sig ner på golvet och snurrar runt på stjärten. *Va bilen, va bilen, va bilen* [var är bilen], säger Anton med ett undrande tonfall och söker runt med blicken innan han ställer sig som en bro med händer och fötter i golvet. Han kikar under sig medan han med ett frågande röst åter säger: *Bilen, bilen?* Tilde står där också. *Var bilen*

är, frågar nu även EB. Anton säger ännu en gång med frågande röst: *Bilen då, bilen? Kanske Alsons, kanske Alsons* [kanske Alfons], svarar Tilde. Anton kommer till mig och tittar igenom kamerans display. *Ja titta bilen*, säger han. EB konstaterar. *Näe, ingen bil där.* (Band 1, 4/4-03)

Anton läser bok, men genom sin ”högläsning” drar han in både Tilde och mig i det han gör. I berättandet upprepar Anton vad han ser och kanske önskar han hjälp med tolkningen av oss omkring. Sökandet efter den borttappade bilen avbryter läsningen. Tilde som på sitt sätt deltar i händelsen, verkar vilja hjälpa Anton att finna bilen och upprepar sitt förslag några gånger. Hon tycks tro att bilen existerar som bild i hans bok. Anton övergår till att leta efter bilen och ignorerar Tildes förslag.

I det kommande exemplet möter vi ännu ett läsande barn. Hans kommunikation förutom att läsa högt, verkar vara att involvera omgivningen i en fråga som är viktig för honom, nämligen var hunden finns. Det är Axel som läser ur en bok. På en av bilderna finns en hund. Hela Axels kropp används i läsningen som på så vis blir synlig och hörbar för personerna omkring honom. Detta är ännu ett exempel på att det ensamma läsande barnet genom sin ”högläsning” får lyssnare och ofta även någon som svarar. Här svarar en av pedagogerna.

Axel (1.6) står på golvet framför soffan där en bok ligger uppslagen. Han öppnar boken och stänger den. Axel pekar på baksidan. Han öppnar en sida och gungar upp och ned med kroppen. *Wowa, aaaaaa*, säger han sig samtidigt. Han öppnar boken och stänger den. *Wowa. Aaaaa, wowa*, fortsätter han och pekar och petar i boken och vänder sig mot dem som finns runt omkring. *Dä, wowa*, säger han. *Är det en hund, Axel. En hund?* frågar Vera. *Är det en hund i boken?* Axel tittar mot henne. Så ser han i boken igen. Stänger den samtidigt som han vinkar med handen och säger: *He, he*. Axel går iväg med boken och sätter den upp mot en vägg, men tar ner den igen och går sedan iväg med boken framför munnen till ett annat rum. (Band 1, 27/3 -03)

Det är tydligt att läsning pågår när Axel står och läser högt ur boken som ligger på soffan. Till skillnad från det föregående exemplet med Anton fullföljer Axel sin läsning utan att distraheras av något utifrån kommande. Han läser inte bara för sig själv utan vänder sig till andra och läser även för dem. I sin högläsning får han svar av pedagogen Vera som ställer frågor om innehållet. Då frågorna kommer och upprepas några gånger stänger han boken med en vinkande hand och ett ”hejdå”. Kanske är det ett sätt som ingår i hans litteracitetspraktik som signalerar att bokläsningen nu har avslutats? I läsningen har Axel förmått framkalla bilden av hur en hund låter eller benämns som han använder i läsningen.

Dessa nyckelord av ljudhärmande läsning ger signal till Vera som kopplar ihop hans läsning till att bli en till synes meningsfull handling, som kan avslutas då han fått verbal bekräftelse från henne. I det dagliga livet som barnen deltar i benämner ofta vuxna i omgivningen det som barn gör. Det visas bland annat här när Vera följer upp vad som finns i boken. Roskos och Neuman (1998) menar att sådant stödjande förhållningssätt innebär att dels försöka begreppsliggöra världen och dels hjälpa till att organisera barns erfarenheter.

### Förkroppsligar läsningen

Vad som kan ingå i läsningen är något som barnen hämtar från andra som de ser läsa. Erfarenheterna omsätts därefter i egen litteracitetspraktik. Högläsning är ett sådant tillfälle där det går att iaktta hur pedagogerna brukar läsa och sedan visar barnen hur de själva gör bruk av erfarenheterna. Det mest synbara tecken på läsning förutom att böcker finns med är att munnen rörs med en specifik ”läsande” mimik på den som läser högt. Inte enbart munrörelser som synbara tecken på läsning förekommer utan även nickanden och huvudskakanden ackompanjerar läsningen och ger innehållet viss dramatik. Detta förkroppsligande av läsningen verkar för vissa barn vara en betydelsefull del av läspraktiken, då den ledsagar vissa barns läsning. Maja (2.7) som ofta syns med en bok antingen ensam, eller ofta tillsammans med någon av pedagogerna som läser högt för henne, tillämpar detta då hon själv läser bok.

Maja sitter i vuxensoffan och försöker att öppna en pekbok. Hon får upp en sida och börjar läsa högt. Hon gör stora munrörelser och munnen formas till ord och det går att urskilja ett och annat av dem. Boken handlar om Nalle. Maja läser: *Nalle, Nalle*. Hon fortsätter att läsa. *Inga klädej*, läser hon. Maja betonar dessa ord och samtidigt nickar hon på huvudet. Läsningen fortsätter. *Nalle, å*, säger hon medan hennes läppar rör sig hela tiden och huvudet nickar då och då. Maja skakar på huvudet medan hon läser högt. (Band 5, 15/1-04)

Maja upprätthåller läsningen genom att visa tydliga munrörelser och blir hörbart när hon ljudar på ”s” i namnet Samuel. Även huvudskakningar som understrykande gester gestaltar hennes bokläsning. Vissa ord betonas och ackompanjerar hennes läsning. Enstaka ord framträder distinkt och det hörs att det är Nalle hon läser om. Händelsen visar att Maja förefaller veta att munrörelser är synliga vid högläsning. När hon läser med huvudskakningar, som har innebörd av negation och instämmande huvudnickningar och som dessutom inkluderar tydligt språk och munrörelser, tycks bilden av att hon dramatiserar inte vara alltför avlägsen. Bokberättelser bygger ofta på dramatik och i dem ingår

både aktör och handling som är två delar av det femtal som Burke (1972) beskriver. Nalle liksom Maja är huvudpersoner, aktörerna, och vi kan ana handlingen då Maja läser om att han saknar kläder. De tydliga kroppsuttrycken som följer handlingen kan kanske stå för något av dramatik som också kännetecknar en berättelse.

### Sammanfattning

Barnen deltar i och skapar olika läshändelser vilka uttrycks i litteracitetspraktiken. De visar på bild- och textbudskap och kommunicerar sina upptäckter till andra. Ofta får barnen verbala bekräftelser från sin omgivning på att texten eller bilden har en innebörd som det råder överenskommelse om och som kan uttryckas och förstås av andra. Barn läser genom att öppna och stänga bok, bläddra och läsa högt och genom att ofta upprepade gånger uttrycka sig kring innehållet. Mimik förekommer i samband med läsningen i form av tydliga, ofta uttrycksfulla munrörelser och bestämda nickanden. Att läsa högt och att lyssna till sina egna ord utgör en del av läspraktiken. Vid läsning och berättande ur bok signaleras till andra att man läser och inte vill bli störd. Ofta erbjuds dock andra barn att delta genom explicita och verbala erbjudanden. Barns ensamläsning existerar om än i liten grad, men den befinner sig nästan alltid ”på tröskeln” till ett samläsande och en kollektiv läshandling.

### Kollektiva läshandlingar – litteracitetspraktik

I de allra flesta litteracitetshändelser där läsning i någon form praktiseras visar analyserna olika former av interaktion mellan barnen i litteracitetspraktiken. Med andra ord – de inspireras av varandras litteracitetshandlingar samtidigt som de också upprättar en gemensam litteracitetspraktik. Ett barns läsning fångar ofta flera barns intresse som vi sett i det föregående och visar att de vanligen är inkluderande mot dem som vill vara med. Det nyanlända barnet tar ofta en plats nära det redan sittande barnet och påbörjar läsningen antingen i egen medhavd bok eller i den andres. Det tysta deltagandet utmärks genom att barnen studerar boksidorna, slår litet med handen på dem och pekar samt ibland verbalt yttrar sig om bilderna. I många av de kommande exemplen utmärks samvaron också av tydlig verbal kommunikation, där dialogen och berättandet mellan barnen visar intensitet och kompletterar gesterna. Barnen riktar sig till varandra och talar om vad de gör, plockar upp samtalstrådar eller visar på annat sätt att de är med i litteracitetshändelsen och bidrar till litteracitetspraktiken. Huvudsyftet här är att åskådliggöra denna praktik med hjälp av olika episoder, för att visa hur

dessa interaktioner kring läsande sker. Även exempel där skrivande ingår som litteracitet förekommer.

Kroppsliga yttringar vid läsning som det vi sett i det föregående när Majas munrörelser understryker läsningens mimik byts i nästa exempel av ett barn som formulerar orden ljudmässigt. Att ljuda ihop bokstäver är en av många delar som hör till läsningen. Munrörelser är uppenbara och väl synliga vid högläsning, medan bokstävernas tillblivelse till att bilda ord och meningar oftast inte går att se lika tydligt från utsidan. Läsningen sker bara. Ibland kommer skriften med dess tecken i barnens blickfång. Frukosten har avslutats. Filip (2.8) som suttit i Lils knä vill kliva ner nu och då säger hon: *Filip, visa Elisabets bilderna som hänger på väggen som vi satt upp*. Lil går med honom in i det närliggande rummet. EB följer efter. På väggen i barnens ögonhöjd (alltid) sitter en svit foton på olika barn i olika situationer. Lil och Filip tittar på bilderna.

*Vet du vad det är på bilderna då?* frågar Lil honom. Filip studerar dem tyst. *Maja, Filip*, säger han. Lil frågar vidare: *Men du, titta här då, titta här då, vad är det på den här bilden då som jag skrivit där?* Hon pekar på texten där det står skrivet, brandbil med stor, fet stil med gemener. *Bjandbilen*, svarar Filip. *Vad gör Hugo och Gustav på den här bilden då?* *Lä...*, börjar hon. *Läsej*, svarar Filip. Lil upprepar: *Läser bok, ja. /.../* Så frågar Lil: *Men du då, vem är det här på den bilden då?* Filip ser efter och svarar: *Aflons och Lil bekräftar: Ja Alfons, å här kan man se Tommys...* Lil gör en kort inväntande paus. *Lastbil*, svarar Filip. *Vad kan dom här flickorna göra för nånting då?* fortsätter Lil. Samtidigt som det sägs pekar Filip själv på texten ovanför bilden. *Va stå de dä fö nåt då?* säger han. *Ba...* börjar Lil och Filip pekar på bokstäverna och drar med pek fingret från höger till vänster och läser högt. *Babaa...dar*, ljudar han och Lil svarar honom: *Bada står det där*. Så fortsätter det ett tag. (Band 8, 18/3-04)

I samspelet är Lil den frågande partern och Filip svarar. Lil pekar på texten och använder begrepp ”som jag skrivit”. Då frågar hon Filip om vad barnen som syns på bilden gör, och han svarar ”läser”, då hon med litet hjälp i början påbörjar läsningen med ett ”lä..”. De studerar bild efter bild tills Filip själv ställer frågan ”Va stå de dä fö nåt då” samtidigt som han drar sitt pekfinger på texten. Lil inleder med ”Ba...” i ordet bada och Filip som fortfarande håller fingret på texten säger på eget initiativ ”Babaa...dar”. Lil besvarar hans läsning med orden ”Bada står det där”. Textläsandet, kanske med stöd av bilderna, avslutas så småningom när de tittat på och läst alla fotografierna.

Filips uppmärksamhet på textens budskap visar att han tycks vilja veta något om dess innebörd. När Lil svarar vad det står, läser hon texten som den är skriven,



”bada”, medan Filip själv svarar i presensform, ”badar” och ”läser”. Kanske vill Filip kontrollera det han hört Lil svara genom att fråga henne om igen vad det står. Kanske försöker han komma underfund om hur och när de olika orden bada och badar används?

Senare frågar jag Lil om hon var ensam i sitt arbete med att kombinera ihop bilder med text. ”Jag bredde ut bilderna på soffan och barnen hämtade, men jag satte ihop dom”. Hon fortsätter: ”Men jag blev så sugen själv och ville genast sätta i gång för egentligen skulle barnen ha berättat för mig, för de säger inte som jag skrivit, måla, bada, utan målar, badar”. Hon bifogar sedan, ”Men i alla fall tror jag det är viktigt att skriva och dom förstår säkert att det står ord och att texten förmedlar något” (Fältant. 18/3-04). Detta uttryck tyder på att Lil ser att barnen har kompetens om text och teckens förmedlande funktion och att hennes uppgift är att se till att den synliggörs och underhålls.

### Kollektiv läspraktik inleds

Barnen ägnar mycket uppmärksamhet åt att hämta och läsa böcker. De sitter ofta på samma plats i en vuxensoffa som rymmer många läsande barn. Genom handlingar med böcker, pärmor och i olika konstellationer framträder mönster bland barnen, som hör till deras läsning och kan sägas utgöra litteracitetspraktiken. Inga explicita uttryck hörs om hur detta ska gå till, men likväl tycks formerna anammas av och konstitueras genom barnens iakttagande och inspiration av varandra. De kastar blickar mot varandra, ler ibland, men har ofta ett koncentrerat ansiktsuttryck i sina interaktioner med sin omgivning. När verbal kommunikation förekommer förändras uttrycken något och röstlägen höjs eller sänks. Mycket av kommunikationen är subtil till sin karaktär. I exemplen som följer nu visas hur barnen med större tydlighet än tidigare markerar och bygger sin kollektiva litteracitetspraktik och hur den genom många olika interaktioner skapas och utvidgas.

Det första exemplet visar hur några barn agerar kring bokläsningen som inledningsvis har en huvudaktör, Elin (2.5). Hon sitter först ensam i soffan i matrummet och läser i boken, *Jobba, jobba jämt*. Elin vänder bladen men tittar samtidigt ut i rummet där flera både pedagoger och barn finns. Det som synliggörs på ett subtilt sätt är hur nästa barn tar sig in i läshandlingen och hur de båda barnen sedan interagerar med varandra. Närhet, men utan större explicita kommunikativa inslag präglar situationen.

Elin bläddrar upp en sida med en stor röd lastbil på. Hon stryker med handen över bilden. Bläddrar till nästa sida, men tittar mot det som händer i rummet. Bläddrar utan att titta i boken. /.../ Ida (2.2) går förbi i riktning mot bokkorgen. Hon letar efter en bok under en annan och drar fram den. Det blir boken, *Raska på Alfons Åberg!* Hon klättrar upp och sätter sig alldeles nära Elin som flyttar litet på sin bok, men blir kvar på sin plats. Ida slår upp en sida och vänder sig mot Elin och stryker med handen över den öppna boksidan i Elins bok. *Bilen*, säger hon. Elin tittar ner och bläddrar fram en ny sida. Ida pekar igen /.../. Elin har lagt boken på soffan. En stund senare kommer Maja (2.8) till Elin. Maja hämtar en bok och det gör Elin också. De ”jämkar” ihop sig under tystnad och sätter sig tätt tillsammans i soffan. Ida har återvänt och står upp och tittar ut genom fönstret. Maja går och Elin släpper ner sin bok på golvet samtidigt som hon glider ner från läsoffan och hämtar en ny bok i bokkorgen, klättrar upp i soffan och sätter sig till rätta. (Band 6, 22/1-04)

Barnens interaktioner kan ha skiftande karaktär beroende bland annat på hur väl de känner varandra och hur trygga de är med varandra. Ibland vill man läsa ihop och ibland vill man vara ensam med sina läsoplevelser. Barnen hämtar böcker och läser dem tillsammans. Det tycks även vara viktigt att sitta nära varandra under läsningen för både Ida och senare Maja kryper tätt intill den läsande Elin, som flyttar sin bok för att ge plats åt Ida, utan att låta sig störas. När Maja och Elin samtidigt en stund senare hämtar böcker verkar de båda välja att sätta sig nära varandra för de flyttar ihop fast soffan kunde rymma många fler. Det visar att den delade erfarenheten verkar förena dem. Att klättra upp i soffan och läsa och sedan åka ner baklänges på mage och hämta en annan bok och upp igen speglar ett av mönstren i läspraktiken. Detta tyder på att barnen skapar och åter-skapar sin praktik för läsningen genom att sitta nära varandra och att ”hämta och lämna” bok. Vid högläsning när pedagogerna läser för barnen finns likheter mellan hur barnen gör här och vid den läsningen. Kanske visar de här tre barnen att läsning pågår genom att handla på ett för läsning passande sätt och skapar på så sätt mening i händelsen? En del av det som kan sägas tillhöra läshandlingen har erövrats och möjligen blivit internaliserad (Vygotskij, 1999) i barnens meningsskapande i litteracitetspraktiken. Läsningen fortsätter genom olika barns deltagare som kommer, läser en stund och lämnar platsen.

I nästa exempel är det Nils och Axel som på liknande sätt som i det föregående sätter sig nära varandra när de läser. Skillnaden mot det förra exemplet är att denna läspraktik avslutas med ett explicit uttryckt ”slut” samtidigt som läsningen rundas av och boken läggs undan. Det är många barn som nu hämtar böcker inom samma litteracitetshändelse. De läser en kort stund och går iväg och en del

av dem återkommer och börjar på nytt läsningen. Detta är mönster som återkommer ofta i barnens läspraktik.

Axel (2.4) tar upp den bok *Jobba, jobba jämt*, som Elin haft en stund tidigare och sätter sig i soffan en bit ifrån henne. Han slår upp boken och bläddrar snabbt igenom den och går sedan ner från soffan med ett konstaterande: *Tut* [slut]. (Band 6, 22/1-04)

Axels korta läsning ensam avrundas med ett ”slut” då boken stängs igen. I detta agerande anas en intention om att markera gränsen mellan bokläsningen och andra aktiviteter. Denna understyks av att boken läggs tillbaka där den hör hemma. Men det explicit uttryckta tyder på att också detta är en del som tillhör läspraktiken.

### Kollektiv läsning med olika boktolkningar

I de föregående exemplen på kollektiv litteracitet var barnens läspraktik ibland försiktig och stillsam och det var ofta mycket små rörelser och uttryck som kunde visa att något interaktivt läsande pågick. Ibland blir det emellertid mer uppenbart att barnen delar läsupplevelser med varandra. När det händer går det att höra tydliga dialoger som har anknytning till innehållet i böckerna. Interaktionen är av kommunikativ art, men även den fysiska närheten är påtaglig. Dialogernas innehåll verkar också kunna upprätthållas mellan vissa barn, medan ett anslutande barn kan ha svårare att få utrymme där redan två barn interagerar. Hur det går är ofta beroende på med vilka medel det nya barnet tar sig ett både fysiskt men även ”mentalt” utrymme.

I det följande får vi möta två barn, Jacob (2.10) och Teo (2.9) som först läser för sig själva och som sedan övergår till interaktiva handlingar kring sina böcker. De byter dem emellan sig och den ene smånyttar under tiden. När ytterligare ett barn, Tilde (2.1), söker kontakt med de båda pojkarna och gör anspråk på en plats i samvaron förändras bokläsningens innehåll, och deras uppmärksamhet riktas efterhand mot henne. Händelsen börjar när Jacob och Teo står på knä på golvet framför soffan, vilar med armarna i soffan och läser varsin Alfonsbok, *God natt, Alfons Åberg* (Jacob) och *Vad sa pappa Åberg* (Teo). De hänger över böckerna och småpratar om dem, både sinsemellan och även var för sig. Jacob slår ihop boken för att åter öppna den igen. Teo vänder sig i min riktning där jag filmar.

*Titta, titta ha glass där*, säger Teo. *Ja, det droppar*, fyller Jacob på. Han flyttar sig närmare Teo och tittar men fortsätter sedan att bläddra i sin bok. Teo smålåter litet och fort-

sätter även han att bläddra fram olika sidor. Barnen studerar bilderna. Jacob har tagit fram en pekbok om Alfons, *Alfons egna saker*, och vänder blad och pekar i boken och små ljud hörs från honom. Jacob sjunger: *Dansa docka*, då bilden visar en docka. Han slår igen sin pekbok och flyttar sig ännu närmare Teo. Jacob öppnar sin ”första” Alfonsbok igen, *God natt, Alfons Åberg*, och bläddrar åter i den. Teo slår igen sin bok och lämnar över den till Jacob. *Vasego Jacob*, säger han. När inte Jacob tar boken utan fortsätter att läsa *God natt, Alfons Åberg* slänger Teo över boken åt sin sida av soffan och tar sedan och bläddrar snabbt igenom den pekbok som Jacob haft tidigare och lämnat kvar på soffan. Därefter återvänder han till den bok som han hade från början, *Vad sa pappa Åberg?* Jacob klättrar upp i soffan, sätter sig ner bredvid Teo och tittar även han i Teos bok. (Band 1, 4/4 2003)

Barnen är till synes upptagna av samspel kring böckerna. Knästående med böckerna i centrum inspirerar de varandra till läsning i en delad litteracitetspraktik. Läsande på detta sätt verkar vara ännu en byggsten till ett skapande av en läspraktik. Sång uppstår då en bild visar en docka. Kanske sker denna koppling mellan docka och sång eftersom barnen brukar sjunga just den sången då en docka samtidigt visas? Tonen är lågmäld och det går inte mer än vid något enstaka tillfälle att uppfatta vad de läser. När den ena pojken läst färdigt sin bok tar han genast upp en ny bok. Den handlar också om Alfons. När även den är färdigläst lånar det andra barnet den. Båda återgår sedan till att läsa i de ursprungliga böckerna. En pekbok avverkas snabbt. Bokläsandet som barn ofta initierar själva, har flera innebörder och en av dem gäller samspelet, menar Simonsson (2004). De här barnen läser, fast de har en egen bok, ytterst tillsammans. Denna delade läsning tycks självklar och intressant för barnen. Den rymmer en övergång från egen läsning till kollektivt meningsskapande om böckernas innehåll. Sådana delade upplevelser i samspel där parterna delar perspektiv har flera forskare uppmärksammat (se bl. a. Bruner, 1990; Smith, 1999).

Jacob och Teo finns kvar i soffan när Tilde (2.1) anländer dit. Hon ställer sig också på knä på golvet nedanför soffan närmare Teo men så att hon ändå sitter mellan de båda pojkarna.

Tilde riktar sig till Teo och Jacob då hon med fråga i tonfallet säger: *Teo, Jacob, gå ut ni?* Hon rör vid Teos tröja medan hon talar. Teo svarar henne: *Näe, ska gå ut snart*. Tilde fortsätter: *Ja gå ut*. Teo svarar: *Snart vi gå ut*. Teo talar litet för sig själv och Tilde tar en bok *God natt, Alfons Åberg*, den som Jacob haft. Hon står kvar på knä nedanför de båda pojkarna. Tilde talar till de båda som nu läser varsin bok, Teo har en *Tottebok* och Jacob tittar i boken *Vad, sa pappa Åberg. Magsäck, magsäck?* säger Tilde med ett frägnande tonfall. Teo lyfter blicken från sin bok och tittar på Tilde. Hon vänder sig till Jacob med

samma fråga: *Magsäck, magsäck, magsäck min bok? Näe*, svarar Jakob, tittar upp, skakar på huvudet och ler litet. Tilde pekar på sin bok och håller upp den. *Magsäck min bok?* frågar hon. *Näe*, svarar Jacob på nytt men tillägger, *Alfons*. Han tittar upp från sin bok då han svarar henne och upprepar: *Alfons*. Jakob pekar på hennes bok och säger: *Alfons*. Så går Tilde några steg och vänder sig mot Teo och frågar: *Magknipa? Näe*, svarar han. Så riktar Tilde sin fråga ännu en gång till Jacob: *Magknipa? Näe*, svarar Jakob. Hon tittar sig omkring och pekar på sig själv. *Magknipa ja*, säger hon. Jacob svarar med ett: *Ja*. Han tittar ner i sin bok igen. Tilde klättrar upp i soffan. Teo tittar upp och vänder sig mot Tilde och säger: *Magknipa du, Tilde*. (Band 1 4/4 2003)

I den fortsatta bokläsningen nu också med Tilde stående på knä sker en förskjutning från samspelande läsning till samtal om innebörder och olika tolkningar när Tilde kommer in i bilden. Tilde talar här om både ”magsäck” och ”magknip” och hon upprepar dessa ord åtskilliga gånger utan att få ett besked av de två andra läsarna. Frågan är vad hon åsyftar med sitt frågande? Eftersom pojkarna endast svarar kortfattat ”nej” på hennes frågor och hänvisar till att det är en Alfonsbok de läser, liksom den bok hon visar dem kanske det inte alls handlar om magsjuka. Men Tilde är uthållig med sitt frågande. Hon upprepar samma ord flera gånger i följd och tillägger ett extra ord som ”bok” efter orden ”magsäck” och får då deras uppmärksamhet. Jacob börjar nu använda samma metod som Tilde. Han upprepar ordet ”Alfons” och dessutom understryker han det hela med att samtidigt peka på Alfonsboken och på Tilde. De tycks alla tre på olika sätt ha sin tolkning av innebörden i boken. I argumenteringen för den ena och andra ståndpunkten använder sig barnen här av upprepningens retorik, liksom av gester. Gester kan i stället för ord forma tingen till en synbar representation av något, skriver Klerfelt (2007) vilket vi kan se i exemplet. När Tilde så till sist frågar om det kan vara hon som har magknip träder Teo in och bryter tillfälligt hennes långa frågestund genom att jakande bekräfta hennes fråga.

Läsningen fortsätter nu en stund under tystnad. Teo öppnar sidorna i sin pekbok och läser med mjuk röst ur boken:

*Å sängen...å kissen kommer...*säger han och vänder blad och läser medan Tilde sitter stilla och fortsätter att betrakta honom. Teo avslutar sin läsning och Tilde sträcker fram handen mot boken som nu ligger under Teos knä. Teo och Jacob fortsätter att läsa i samma böcker som de haft hela tiden tills Teo petar ner en av dem på golvet och säger: *Läsa annan bok*. Teo tar boken *Vad sa, pappa Åberg* igen. Tilde sätter sig bredvid Teo. *Magknipa*, säger hon. Han tittar upp på henne. *Näe, du ha magknipa. Ja läser den*, svarar han och tittar ner på sin bok innan han stänger ihop den och börjar försiktigt röra vid

Jacob. Tilde gör likadant på Teo och säger ännu en gång: *Magknipa?* De andra två tittar på henne och en av dem svarar: *Ja magknipa.* (Band 1, 4/4-03)

Exemplet visar att bokläsning och samtal kan hållas i gång trots olikheterna i uppfattning om vad innebörden i dem är. Barnen är kompetenta kommunikativa aktörer. Samma böcker cirkulerar mellan barnen och ibland stannar det egna läsandet upp för att iaktta något som sker hos någon av de andra i soffan. Tilde tar upp tråden om magknip igen och får också direkt svar av Teo att det är hon som har magknip. Strategin att fysiskt lägga beslag på boken för att därigenom ”äga” den har Johansson (1999) visat i sin forskning att barn gör när det gäller de gemensamma sakerna i förskolan. Teo är konsekvent i sina svar för det är andra gången under händelseförloppet som han svarar Tilde på samma fråga och nu med tillägget att han läser en annan bok och att hon har den om magknip. Kanske kan vi tolka detta svar från Teo att det hela tiden varit innehållet i boken som Tilde efterfrågat och att han förstått det också. Trots att ett svar nu kommit för andra gången verkar inte Tilde nöja sig med det utan tycks behöva ytterligare confirmation att så är fallet. Så Teo yttrar orden som blir slutreplik i denna händelse, ”ja magknipa” och innebörderna tycks här ha blivit utredda för de inblandade.

I nästa exempel visar två barn prov på hur de, till skillnad mot barnen i det föregående exemplet, kan dela meningsinnehållet i en bok och hur barn inbjuder till deltagande guidad litteracitetspraktik. Vi får följa Nils (2.3) med boken *Vägarbete pågår* och Albin (2.8) som har en bok om traktorer. Albin ligger på mage på en träsoffa med boken utbredd framför sig. Nils kommer dit och lägger ner sin bok på samma bänk, men bakom Albin och börjar läsa i den. När Albin upptäcker Nils bakom sig försöker han involvera honom i den egna läsningen, vilket lyckas som vi ska se.

*En kille som lagar sin traktor*, läser Albin högt och bläddrar fram en ny sida. Han rör sig på bänken under tiden han läser i den uppslagna boken så säger han för sig själv: *Titta vilken fin...* Han håller ett finger i munnen medan han tittar på bilden. Sedan ser han ut mot rummet och tittar mot Nils som stått bakom honom och läst sin bok. Nils står på knä vid bänken och har boken uppslagen på den. Han vänder bladen i boken. Det är bilder på olika fordon i klara färger. Albin vänder sig helt om, ställer sig på golvet och skjuter fram sin bok mot Nils pekar och säger: *Titta, jag har lika, lika som du, som dej ...en gul.* Han pekar på ett grönt fordon i den egna boken. Albin fortsätter: *Jag har en röd här.* Albin pekar på en röd traktor. Nils tittar och pekar sedan med handen i Albins bok på det gröna fordonet. *Hetej de dä jä?* frågar Nils. Albin svarar något och fortsätter prata och peka i sin bok, alltmedan Nils tittar. Albin säger med eftertryck: *Å den hära...*

Pojkarna fortsätter att läsa i den egna boken. Nils lägger handen ännu en gång på samma bild, på det gröna fordonet i Albins bok, men vänder tillbaka till sin egen bok. *Ässå en taktoj*, säger han om det han studerar. (Band 4, 8/12-03)

Albin tycks först helt uppslukad av att läsa. Så upptäcker han Nils och involverar honom genast i den egna boken. I detta agerande visar Albin en strategi för hur andra barn ges möjlighet att bli en medläsare. Han driver på berättandet genom att peka i boken och uppmanar Nils att titta i hans bok. Han konstaterar likheter i bilderna och talar om böckernas innebörd allt medan Nils visar delaktighet och uppmärksamhet. Nils fråga om det gröna fordonet i Albins bok får inte något distinkt svar, men den visar att läsandet som utspelas följer en linje och handlar om färger på fordon. Barnen tycks vara överens i läsandet, även om Nils underförstådda fråga återkommer när han litet senare lägger handen på det gröna fordonet i Albins bok. Kanske ligger i Nils pekande en önskan om att få veta fordonens namn eller också vill han visa Albin att han nu vet vad som förväntas av honom i läsandet, eller kanske är det båda delarna. Snart vänder Nils blicken ner i den egna boken där han konstaterar högt ”ässå en taktoj” där. Albins tidigare involvering tycks ha gett Nils inspiration till fortsatt läsning.

Albins handlande då han visar Nils bilder och verbaliserar bildernas innehåll kan kanske liknas vid en situation där en mer erfaren stöder en mindre erfaren i att upptäcka likheter och att mediera innebörder. Vygotskijs (1978, 1999) proximala utvecklingszon kan troligen knytas till händelsen för att förstå vad vi ser här. Nils ges tillfälle att pröva och öva det han ännu inte behärskar, och Albin är den med erfarenhet som visar och med ord talar om bilderna. Det händelsen visar har prägel av ett ”mästar- och lärlingsperspektiv”. Albin överför inte det som finns på bilderna direkt, utan genom att tala och peka på dem involverar han Nils i en utvecklingszon som kan sägas ske i den händelse vi fått möta (se Strandberg, 2006; Vygotskij, 1999). Involveringen, när en mer erfaren blir vägvisare för en mindre erfaren, kallar Rogoff (2003) ”guidat deltagande” (s. 284).

### Kollektiv bokläsningspraktik utvidgas

Barnens handlingar vid läsningen som en del av deras litteracitet tycks således utvidgas genom deras kollektiva interaktioner. Med språkliga uttryck och kroppsliga handlingar tydliggörs detta. Interaktionen behöver inte alltid vara kroppsnära med verbal kommunikation riktad till andra barn om vad som händer i sammanhanget. Lika ofta kan samspel ske som parallellhandling till det som andra barn gör i sin litteracitet. Det viktiga tycks vara att barnen kan se

varandra. När någon tar en bok och börjar läsa i den inspireras andra barn som uppmärksammar det och gör likadant. I det exempel vi ska följa nu är Albin först till vuxensoffan med sin bok. Teo (3.6) uppmärksammar detta och ansluter med sin Alfonsbok. Snart kommer också Filip (2.6) och han följer de två första barnens exempel genom att ställa sig på knä och lägga boken framför sig på soffan. När Teo senare flyttar till annan plats gör Nils (2.3), som kommit till deras läsning, samma sak.

*Titta vilka fina gubbar ja har!* säger Albin. *Åh ja har Alfons*, säger Teo och ställer sin bok på kant och läser högt från en sida: *Åh då sparka Alfons /.../*. Under tiden har Filip lämnat sin plats vid bänken och kommer fram till de andra i soffan med en bok. Han slår upp sin bok och ställer sig precis på samma sätt som Teo och Albin med knäna på golvet framför soffan och boken på sätet. Teo och Albin tittar hastigt upp, men återgår till sina böcker. De bläddrar och tittar. Så kommer även Nils dit. *Alfons*, säger han. Teo tar upp sin bok. *Ja läser min bok här på kanten*, säger han och går sedan iväg till den lilla träbänken som Filip nyss lämnat. Han sätter sig med sin bok uppe på bänken. *Ja sitta på kanten*, säger Nils och följer efter med sin bok. Filip och Albin står kvar vid soffan. De tittar och bläddrar. *Titta vilken grön fin traktor då*, säger Albin och pekar på en grön traktor i boken. Filip är tyst och tittar men bläddrar en kort stund i sin egen bok, slår ihop den och går iväg med den bort till det rum där Lil sitter och läser för andra barn. (Band 4, 8/12-03)

Albin och Teo berättar högt för varandra vad de läser. När Filip kommer till dem agerar han på samma sätt som de två andra barnen gör. Han ställer sig på knä vid soffan som de och håller sin bok som Teo genom att sätta den på högkant. De andra två barnen avbryter sin läsning endast genom att ge Filip ett kort ögonkast som tycks ge honom ett accepterande att det går bra att delta i deras läshandlingar. De återgår till sina böcker och säger inget till Filip som själv läser under tystnad. Ännu ett barn, Nils kommer och kommenterar bokläsningen, men han får heller ingen uppmärksamhet från de nu tre barnen vid soffan. De tycks vara helt upptagna av det egna läsandet. Teo lämnar sedan soffan för bänken och Nils följer genast hans exempel både i ord och i handling, medan Albin och Filip blir kvar vid soffan. Kanske är det viktigt också på vilken plats läspraktiken ska ske? Läshandlingens specifika mönster visar sig med allt större tydlighet här, då barnen agerar på likartat sätt då de läser. Att stå på knä och läsa med boken uppslagen framför sig på soffan eller sitta ”på kanten”, (kanske bänkens kant avses?) blir till en gemensamt skapad litteracitetspraktik. Detta blir en utvidgad handling som kompletterar dem som uttryckts i tidigare exempel. Det går att tänka att återkommande mönster med många barn som följer detta bidrar till skapandet av läsningens praktik. Genom sådana upprepade interaktio-



ner med andra ges barnen förutsättningar att förstå och upprätthålla de specifika mönster som skapats inom den kultur där de befinner sig.

### Interaktion med parallella monologer

Barnens pärmar har sedan en längre tid haft sin plats i en bokhylla i matrummet efter att tidigare ha funnits i barnens tambur. På pärmryggen är barnets namn textat. Den centrala placeringen har inneburit att barnen allt oftare, och med synbart stort intresse och engagemang, gärna tar fram och läser i dem. I pärmarna finns fotografier på barnens föräldrar och syskon liksom andra nära släktingar och vänner. Fotografierna visar för barnen välbekanta situationer från deras hemmiljöer. Det är bilder på barnen som nyfödda, sommarbilder med badande barn och bilder från helger som julfirande. När pärmarna tas fram påbörjas ett ofta engagerat berättande och läsande ur dem där flera barn brukar delta. De samtalar livfullt med varandra. Skillnaden mellan den här typen av berättande läsning och bokläsning med böcker är att den senare oftare innehåller mer tysta ageranden. Höga röster, skratt och igenkänning präglar i stället den berättande läsningen. Ömsesidigheten uttrycks från början i exemplet genom barnens delade intresse för sina namn. När barnen konstaterat att de har den egna pärmen vidtar läsandet med utgångspunkt från fotografierna och utbyte av erfarenheter sker genom kommunikation. Ömsesidigheten i interaktionen upprätthålls men förändras när innehållet i pärmarna kommuniceras. Barnen för delvis parallella monologer som ibland skapar visst intresse från den andres horisont, vilket kan generera en blick i den andres bok.

Gustav (2.6) och Filip (2.8) står vid hyllan där alla barnens pärmar står uppställda. Pia och Gun, pedagogerna, hjälper till att ta ner dem. Gustav och Filip ser uppmärksamt på och deltar i detta genom att peka på sina respektive pärmar. Filip pekar på en pärm.

Filip går iväg till ”vuxensoffan” i matrummet (samma rum som pärmarna står i), klättrar upp och sätter sig tillrätta med pärmen i knäet. Han tittar bort mot de andra som står kvar vid hyllan. Gustav kommer nu också med sin pärm och klättrar upp och sätter sig. Filip frågar Gustav något [ohörbart]. Gustav visar på sin pärmrygg, pekar på texten och svarar Filip. *De tar häj, häj stå de!*, säger Gustav. *Tar de min me?*, frågar Filip. Han slår upp sin pärm. *Häj*, säger Gustav och pekar åter igen på pärmens rygg. Filip som har lagt sin pärm upp och ner, upptäcker det och vänder den med ett leende medan Gustav iakttar honom. *Tog den fel håll. Så menaj ja!*, säger Filip med betoning på det första ordet. Han har pärmen rättvänd nu och tittar en kort stund på framsidan där hans namn också finns skrivet. Filip läser: *Filip*. Han slår upp första sidan och pekar. *Häj boj ja!*, säger han

och samtidigt har Gustav slagit upp sin pärm. Med ett högt röstläge läser och berättar Gustav medan han böjer sig ner mot en bild. *Häj aj Gustav!*, säger han. Han tittar upp mot mig som filmar. Filip slår upp en ny sida och pekar på ett kort och vänder sig mot Gustav fortfarande med pek fingret på kortet. *Å Åsneby*, säger han. Gustav tittar i sin pärm. Filip pekar igen och ser mot Gustav. *Se du, vi boj i Åsneby. Hä uppe bo vi. Hä uppe bo vi*, upprepar han och fortsätter att peka och titta mot Gustav som ser i sin pärm. Gustav pekar åter i sin pärm och Filip ser med en allvarlig min ned i hans pärm. *Hä bada Gustav*, säger han. (Band 9, 18/3-04)

Filips följdfråga till Gustav angående texten på pärmens rygg indikerar att han tidigare ställt frågan (som inte hördes) om det står Filip på hans pärm. Gustavs gest och verbala yttrande gör att Filip verkar tillfreds med svaret och slår upp sin pärm. För att understryka att det är hans pärm läser han sitt namn högt. Filips båda uttryck ”tår de min me” och läsningen av det egna namnet går att tolka som han vet att texten förmedlar innebörder. Han använder även vokabulär för skrivande genom ordval som ”tår de”. När han explicit uttrycker sig i dessa termer kanske han i den stunden ser sig själv i rollen som läsare av skriven text? Gustavs utpekande var namnet står att läsa på pärmen visar att han redan har kunskaper om text. I det fortsatta händelseförloppet glider läsningen mer över till ett berättande ur pärmarna och Filip försöker några gånger inbjuda Gustav till dialog och samspel. Som metod använder han upprepning som för honom tycks vara ett sätt att få Gustavs uppmärksamhet och för att befästa sin mening. Litteracitetshändelsen får efter deras första läsning på pärmryggarna mer formen av ett berättande där varje barns verbala uttryck besvaras av det andra barnet, men mer i form av turtagande monologer. Distinktionen mellan läsning och berättande kan ibland vara otvetydig att uppfatta men för barnens interaktion med varandra kring sina pärmar verkar det inte ha någon betydelse. Barnen tycks ändå få inspiration av varandra till fortsatt läsande där bilder och text som ingår som verktyg ingår.

Klara (2.3) har nu också klättrat upp i soffan och sitter stilla med sin pärm och vänder blad efter blad. I den fortsatta läsningen dominerar Gustav läsningen.

Gustav pekar på nytt i sin pärm. *Hä bada Gustav*, säger han och ser glad ut när han vänder sig mot kameran. *Jaha, badar du där*, frågar EB. Han böjer sig fram och pekar på ett annat kort. *Gustavs pappa bada dä*, säger han och fortsätter att peka på korten på ett nytt uppslag *Å Gustav* [ohörbart], fortsätter han med hög röst om sig själv. *Å Moa hänga tätten!* [tvätten]. *Å Gustas mamma*, säger han. Filip fortsätter vända blad i sin pärm och pekar medan Gustav tittar på det han gör. *Min faffaj å min famoj. Å min...bilen*, säger Filip och bläddrar vidare i sin pärm. Gustav gör samma sak. Gustav pekar på varje bild.

*Micke å* [ohörbart]. *Gustav e hemma. Kolla! Gustav, Å Gustav, å pappa* [ohörbart], säger Gustav med ett uppräknande tonfall. Han vänder blad. *Å Gustav igen. Å Gustav igen*, säger han och bläddrar litet snabbt nu. Filip har kommit till slutet av sin pärm och slår ihop den. *Slut*, säger han och vänder så att pärmryggen visas för honom. Han tittar med rynkade ögonbryn ett tag på texten som står skriven med bokstäverna lodrätt. Så glider han ner från soffan. /.../ Han går i väg med pärmen på huvudet och håller i den med båda händerna. Klara går också ned. Gustav har nu kommit nästan till slutet av sin pärm. Gustav säger något [ohörbart]. *Vi kan pata. Nu slut*, säger också han medan han ser i riktning mot de andra två. Han slår ihop pärmen vänder sig om på mage och glider även han ner från soffan. *Nu gå vi å ställej våja päjmaj*, säger han. (Band 9, 18/3-04)

De båda pojkarna fortsätter sin läsning ur pärmarna. Gustavs monologiska uttryck har innehåll och struktur och rösten har ett berättande tonfall. Hagtvet Eriksen (2004) menar att monologen inspirerar barn att skapa text och berättelser. Genom att uttrycka sig om det kända får barn möjlighet att nyttja ord och konstruktioner som finns i språket. När Gustav läser tycks det som han prövar språket genom att upprepa samma uttryck många gånger, och han låter även omgivningen få ta del av händelserna som visar sig på fotografierna. Filip bläddrar i sin pärm och han talar några gånger högt, men erbjuder inga fler dialoger. Både han och Klara lämnar också soffan snart, Filip med ordet ”slut”, vilket också upprepas senare av Gustav. Barnen markerar genom detta nyckelord att läsningen är avslutad, vilket vi även sett i tidigare exempel. Genom att detta framträder ofta, förstärker det bilden av att ett slutord som markerar att läsningen upphör tillhör och konstituerar barnens litteracitetspraktik.

### Dialogisk och delad läsoplevelse

Det är mer vanligt att läspraktiken har dialogisk interaktion än monologisk. Turtagandet är då centralt i dem. Barnen tittar och pekar i varandras pärmar och böcker och lyssnar på vad den som talar säger. Eftersom pärmläsningen anknyter till för barnen känt och ofta likartat innehåll kan de dela många av de erfarenheter som visas på fotografierna med varandra. Pärmarna med dess fotografier och korta texter verkar utgöra viktiga källor för barnens läspraktik. I det följande får vi möta Axel (2.8) och Filip (2.7) som delar läsningens ömsesidiga mening till skillnad mot situationen ovan. Här är de båda barnens interaktion mera uttrycksfull som visas i deras turtagning i kommunikationen. De bägge barnen sitter i soffan i matrummet och har sina röda pärmar framför sig i knäet. I rummet finns också pedagogen Vera.

Filips har öppnat sin pärm och han säger till Axel: *Läs din pärm då!* Han klappar på Axels pärm som ej ännu är uppslagen. Axel sätter sig till rätta i soffan medan han slår upp den och samtidigt säger han: *Fiiip[Filip], kolla ja läser. Kolla.* Han vänder sig till Filip som svarar jakande. Axel vänder på sin pärm som hamnat upp- och nervänd. Pekar på fotona i pärmen och talar igen: *Kolla, säger han och Filip svarar: Jaa.* Så fortsätter Axel peka. *Dä ä ja, å dä ä ja, de dä ä ja, Fiiip titta, dä ä ja,* säger han och riktar sig till Filip. *Ja,* svarar Filip och tittar litet. Axel fortsätter att peka i sin pärm. *Dä ä Teo, å dä ä Lil å dä ä...* *Acob* [Jacob], fortsätter han och betonar Jacobs namn. Han säger Jacobs namn med eftertryck. *Jacob,* upprepar Vera. Samtidigt tittar Filip i sin pärm, pekar och säger med glad röst: *Dä ä min moffaj. Dä ä min moffaj* [Där är min morfar]. Han pekar på en bild i sin pärm. *Acob,* säger Axel ännu en gång medan han ser upp och upprepar detta litet halvhögt för sig själv. Så fortsätter han att peka på bild efter bild. *Dä ä ja, dä ä ja å dä... ä ja,* säger han. Filip iakttar Axel som talar och han pekar på en bild i Axels pärm. *Där är du,* säger han med ett konstaterande tonfall. Axel tittar där Filip pekar. Så tittar de båda i Filips pärm. Axel säger: *Dä ä du.* Filip betraktar bilden och Axel fortsätter att peka /.../Axel säger: *Å dä är du.* Filip håller med: *Dä ä ja.* (Band 12, 4/5-04)

Här tydliggörs redan från början att fokus ligger på läsningen då Filip uppmanar Axel att börja läsa i sin pärm genom att både markera med ord och hänvisa till pärmen då han litet lätt klappar på den som en extra uppmaning att de ska börja läsa nu. Axel är med på det genom att både slå upp sin pärm och verbalt bekräfta att han nu läser. Här är identifikationen med en som läser uppenbar. Axel tycks först så upptagen att haka på Filips uppmaning att han inte märker att hans pärm har hamnat upp och ner, men rättar strax till det hela och börjar nu peka på fotografierna och uttrycka högt vad han ser. Filip läser till att börja med under tystnad i sin pärm men sänder då och då i väg en blick eller ett kort ”ja” då Axel gång på gång verkar vilja ha hans uppmärksamhet. Då Filips bekräftande ord ibland uteblir inflikar Vera ordet som behövs och läsningen fortsätter. Axel verkar fundera över uttalet av Jacobs namn som Vera en stund tidigare kommenterat för han sitter och säger namnet flera gånger tyst för sig själv. Axel slår ihop sin pärm, medan Filip sitter kvar. Det vi har fått se i denna episod är två barn som kommunicerar sin egen berättelse för varandra, den ena mer explicit än den andre, men, tycks det, med intresse från båda håll.

Pärmläsningen drar nu till sig ett annat barn, Alva (2.6) som kravlar upp i soffan och slår sig ner nära de båda pojkarna. Axel (2.8) drar till sig sin pärm medan han tittar på henne och säger med bestämd stämma: *Du inte läsa min pärm.* Han sätter sig på pärmen. Filip (2.7) som iakttagit Axels agerande ser ner i sin pärm. Läsningen i pärmarna fortsätter och i följande exempel blir Filips namn föremål för diskussion och hur det ska sägas.

*Vi läsej en gång till, vi läsej en gång till*, säger Filip vänd mot Axel. Axel tar genast fram sin pärm igen medan han samtidigt hummar instämmande. Han slår upp en sida men tittar samtidigt i Filips pärm, medan hans egen ramlar ner på golvet. Tittandet, pekandet och läsandet fortsätter en stund under tystnad och nu endast i Filips pärm. Filip pekar pärmen. Axel tittar i den och säger: *Dä ä ja*. Filip säger: *Dä ä ja som läser*. Axel säger med frågande tonfall: *Dä ä du?* Filip svarar honom: *Dä ä Filip*. *Fiiip*, säger Axel. *Filip*, svarar Filip med ett understrykande tonfall. *Fii...ip*, betonar Axel och Filip svarar: *Filip heter det*. Axel prövar igen: *Fi...ip*, säger han och understryker genom att ljuda namnet och dela det i två stavelser. *FILIP*, skriker Filip högt mot Axel som upprepar Filips namn på samma sätt som tidigare men nu litet tystare: *Fiiip*. Filip säger nu med en dämpad röst och ett litet leende: *Filip hetej de*, då han ännu en gång uttalar sitt namn. (Band 12, 4/5-04)

När läsningen fortsätter i en av barnens pärmar tycks samspelet kring innehållet bli mer accentuerat. En tydligare dialog uppstår mellan barnen. Litteracitetshändelsen har fotografiläsning i fokus, men samtalande blir också viktigt för att utreda vilka personer som finns på fotografierna och vilka som agerar i dem. Filip leder kommunikationen med utgångspunkt från det som syns på hans fotografier. I det nära samspelet visar barnen förtrolighet och gemenskap. De påkallar varandras uppmärksamhet, till exempel som Axel gör med Filips namn, till synes för att kunna få den andre intresserad av den aktuella bilden. På så sätt blir läsningen en dialog dem emellan. Den bryts när samtalet tar en annan vändning när Axel upprepade gånger har uttalat Filips namn på ett sätt som Filip inte vill godkänna. Det visar han genom att skrika sitt namn, kanske i syfte att Axel ska lära sig det adekvata sättet att uttala det på. Axel reagerar denna gång på samma vis som när Vera tidigare upprepade det korrekta uttalet i ett annat namn. Han blir alldeles stilla men fortsätter att säga Filip på sitt sätt, också den här gången med lågmäld ton. Kanske önskar Axel inte få alltför mycket fokus på hur han uttrycker sig, eftersom Filip reagerat på hur Axel uttalat hans namn tidigare. Filip hör, ler lite bara och konstaterar mer för sig själv ”Filip heter det” och tycks inte längre vilja fortsätta att ”lära” Axels det rätta uttalet.

## Försvar och förhandlingar vid läsning

Analyserna av barnens litteracitet visar varierade former av interaktioner kring läsning. I det föregående har vi kunnat följa olika slags samspel mellan barnen kring läsning av böcker och pärmar. Läsningens villkor kan förändras från nära samspel som sker i harmoni till sådana där samspelet ställs på sin spets när barnens önskingar och uppfattningar går isär. Läsandet kräver ibland att barnen behöver ta strid om en bok. Det är dock en sällan förekommande före-

teelse. Istället sker olika former av förhandlingar då barnen genom språket försöker få ett annat barn att lämna ifrån sig en specifik bok som de själva önskar ha. Barnen använder även strategier av försvar för att få behålla en bok de tagit. Ibland sätter de sig på boken eller lägger en fot på den om boken ligger på golvet. Barnen drar också till sig boken eller pärmen ofta åtföljt av tysta blickar, men även av verbala ”nej” eller ”min”.

I nästa exempel sitter Gun, pedagogen, på huk i stora lekhallen. Julia tar upp traktorboken från golvet och går till Gun med den och ställer sig framför henne och börjar vända sidorna medan Gun håller i. Axel (2.6) står och ser på när Julia tittar och pekar i boken.

*Dä*, säger Julia. Gun svarar: *Brandbilen*. Axel kommer och börjar peka och läsa i samma bok. Julia knuffar undan honom litet. Axel tittar djupt ner i boken. Han tar i den, drar den till sig och pekar. Gun tittar på Julia och säger: *Får inte Axel läsa med dej?* Axel drar litet i boken medan Julia säger: *Dä, dä*. Julia böjer sig framåt över boken och studerar en bild samtidigt som hon pekar. Axel pekar på den gula sopbilen i boken medan han säger: *Sopbilen*. Han bläddrar fram en ny bild. Axels finger rör sig i cirkelrörelser medan han tittar på bilden, säger: *Dä ä jallybilen dä ä jallybilen*. Gun säger med frågande tonfall: *Är det rallybilen?* *Jaa*, svarar Axel och flyttar sig närmare och håller i boken. Julia knuffar Axel med båda händerna. *Men, Julia!*, utbrister Gun och tittar på Julia: *Varför får inte Axel titta i din bok, Julia?*, frågar hon. Julia bläddrar litet och tar sedan boken och springer iväg med den ut på golvet. Axel springer efter och drar i boken. *Näe, Axell!* *Axell!* Julia!, ropar Gun med hög röst och fortsätter med ett lugnare tonläge: *Axel, Julia hade den boken, nu får du vänta*. Julia har dragit till sig boken och kommer fram med den till Gun och kryper upp i hennes knä med boken i handen. Axel kommer efter och fortsätter att dra i boken som Julia har tryckt intill sig. Med något irriterad röst säger Gun: *Men, vad du retas... Julia har ju den boken*. Axel skakar på huvudet. *Joo*, säger Gun. Han skakar på huvudet. *Du får ta en annan bok*, fortsätter hon. Axel skakar på huvudet igen. Han går iväg. (Band 8, 12/3-04)

Julia läser bok tillsammans med en av pedagogerna. När Axel kommer dit och börjar läsa försvaras lässtunden av Julia som, mer fysiskt än verbalt, avvisar honom. Han tar sig under en kortare stund litet mer plats vid boken och läser högt ur den, vilket till att börja med accepteras av Julia. Pedagogen Gun ger respons på Axels läsning. Då Axel försöker överta bokläsningen helt, hanterar Julia det genom att ge sig iväg med boken men återvänder snart med den till pedagogens knä. Axel försöker ta ifrån henne boken. I Simonssons (2004) studie uppstod sällan fysisk kamp om böckerna utan barnen argumenterade med varandra hur de skulle fördelas. Barnen i denna studie är yngre än dem i

Simonssons, och flertalet äger ännu inte ett förhandlingsspråk som skulle kunna ha tillämpats i en dylik situation. Oenigheten som uppstod här är också ovanlig bland de yngsta barnen vilket kanske kan förklaras av att pedagogerna ofta finns till hands för att försöka avstyra sådana händelser. Här verkar det som pedagogen försöker upprätta en förhandling mellan barnen genom att via språket få dem att agera annorlunda. Axel visar med hela sin kropp att situationen inte låter sig lösas då han vill ha boken. Han går därifrån utan att ha fått bli delaktig i Julias litteracitetspraktik.

## Bokförhandling

Vissa böcker blir intressanta och åtråvärda ofta när något annat barn läser dem. Men viljan att ha en specifik bok visar också att barnen värderar böcker och prioriterar efter vad de föredrar. De prövar olika strategier för att komma över den rätta boken. Att rycka boken ifrån varandra är ett sätt, men lika ofta inväntar också barnen att boken överges och det blir fritt tillträde till den. I det följande belyses Albins (2.8) olika strategier för att få en bok han vill ha och hur förhandling blir den strategi som lyckas.

*Jag vill ha den boken, säger Albin. Han går med en sittdyna och rösten har en missbelåten ton. Han slår litet med sittdynan mot Filip (2.4), som behåller boken efter en konflikt med Albin. Lil säger med ett ogillande tonfall: Vaa, men nu har ju Filip den boken, då får du ta en annan bok, Albin. Hon fortsätter: Gå och titta i korgen och se om du hitta nån annan bok. Gå till korgen å se om du hittar en annan bok. Albin står kvar och Lil säger nu med ett uppmuntrande tonläge: Se Albin om du kan finna en bok i bokkorgen som du kan läsa. Filip går omkring med boken och en liten bil. Han tappar både bok och bil. Albin som nu hämtat en annan bok kommer fram till Filip i samma ögonblick och säger: Titta ja har för bok då. Han pekar på Filip's bok som ligger på golvet och fortsätter: Få ja ha den där nu? och Filip svarar: mmm. Albin lämnar fram den bok han har till Filip som genast accepterar och han säger samtidigt: Åsså få vi byta. Då få du den, säger Albin. Mmmn, svarar Filip ännu en gång. Albin får traktorboken och Filip får en annan bok, VägARBETE pågåR. Albin säger mot mig som filmar med glad röst: Ja fick ha den här nu. (Band 4, 8/12-03)*

Inledningsvis visar episoden hur en pedagog hjälper barn att reda ut en situation som uppstått kring en bok. Hon försöker få Albin att hämta en egen bok men han tycks från början måttligt intresserad, men kommer ändå med en bok som han, trots motstånd, har hämtat. Filip, som fortfarande håller i den bok de båda tidigare bråkade om, får nu ett erbjudande av Albin om att byta bok med honom. Strategin som Albin tillämpar är att ge erbjudande om en annan bok, vilket Filip accepterar genast och instämmer med ett ”mmn” och Albin verkar nöjd då han

visar mig den bytta boken. När Albin fått sin bok och gått i väg med den till soffan som står i samma rum sitter Filip kvar på golvet med den bok han fått av Albin.

### Läsning med bokförsvaret och bokkontroll

De som vi får möta i nästa exempel är två barn, Klara (2.4) och Albin (3.1). Båda befinner sig i lekrummet. Klara släpar den stora och tunga bokkorgen som står på golvet mot soffan. Klara tar upp en bok ur korgen, tittar på den och slänger iväg den upp på soffan. Hon tar ännu en bok och gör likadant. Så griper hon efter ytterligare en. Två av böckerna tar hon med till lästunden med Albin som får tag på en av böckerna som Klara kastat upp på soffan, den om traktorer.

I följande bokläsningshändelse samspekar de två barnen inledningsvis med varandra där de sitter nära varandra. Albin berättar högt för Klara vad som syns på hans boksidor. Klara agerar lyssnande och tittar när Albin språkligt och med gester visar fram sin bok. I den fortsatta händelsen försöker Klara ta tillbaka sin bok och med ord förklarar hon att den är hennes. Albin förhåller sig motvillig till hennes önskan och samspelet upphör.

Albin öppnar sin bok. Vänder några sidor, vickar litet på huvudet, munnen rör sig litet också, men det hörs inget. Klara kommer dit med två av de böcker hon tidigare har slängt upp i soffan, boken *Vad säger djuren* och boken *Nalle*. Klara tittar och bläddrar i sin bok. Albin håller fram sin bok och visar Klara som tittar ner i hans boksida. *Titta lastbil, lastbil*, säger Albin. Läsningen fortsätter där de sitter sida vid sida nära varandra. *Titta, rallybil*, säger Albin och visar boksidan i riktning mot mig. *Nu är sagan slut*, säger Albin sedan rakt ut i luften. Klara tittar upp på honom.

I en läshändelse verkar berättande respektive lyssnande ingå som delar av den. Att ha någon att läsa och berätta för kanske gör att den egna förståelsen av innehållet stärks. När någon lyssnar och genom det blir en aktiv deltagare får innehållet en mottagare. Ofta möter den berättande läsaren verbala uttryck från det barn som är medaktör men ibland visas intresse som här genom Klaras tysta medgivande. Läsning praktiseras av de båda barnen i denna litteracitetshändelse. Klara bläddrar och läser i sin bok och samma sak gör Albin. Han håller fram, visar och berättar för Klara om innehållet i den bok han har och hon verkar lyssna och bry sig om vad han säger, eftersom hon tittar på boksidan han visar.



Albin tar den bok som Klara tagit med och lagt bakom sig. Klara iakttar Albin men är tyst. Albin har lagt ner traktorboken som han läst på golvet framför sig med fötterna på den. Klara fortsätter sin läsning. Så stänger hon igen boken.

*Nu så sagan tut*, säger Klara med nappen i munnen. Hon upptäcker att Albin har tagit hennes andra bok och försöker ta tillbaka den. Albin håller fast. *Ja hade den*, säger Klara med missbelåten röst. *Ja hade den*. Hon tittar mot mig som filmar och säger: *Ja ka ha den? Ja ka ha den å läsa den*, fortsätter Klara. *Ja vill låna hans bok*, säger Albin medan han fortsätter att bläddra i boken han tagit. Klara höjer handen och bankar med knuten hand på Albins axel, som inte reagerar alls. Hon tittar på honom. Vera kommer in i rummet. (Band 11, 24/4-04)

Både Albin och Klara handlar, som vi sett barn i några av de föregående exemplen göra, när de ska avsluta läsningen. Även här framträder bilden av att barnen bygger på bokpraktiken genom att omge den med ritualiserade former och att som här avrunda läsningen genom att slå ihop boken och verbalt uttrycka att den är ”slut”, som också blir ett sätt att avgränsa bokläsningen mot andra aktiviteter. De två barnen väljer att sitta nära tillsammans på en plats som en av dem uppsöker och den andra följer efter till. De båda barnen är huvudpersoner var och en på sitt sätt i händelsen, Albin genom sitt berättande och Klara genom sitt utövande av kontroll över vem som får läsa vems bok. Händelser av försvar och kontroll i samband med litteracitet förekommer, men är ovanliga bland barnen i den här gruppen. Ofta reder barnen själva ut sådana och ibland bara upphör de som här när någon pedagog kommer.

### Sammanfattning

I den kollektiva läsningen skapar barnen mönster för sin egen läspraktik. Det som framstår tydligast är hur barnen, när de hämtat sin bok sätter sig tätt intill varandra i soffan eller på annan plats, och ömsom bläddrar och läser i den egna eller betraktar boksidorna i andras böcker. Denna läsningens interaktion sker ljudlöst, men kan övergå till att barnen börjar peka och läsa mer explicit ur varandras böcker eller pärmarna. Barnens läsning är ofta en övergång från solitär till det kollektiva, men kan vara solitär inom en kollektiv ram. Det solitära blir synligt när ett barn agerar under tystnad, men i gemenskap med andra och det kollektiva synliggörs när barnen noterar vad andra gör och agerar på ett liknande sätt i läspraktiken. Till exempel sker den kollektiva läsningen ofta ståendes på knä med boken på soffan, och då förekommer vanligen en mer uttalad verbal interaktion. När boken är färdigläst avslutas detta med att pärmarna slås ihop och barnen markerar och avgränsar läsningen med att uttrycka ordet ”slut”.

Proceduren sker genom att vissa former återkommer och att glida ner från soffan, hämta ny bok, klättra upp igen, kan pågå många gånger innan andra intressen får barn att avbryta sin läsning. Det som barnen också gör i sin litteracitetspraktik är att de uttrycker ord som understryker att de har kunskaper om begrepp som tillhör läsningen. I explicita begreppsutbyten liknande de här kan det tänkas att barnen prövar sådana för att de sedan ska kunna ingå och användas som en del i deras arsenal av begrepp. De kan tala om sig själva som läsare, de ljudar och de vet att tillämpa ord och uttryck för läshandlingar på adekvat sätt i den händelse där detta utspelar sig. Barn illustrerar genom munnörelser att de läser och visar sålunda att de vet att det är något som tillhör högläsningen.

Den kollektiva läspraktiken, som ofta sker spontant och mellan barnen, ger dem många tillfällen att dela läsoplevelser med varandra. Läsning och berättande går ofta ”hand i hand” och sker således omväxlande. Skillnaden kan ofta vara svår att avgöra, för i båda fallen finns både text, tecken och bilder närvarande samt språkliga uttryck. Vid dessa olika litteracitetshändelser, som ibland kan vara tidsmässigt långa, pekar och visar de intresse för varandras läsning. Läsning tillsammans, tyst eller som språklig interaktion, är det barnen ägnar sig åt mest, men startar ofta i ensamhet som övergår till ett kollektivt handlande.

En del böcker är mer eftertraktade för vissa av barnen, vilket gör att de genom förhandling eller maktmedel försöker få tillgång till den bok de vill ha. För att förhindra att den bok som de själva önskar läsa inte hämtas av något annat barn, visar barnen olika sätt att skydda ”sin” bok på. De ställer boken nära intill sig inom räckhåll, lätt åtkomligt om de skulle bli upptagna av annat en stund, eller sätter hela sig eller en fot på boken, i uppenbart syfte att utestänga andra från att ta den. Detta handlande av kontroll använder barnen endast då det gäller läsningen i böcker som finns i förskolan, medan de inte på samma sätt behöver freda sin egen pärm från andra eftersom den är deras egen. Förhandlingar och tolkningar av böckernas innehåll sker också i samband med barnens läsning. Oftast accepteras dessa av barnen utan att det uppstår oenighet om detta.

## Litteracitet i form av performativa satser

I denna form av litteracitet intar barnen rollen som berättare och läsare och ger uttryck för att de berättar, läser, skriver eller ritar genom att verbalt och uttryckligen ge sig själva sådana roller. Tydligast framkommer det när barnen talar högt

om för andra i omgivningen vad de gör i en pågående handling av litteracitet. Sådana yttranden fälda i solitär litteracitet kan få drag av kollektiv litteracitet, eftersom andra i omgivningen ofta blir involverade. ”Titta jag läser”, ”jag har läst klart”, ”det står här” och ”jag berättar en saga” är uttryck som framkommit i flera tidigare exempel. I följande avsnitt får några fler bilder av barnens litteracitet och explicita definierande av sig själva som läsare och skrivare utrymme. Här tillförs också ytterligare en dimension av begreppet litteracitet i form av barnens skrivande och ritande som litteracitetsbegrepp och litteracitetspraktik. Barnens läsande sker främst genom bilderböcker och annan text som är tydligt exponerad. Material för skrivande som ritark, färgpennor och kriter har barnen tillgång till, men de behöver de pedagogerna ta fram detta. När barnen har ritat eller skrivit färdigt berättar de ofta att det som finns format med penna eller krita på deras papper innehåller ett budskap som exempelvis ”här står det Tilde” eller också pekar de vad som står på ritarket genom att läsa från det. I dessa sammanhang är språket en särskilt viktig tillgång i kommunikationen med omgivningen för att beskriva vad de har gjort och hur de talar om sig själva, eftersom pennstrecken på ritarket inte alltid framträder så tydligt.

I de kommande exemplen få vi möta några barn som på ett eller annat sätt talar om eller visar sig själva som läsande och skrivande personer.

## Roll som läsare

När barnen läser böcker själva finns många olika sätt att agera som hittills också framkommit och synliggjorts i framställningen. Läsningens praktik visas genom bläddring och bildpekande liksom av utforskande och kommunikation om bilder och textinnehåll. I exemplet som följer talar Axel (2.5) om för pedagogen att han inte vill bli avbruten för mellanmål när han läser. Dock blir han övertalad att komma till bordet med en försäkran om att han kan läsa vidare efter det att han ätit. Vi får se att Axel håller kvar läsandets intention från mellanmål till avslutad läsning och i händelsen inbjuder han också andra att ta del av det han läser.

*Bä*, säger Axel och pekar på ett djur ur boken han läser. *Är det ett lamm*, frågar jag tillbaka. *Jaa*, säger Axel och öppnar boken och börjar bläddra. *Börn*[björn], säger han samtidigt. Han bläddrar fram till sidan som visar en björn, bläddrar fram ännu en sida med björnen på. *Börn*, upprepar han och tittar upp på mig som instämmer: *Ja en björn*. De andra barnen sitter vid bordet och har börjat äta mellanmål. *Pia*, pedagogen, säger: *Kom du å Axel, så du får litet i magen också*. *Näe*, svarar Axel och fortsätter att bläddra i boken. *Pia* hämtar honom då och Axel protesterar: *Ja läsa*. *Jaa du får läsa sen efter att du ätit en*

*smörgås*, förklarar Pia. Han får en plats vid bordet och börjar äta och ser nöjd ut. Axel vänder sig till mig där jag fortfarande sitter i soffan och säger: *Äte morgås*, sedan vänd mot bordet säger han: *Sen läsa bok. Sen läsa bok*. Axel tuggar i sig sin smörgås. (Fältant. 12/2-04)

Pia ber Axel komma och sätta sig med de andra men han visar med ord och handling att han inte är redo för det. Han säger först bara ”Näe” och fortsätter att bläddra i boken. Då Pia hämtar honom får hans röst ett ogillande tonfall och han hävdar sin önskan genom att säga ”sen läsa bok”. I det ögonblicket får vi veta av Axel att han läser och kanske är det för mig som filmar som han gör det. Pia understödjer också hans läsande genom att uppmuntra till fortsatt läsande efter mellanmålet. Med detta uttalande tycks Axel nöja sig då han inlemmas i samvaron kring matbordet, men syns vilja konfirmera detta genom att två gånger upprepa att han ska läsa bok sedan.

Efter måltiden riktar Axel stegen direkt mot soffan och boken och hämtar boken *Mamma Mu städar* och börjar läsa ur den.

*Mamma Mu* och *pappa Mu*, läser Axel ur boken. Axel bläddrar fram och tillbaka i den. *Dä, pappa mu, ä ammuga*. Axel bankar litet i boken. Han slår ihop boken och nickar litet för sig själv och öppnar den igen. (Fältant. 12/2-04)

I litteracitetshändelsen talar Axel om sig själv som läsare och han lyckas även hålla fast vid sin egen läsning trots att lång tid förflutit sedan den påbörjades och flera avbrott inträffar på vägen. Axel visar att rollen som läsare innebär att först ha lämpliga attribut för ändamålet. Boken är det mest påtagliga redskapet för att läsning sker. Axel refererar till den bokens innehåll med orden ”mamma Mu” och ”pappa Mu”. Han läser högt ur boken. En liten huvudnickning tycks understryka vad boken förmedlar. Axel uttrycker i ord om sig själv som läsare.

### Språklig medvetenhet

I nästföljande litteracitetshändelse får vi vara med om en något mer utvidgad läsning än i det föregående. Här är inledningsvis ihopljudandet av ord en central del av den. Olika begrepp som hör till litteracitet upprepas och vidmakthålls också under den korta lässtunden. Därutöver visar exemplet att ett annat barn involveras via språkliga uttryck om händelsens innehåll, som har riktas till omgivningen av det handlande barnet Tilde (2.8).

*Titta vad det står här, säger Tilde och håller upp ett papper mot mig. Lil "hakar" på och frågar: Ja vad står det där? Det står... Samuel, faktist, svarar Tilde. Står det Samuel faktiskt upprepar Lil. Här står de Samuel, här står det... Sss... Samuel, säger Tilde och drar med pek-fingret på ett särskilt ställe på papperet, kö står de, fortsätter hon. Nils (2.2) kommer fram till Tildes stol med ett äpple i handen och tuggar samtidigt som han iakttar Tilde där hon sitter och pratar högt i riktning mot de andra barnen som sitter i frukt-samlingen. Här står de Myjkö. Här står de lilla Myjkös, säger Tilde. Få se, hörs Nils röst. Lilla Myjkös, upprepar Lil men ändrar sedan till lilla Myrsjö. Bor Samuel i lilla Myrsjö? fortsätter Lil. Mmmn, säger Tilde. OK, vad gör han... vad kan man göra i Myrsjö då, frågar Lil vidare. Man kan äta tåta när man fyllej åj om moffaj fyllej år, svarar Tilde. Vera kommer in med ännu en fylld fruktskål och Tilde vänder sig mot Vera. Näj ja jitat klat, kan ja osså sätta mej och äta...päjon, säger hon. Mmmn, säger Vera. Ja tyckejej osså om päjon. Näj ja jitat klat, läschit klat på den här bilden, säger Tilde till Vera. (Band 4, 20/10-03)*

Tilde använder litteracitetsbegreppen "står här" och "läschit klat" vilka kan kopplas till en skriven text. Lil svarar och upprepar med en fråga "ja, vad står det där". Förutom att svara att det står Samuel, visar Tilde handlingen genom att dra med pek-fingret från vänster till höger på papperet och samtidigt ljuda på s-et att hon nu läser "Samuel" just där. Tilde artikulerar sitt kunnande genom att explicit ge uttryck för det hon vet genom att ljuda samt verbalt uttrycka litte-racitetsmärkta ord och satser. Hon läser med fingret på papperet och säger "kö [sjö] står de". Genom Tildes sätt att använda fonem i ljudningen kan vi iaktta att hon äger en viss språklig medvetenhet om ords uppbyggnad. Hagtvet Eriksen (2006) menar att begreppet språklig medvetenhet används allt oftare om relationen språkutveckling och läsning och skrivning. Att vara språkligt medveten är att kunna betrakta språk distanserat och denna förmåga växer fram gradvis. Tilde visar här att hon kommit en bit på vägen då hon delar upp det samman-satta ordet Myrsjö och läser till att börja med enbart begreppet "kö" innan hon lägger till hela Ortsnamnet Myrsjö.

Begreppet "står" uttrycker vi om något som är skrivet. Ordet används både av Tilde och pedagogen och är något som lärs in i den språkligt kulturella värld vi lever i och misstolkas heller inte då det har en direkt koppling till ett givet sammanhang som här. Tilde uppmuntras att läsa vad det står och hon bär sannolikt med sig erfarenheter om hur det går till när andra i hennes omgivning gjort så. Genom Lils engagemang och de egna erfarenheterna formas berättelsen så att den blir meningsbärande både för henne själv och för de andra som hon vänder sig till. Heilä-Ylikallio (1997) talar om att skriftspråksstimulerande didak-tik innehåller många delar och situationen här visar några av dem. Det finns exempelvis en stimulerande miljö och en lyhörd pedagog med kunskaper om

skriftspråk och om betydelsen av barns aktiva medverkan i sammanhanget. Dessutom kan vi följa en kommunikation som är förankrad i en för barnet känd kultur.

Nils kommer fram till bordet där Tilde sitter och kanske äger han också viss medvetenhet om att något skrivs eller tecknas på ett papper. Hans ”få se” skulle kunna tolkas som att han därför visar intresse för det skrivande. Tilde håller på med. Tilde uttrycker högt det hon gör, och med utgångspunkt från liknande händelser är hennes agerande en inbjudan till deltagande i litteracitetshändelsen. I rollen av att vara en skrivande och läsande individ läggs genom detta exempel till ljudandet av ord som en högst relevant del i detta.

### Illustrationer av litteracitet

I litteracitetshändelser liksom i litteracitetspraktiken synliggörs hur barnen även använder ritande och skrivande som en del av sin litteracitet. Barnen uttrycker sig verbalt i sitt görande. Händelsen inleds med att några barn sitter och ritar. Senare övergår ritandet till att bli ett skrivande, vilket uttrycks både i handling och i ord av de deltagande barnen.

Maja (2.6), Tilde (2.9) och Axel (2.2) sitter vid stora matbordet. Alla tre har färgpennor och papper. Axel slänger ifrån sig sin penna och börjar resa sig ur stolen. Maja tar hans penna och börjar rita på hans blad. Axel sätter sig snabbt ner. *Näe, ja, min*, invänder han bestämt. Maja släpper genast pennan och Axel ritar en stund till innan han får hjälp att komma ur stolen. Maja ritar under tystnad. *Ja jitar en kö där ja*, säger Tilde och pekar på en rund form som hon ritat. *Vad ritar du*, frågar jag. *Ja jitar en kö*, svarar Tilde. *En kö vad är det för nåt*, undrar EB. Tilde tittar på sitt papper. *Så här jitar ja*, säger hon och drar med fingret på teckningen. *Så gåj vägen, häj åkej man bil*. (Band 4, 24/11-03)

Tilde talar om att det är en ”kö” hon håller på att rita. Ordet verkar först omöjligt att förstå, men när hon fortsätter att beskriva hur vägen går där bilar kan åka blir både illustrationen på bilden tillsammans med orden hon förmedlar meningsfullt och begriplig för lyssnaren. Kanske ritar hon vägen till Myrsjö dit hon brukar åka bil för att hälsa på sin släkt? Ortnamnet består av två delar som Tilde nu när hon ritar en sjö verkar kunna framkalla och använda sig av i situationen. Genom denna uppdelning av ordet, Myrsjö, tycks det också som Tilde i det här sammanhanget förstår idén med sammansatta ord. Även om Myrsjö ligger utanför det direkta sammanhanget kan Tilde ändå kunna föreställa sig det hon vill berätta. Tildes värld rymmer således inte bara ett här och nu,

utan hon verkar kunna se till en vidare kontext. Hon tillför därutöver också berättelsen karaktär och liv genom språkliga uttryck om sina illustrationer.

Barnens ritande och skrivande fortsätter en stund under tystnad.

*Titta, Lisabeth*, säger Maja och EB svarar och ser på hennes teckning: *Jaa*. Tilde pekar på sitt papper. *Titta, här står de Tilde. Ja haj jot min teckning klat*, säger hon. *Titta, häj! Titta häj*, säger i sin tur Maja medan hon håller samtidigt håller upp sin teckning. *Häj står de Tilde*, säger Tilde. *Titta häj, titta häj* ropar Maja och Tilde upprepar en tredje gång: *Häj står de Tilde*. Samtidigt som Maja ropar sitt budskap skjuter Tilde fram sin bild mot mig, *Jaa, ja ser det*, säger EB bakom kameran. Tilde fortsätter att rita på samma papper igen. *Däj, däj, titta ja haj jot en døj [dörr]. Å ett handtag ska ja göja nu*, säger hon och ritar något på papperet. *Däj*, säger hon. (Band 4, 24/11-03)

Tilde följer strax Majas exempel med att använda strategin ”titta” för att visa vad hon gjort men tillfogar också ”Häj står de Tilde” samtidigt som hon pekar var på papperet hon skrivit detta. Maja fortsätter att ropa ”titta här” och visar åter sin teckning. Hennes agerande tyder på en önskan om att ha min fortsatta uppmärksamhet, samtidigt som Tilde för tredje gången upprepar ”Hä står de Tilde”. Hennes sätt att framhålla sitt namn talar också om att det har betydelse i sammanhanget då hon ritar och skriver. Att skriva namn är något som barnen konfronteras tidigt med i förskolan, då deras teckningar och annat de gör ska namnas. På Tildes papper syns inga urskiljbara bokstäver men hon verkar helt förvissad om sin förmåga att kunna skriva då hon upprepade gånger förmedlar denna meningsfulla handling till mig. Även Majas upprepade ”titta här” kan tolkas som att hon också i likhet med Tilde har sitt namn i åtanke? Samtidigt som barnens namn verkar centrala, kombineras skrivandet även med vad bilderna som Tilde ritar föreställer. Genom explicita uttryck från henne delges vi också detta. Barnens handlande genom att rita, skriva och berätta framkallar bilden av hur de skapar mening i sin litteracitetspraktik när de, förutom språkliga uttryck, använder redskapen färgpennor och ritpapper. I den kontext detta sker blir sambandet till litteracitet därmed tydligt.

### Identifierar sig som skrivare och läsare

Skillnaden mellan det föregående exemplet och det som nu följer är att andra tecken såsom bokstäver och siffror, utgör en del av det ena barnets handlingar här. Maja visar genom att både skriva och sedan läsa det hon gjort att hon vet något om detta.

Maja (2.7) håller pennan i handen. Hon tittar upp och slår med handen mot papperet som ligger på bordet. Hon gör små korta rörelser med pennan på papperet och flyttar den till litet olika stället på pappersarket /.../ Tilde (2.11) står på knä på en stol nära Maja och säger något till Maja som svarar: *Ja jitar häj*. Hon tittar ner på sitt papper. Tilde lutar sig längre fram och pillar med duken nära Maja som slutar att rita och stoppar pennan i munnen medan hon tittar tankfullt långt bort med blicken. Så fortsätter hon rita. Sätter pennan mot ett visst ställe på papperet och Tilde vänder blicken mot Maja när hon börjar tala: *Nu göj ja de*, säger Maja. Hon fortsätter sedan säga högt med stora munrörelser: *En, to, tje, fj, fé, ex, e, å, e, ö*. Tilde står kvar på knä och ser ner på Majas papper. Maja vänder sig om ett ögonblick men fortsätter med att illustrera med pennan. (Band 5, 15/1-04)

När Maja börjar tala högt med överdrivet tydliga munrörelser då hon uttalar bokstäverna och siffrorna, dras Tildes blick till hennes ritark. Sedan återgår Maja till sitt ritande. Meek (1991) hävdar att litteracitet i de tidiga åren är synligt när barn förstår att tecken och skriven text är symbolsystem som betyder någonting. Även forskare som Lancaster (2008) som undersökt tvååringars skrivtecknande i hemmen menar att barn har kapacitet att använda skrivtecken på ett intentionellt sätt och att de i detta börjar utforska de underliggande principerna för symbolsystemen för skrift. Maja visar genom sitt handlande att det hon skriver har innebörd och hennes senare läsning högt understryker detta. Maja uttrycker inte explicit att hon skriver, däremot att det hon formar på arket kan läsas av henne själv och hon gör det. Clay (1975) ställer frågan hur barn lär sig skriva och ger bland annat svaret att det sker genom barnens ritande. Vad gör då Maja, ritar eller skriver? Kress (1997) menar att de yngsta barnen i stället betraktar ritandet och skrivandet som integrerande delar, och det visar Maja när hon talar om sin handling och då hon säger ”jag ritar här”. Vad Tilde som iakttagare och lyssnare uppfattar av det som sker är osäkert, men hon visar intresse för Majas agerande. Själva munrörelserna är något som vi sett Maja använda sig av tidigare då hon läst. Eftersom hon nu också läser från arket förefaller detta vara något som hon kopplar till läsande från tidigare erfarenheter. Maja är en ofta sedd person vid lässtunder som pedagogerna har hand om och det verkar troligt att det kan vara vid sådana tillfällen, men även med kamrater, som hon lagt märke till mun- och läpprörelser hos de läsande.

### Sammanfattning

I några av litteracitetshändelserna presenterade här visar barnen förmåga att uttrycka att de skriver, ljudar och läser. Flertalet litteracitetshändelser initieras av barnen själva och i dem skapar de mening och bidrar till litteracitetspraktiken.



När barnen ritar kan den handlingen övergå till att bli ett skrivande i stället. Därutöver visas att vissa barn har lagt märke till hur tysta munrörelser i samband med läsningen och högt uttalad ihopljudning hör till delar av litteracitetspraktiken. Det som avsnittet vill visa är att barn både intar roller av läsande och skrivande personer och dessutom ibland identifierar sig som läsare och skrivare. Med hjälp av begreppet *performativa satser* eller *performativer* kan detta identifierande tydligt beskrivas i samma stund som ett barn uttrycker att han eller hon läser, skriver eller berättar.

Avslutningsvis är det viktigt att framhålla att barnens erövrande av litteracitetspraktiken i de olika teman som tagits upp i kapitlet inte följer några specifika hierarkiska mönster där det ena är överordnat det andra. Inte heller går det att iaktta att något inträffar före något annat, utan barnen engagerar sig i litteracitetshändelser och skapar sin litteracitetspraktik med varandra som tycks meningsfullt i sammanhanget.

## KAPITEL 8

# Pedagoger i litteracitetspraktiken

Ett barn växer in i världen genom att erövra den (SOU 1997:157, s. 39). Emellertid kan inte erövrandet ske som ensam handling utan genom möten och interaktioner med omgivningen blir omvärlden meningsfull för barnen. Andra barn, deras familjer och inte minst pedagogerna är den omgivning där barn skaffar sig erfarenheter liksom från den kontext som de befinner sig i dagligen. Förskolan som pedagogisk och kulturell miljö är också därför viktig att beskriva eftersom den ska ge barn många möjligheter att pröva olika medel och material för sitt erövrande av mening (Utbildningsdepartementet, 2006). Samtidigt kan förskolan också utgöra begränsningar för barnens handlande, beroende på hur miljön och ramarna för den är satta. Pedagogerna har redan på olika sätt presenterats i de två föregående kapitlen genom sina interaktioner med barnen. I föreliggande kapitel visas deskriptivt den empiriska miljön samt pedagogernas organisering av litteracitet i förskolekontexten. Förskolans dagsprogram beskrivs också, vilket är det schema som vanligtvis följs enligt samma ordning varje dag. Ur dagsprogrammet tecknas sedan bilden av hur samlingar planeras och genomförs av pedagogerna och följs sedan av ett avsnitt om högläsning. Det avslutande avsnittet behandlar förskolan som text- och teckenmiljö, där dokumentation av förskolans arbete ges utrymme.

## Empirisk miljö

Förskolan är inrymd i en låg vit tegelbyggnad, uppförd under tidigt 1980-tal. Samma höst som studien inleds inrättats en småbarnsgrupp, här kallad *Blomman*, efter det att förskolan under en tid varit nedlagd och använts för andra ändamål. Avdelningen har sin egen entré. Väl inomhus kommer besökaren först till grov-ingången, där det finns plats för två torkskåp som står bredvid varandra, en bänk att sitta på och gott om plats för barnens galonkläder, skor och stövlar. Här finner föräldrarna en anslagstavla med information av skilda slag. I anslutning till groventrén finns även en personaltoalett.

Därefter kommer man in i den egentliga tamburen som ger ett välkomnande intryck. Inte sällan möts besökaren av ljuslyktor, särskilt under den mörka årstiden, med dämpat ljus och ofta också av stilla klassisk musik från bandspelaren som står på ett bord. En låg bänk på en mjuk orientaliskt inspirerad matta tar bort skramlande ljud och ger plats åt flera barn samtidigt. Här finns hängare för barnens kläder och hyllor ovanför med barnens namn på.

Intill denna tambur leder tre dörrar till andra rum. Ett väl tilltaget toaletterum med skötbord finns bakom en av dörrarna. En annan dörr går till barnens sovrum. Här ligger dynor tätt intill varandra med kuddar och barnens personliga gosesaker på dem. Den tredje dörren leder in till ett större matrum inrett med ett långt och ett kortare matbord. I det relativt stora rummet finns även en köksdel, med bänkar, diskbänk, diskmaskin och ett fristående kylskåp.

Intill detta rum, som kan sägas vara navet i denna förskola ligger två mindre lekrum, det ena är utrustat med en lekmatta med trafikmotiv på. Material finns här som barnen kan använda att bygga med, dra vagnar eller göra andra grovmotoriska aktiviteter. Det andra rummet har en mindre rutschkana, en stor stadig bil som en förälder byggt och som barnen kan sitta i och på, samt en likadan soffa som den i stora matrummet. Bakom en dörr som vetter in mot det stora matrummet ligger ett målarrum med ett lågt runt bord med många låga stolar kring, diskbänk och avställningsytor för barnens målningar och övriga skapande alster. I en angränsande del finns ett våtrum med möjlighet till vattenlek. Det användes från början som datorrum där förskolans veckobrev producerades.

Mitt i huset finns en stor ljus lekhall, med fönster i rader på två långsidor, där barnen ges rika möjligheter till rörelselek och där också en del samlingar hålls. Lekhallen används beroende på tillgänglighet. Under en termin var den mer eller mindre stängd under större delen av dagen, när skolan i området behövde växa och tog över en del av förskolebyggnaden.

Förskolans gård är generöst tilltagen och kringgärdas av ett lågt trästaket. Flera grindar leder in och ut från gården som har asfalterade gångar med gräs emellan och en backe varifrån barnen kan krypa uppför och åka nerför med på pulka på vintern. Utomhusaktiviteterna är årstidsbundna. På vintern finns material, som den eventuella snön kan bearbetas med och andra delar av året drar, cyklar, gungar, leker barnen eller går bara omkring och upptäcker. De dagar då vädret

inte lämpar sig för utelek stannar barnen inomhus eller går ut under eftermiddagen om vädret då tillåter. En dag i veckan viks åt en utflykt.

## Dagsprogram

Förskolan Blomman har öppet från 06.30 till 17.00. Vid behov har man öppet längre. När barnen och deras föräldrar kommer tas de oftast emot inne i det stora matrummet. Från den blå läsoffan (omväxlande kallad vuxensoffan) vinkar barnen ”hej då” och leker sedan fram till det blir dags för frukost. Den pedagog som öppnar på morgonen har hand om tillagning av den på avdelningen. Alla sitter och äter frukost kring det långa bordet. Efter frukosten pågår olika aktiviteter och barnen rör sig runt och leker i de många rummen. Vid 9.30-tiden samlas barn och pedagoger för att äta frukt före utevistelsen. Stämningen kännetecknas ofta av intresse och engagemang från pedagogernas sida och samtalsämnen initieras främst av dem och är ofta knutna till barnens olika erfarenheter. Efter fruktsamlingen brukar barnen gå ut. En pedagog tar alltid emot barnen utomhus när de allt eftersom blir färdiga.

Efter utevistelsen och före lunch står dagens längre samling på programmet. Den bjuder oftast på ett annat innehåll än morgonens fruktsamling. Då uppmärksammas alla barn, både de som är närvarande, liksom de barn som av olika anledningar är hemma. De sjunger sånger och samtalar om olika händelser som inträffat under utevistelsen.

Lunchen lagas av en kokerska i köket på avdelningen, men när förskolan senare utökades med flera barn och pedagoger övergick all tillagning till förskolans centralkök. Efter lunch sover flertalet av barnen, men under senare delen av observationsperioden vilade färre barn och istället läste någon av pedagogerna för dem. När barnen vaknat eller väcks sitter de i knä hos någon vuxen och mornar sig. Ofta förekommer i de sammanhangen böcker som barnen ensamma eller med en pedagog bläddrar i. Aktiviteter kommer igång och det finns plats för fortsatt lek i alla dess former, inne eller utomhus, under resten av eftermiddagen. Ett mellanmål serveras tidig eftermiddag och många barn hämtas i anslutning till det. Vid slutet av dagen finns endast något enstaka barn kvar och då blir det ofta tid för lugn läs- och samtalsstund.

## Samlingar

Avsikten med att beskriva samlingar är att ge en bild av hur pedagogernas planeringar av dem ger barnen utrymme att praktisera sin litteracitet. Kännetecknande för innehållet är att det på ett eller annat sätt har litteracitet i fokus. Pedagogerna skapar genom samlingarna litteracitetshändelser och i litteracitetspraktiken som följer, deltar både barnen och pedagogerna. I samlingarna och deras roll för barnens litteracitet synliggörs hur pedagogerna ger utrymme för samtal, berättande, samvaro och sång. Verbal kommunikation som förutsättning för litteracitet betonas också mycket tydligt i dem. Pedagogerna dominerar samlingarna språkligt. De berättar för barnen, ställer frågor till dem och upprepar deras svar. Genom detta ges även barnen uppmärksamhet under samlingarna. Gemenskap präglar således dessa stunder. Litteracitet som social praktik lägger också vikt vid relationer och kommunikation. Från sådana utgångspunkter finns tydliga förbindelser även till sång som en del av litteracitet. Sångrepertoaren är stor och till många av sångerna hör rörelser. Nästan alla sånger har funnits med sedan inledningen av observationsperioden, men viss förnyelse har skett gradvis.

Förutom text hör sång liksom bilder till det semiotiska systemet (Bakhtin, 1986; Sonesson, 1992; Vygotskij, 1971) och som Kress (1997) talar om som multimodalitet. I denna förskolas planerade samlingar utgör sångliga inslag tillsammans med annan kommunikation den litteracitet som är mest framträdande. Sångerna är oftast rimmade vilket gör att barnen brukar kunna följa med i sången genom att fylla i något ord.

Varje pedagog ansvarar för ledarskapet vid olika samlingar men övriga pedagoger deltar också. De stödjer både de barn som behöver en extra hand eller knä och även ledaren, som också kan behöva få hjälp att komma ihåg ord till en sång eller dylikt. Pedagogernas fokus ligger helt på barnen under de här stunderna och tidslängden för dem anpassas efter hur barnens intresse kan upprätthållas, men kan vara allt från tio minuter till tjugo minuter, beroende på barnens engagemang.

På det dagliga schemat förekommer en så kallad ”fruktsamling” som äger rum före barnens utevistelse på förmiddagen. Den sker ofta i lekhallen med barnen sittandes på golvet i en ring. Fruktsamlingarna startar med att fruktsången sjungs, *Äpplen, päron, lingon, blåbär tycker vi är gott, kakor, glass å kola kan vi inte tåla. äpplen, päron...* Därefter bjuds barnen ta en bit frukt allt medan pedagogerna säger ”var så god” och barnets namn bifogas frasen. Frukstunden slutar succes-

sivt vart efter barnen blir färdiga med fruktätandet och tillsammans med en pedagog avlägsnar de sig för att påbörja påklädningen inför utevistelsen.

Samlingen vid lunchtid har ett annorlunda innehåll. Barn och pedagoger samlas då i ett av lekrummen. De sitter på golvet. Barnen sätter sig där det finns plats. Samlingarna verkar vara litet av höjdpunkter och tycks vara uppskattade inslag i vardagen. Det visas genom att barnen ofta beger sig till platsen för samlingen så snart de hör att det ska bli dags. Samlingen inleds oftast med sång och en trumma som skickas från barn till barn som hälsas på samma sätt. Denna återkommande ritual består av att varje barn uppmärksammas genom att man sjunger om honom eller henne. Trumman som används för ändamålet får det barn spela på som sången är avsedd för. De andra sjunger under tiden: *Så skickar vi trumman till* (barnets namn). Trumman som redskap går runt tills alla har fått höra sitt namn omsjungas. Genom deltagande i aktiviteter får barnen tillfälle att lyssna till ett textinnehåll och själva vara i centrum för en stund. Att lyssna är också en del av litteracitet där olika ljud i namn och ord kan urskiljas och relateras till något som finns i omgivningen. Barn får tidigt kunskap om det sociala teckensystemet, som representerar ting när de använder sång, musik, ord, ritar och leker, vilka alla aktiviteter har utvecklats inom en kulturell kontext (Makin & Whiteman, 2002). I samlingarna som kulturellt skapande läggs vikt vid barnens närvaro. Att få sitt namn uppropat, som ett tecken på att vara där eller att bli omnämnd som ledig eller sjuk understryker namnens betydelse. Ibland använder pedagogerna penna för att notera vilka som är närvarande, men i ett kommande exempel visas i stället hur lappar med barnens namn ersätter denna.

I några av samlingarna är ordlappar i fokus. Ordlappar har sitt ursprung i Söderberghs (1997, 2004) studier om hur barn via ordlappar kan lära sig läsa. På varje lapp skrivs ett ord som motsvaras av något som existerar i verkliga livet, som en katt, hund en pappa eller liknande. Redan Cadmus (1819) hade denna idé som han rekommenderade som ett mer intressant sätt att läsa på än bokstavslärandet som då var det mest förekommande sättet. I hans skrift, *Julkapp*, beskrivs tillvägagångssättet enligt följande: ” Man gifver ett Barn, som begynner tala, ett Kort, t. ex. det, på hvilket står: PAPPÄ, och säger dervid med en förtroendes miin: *se här, min vän, skall du få se PAPPÄ /.../* (s. 3). Därefter uppmanas barnet att gå och fråga sin omgivning vad det står. Alla som barnet frågar upprepar och bekräftar det som står skrivet vilket, enligt Cadmus gör att barnet sedan själv kan tro på det.

I det följande får vi se hur barnen introduceras till sådana ordlappar och hur olika föremål och barnens namn visuellt genom skriftliga budskap synliggörs på dessa. Pedagogerna ger varje barn uppmärksamhet då en lapp i taget med ett namn skrivet på tas fram och hålls upp framför dem. Barnen tittar och läser. Pedagogerna stöder allas läsning genom att inleda hur ordet låter och berömma deras läsande. Lapparna har även namn på fysiska föremål som finns i en sånglåda. Föremålen är kopplade till sånger som sjungs. Barnen iakttar intresserat när lapparna sätts fast på väggen fullt synliga för barnen att ta del av.

*Men, va är de här, frågar Lil. Papper, svarar barnen och Lil upprepar: Papper. Hon fortsätter: Va är de här för nånting? Va har hänt med pappererna? Hon pekar på texten. Barnens röster har ett frågande litet väntande tonfall. A...aa, svarar de. Lil pekar på texten. Va är de för nånting på pappererna? Kjita, svarar Teo (2.9). Krita, upprepar Lil och fortsätter frågandet. Ja det är nån som har skrivit på pappererna. Ska vi titta vad de står, säger hon och håller upp en lapp i taget. Ska vi titta vad det står, upprepar hon. Mmmm, kommer svaret från barnen. Titta vad de står, vet ni vad det står här, fortsätter hon vidare. Några barn svarar åter med frågande inväntande röster: A...aa? Andra barn tittar på men är tysta. Lil pekar på texten. Trumma, säger hon och frågar vidare: Har vi nån trumma här då? Hon får jakande svar från barnen. Hon sätter fast lappen ”trumma” med häftmassa på trumman och tar fram nästa lapp. Men, vet ni vad det står på den här lappen då? säger hon och visar upp den mot Filip. Är Filip här, undrar hon. Filip (1.8) hörs svara: Mmm, medan han iakttar vad Lil gör. Då sätter vi den lappen här, säger Lil fäster upp lappen på väggen och ännu en lapp tas fram. Nu ska vi se vad det står här? Här står det Felix, Felix står det på den lappen. Barn hörs jakande hålla med. Lil fortsätter: Nu ska vi se...vad står det på den här lappen då? Jacob, svarar Jacob (2.10). Lil upprepar: Jacob ja, och fortsätter med blicken riktad mot honom: Det såg du. Kunde du läsa du? Jacob nickar. Då säger Teo med en liten bedjande röst: Du läsa mej. Ja, svarar Lil och fortsätter, nu ska vi se...vi får se... här står det /.../. (Band 1, 10/3-03)*

I exemplet får vi följa hur barnen får bekanta sig med text på ett annat sätt än det som vanligen förekommer vid exempelvis bokläsning. Pedagogerna sätter dem på spåren genom att peka på texten som står på lapparna. Genom att använda liknande fraser med innehåll som ”få se vad det står” får barnen höra om och om igen att detta uttryck har med läsning att göra. Övriga frågor ”har vi någon trumma” eller ”är Filip här” verkar mer fungera som intresseskapande medel som inte har någon tydlig relation till läsning. Istället tycks de ha fokus på varje barn och bara någon gång på läsningen som ett ingående moment. När barnen svarar uppmuntrar pedagogerna genom att uttrycka fraser som ”Kunde du läsa du?”, vilket sker upprepade gånger. Denna interaktion pågår mest mellan pedagog och barn. Det är sällan, visar analysen, som barn kommunicerar med

varandra under samlingarna. Det är som om pedagogerna alltid är i blickfånget för barnen då.

Genom bruket av ordlappar vid samlingen ges tillfällen för barnen att visuellt iaktta texters utseende och eventuella likheter. Pedagogerna visar detta nedan.

Lil visar upp en lapp där det står ”Teo”. Ja, svarar Teo. Vad heter du då? frågar Lil. Teo, svarar han. Titta här Teo, vad lika det är i början. Tilde och Teo, säger Lil och betonar ”t” Det börjar precis lika. Tilde och Teo börjar precis lika, avslutar hon. (Band 1, 10/3-03)

För att synliggöra att ord har olika längd påtalar pedagogerna det på följande sätt:

*Men vet ni det är bara en liten lapp kvar.* Från barnen hörs instämmande *mmm*. Hon tillägger: *Ett långt ord, många bokstäver,* säger Lil och betonar ordet ”långt”. Hon håller upp lappen så att alla ser. *En, två...nio bokstäver,* säger hon och pekar på varje medan hon räknar. *Räknade jag rätt nu en två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio, ja,* räknar hon en gång till. Hon fortsätter: *Vet ni vad det står på den här lappen? Aaa,* svarar barnen med väntan i rösterna. *Det står matsången,* säger Lil. Den sjungs: *Nu ska vi äta mat, vi letar efter våra fat.* (Band 1, 10/3-03)

En annan del som hör till litteracitet är hur ljud sätts ihop till hela ord. I det följande framgår att ljudningen understryks och eftersom det är bokstaven ”a” som är lättare att ljuda på håller pedagogerna ut på vokalen.

*Vad tror ni det står här då,* frågar Lil och håller handen nere under locket på lådan och inväntar barnen. *Det börjar på a, aaaa. En liten... ubu, ubu...,* säger hon med ”apröst” och bankar lätt med knutna händer mot sin bröstorg. *En liten apa, apa,* svarar hon själv. Barnen återupprepar det hon sist säger: *Apa.* (Band 1, 10/3-03)

Pedagogens roll är central då hon pekar ut orden, påtalar likheter, formulerar och tillrättalägger. Oklarheter reds ut och barnens kommentarer uppmärksammas. Genom detta agerande från pedagogerna får barnen tillgång till bokstäver och tecken som kan få betydelse vid läsandet av namnet på föremålen som finns i sånglådan till exempel. Efter flera samlingar med likartad uppläggning tycks barnen känna igen ordbilden på lapparna för de svarar ofta litet snabbare än i början när lapparna först presenterades för dem. Vidare verkar de förstå när pedagogerna använder litteracitetsmärkta ord som ”står det här”, ”läser”, ”börjar på samma som...”. Då brukar barnens intresse bli synligt genom att engage-



manget verkar öka i att vilja svara på pedagogernas frågor. Sättet att samtala med barnen vidmakthålls genom samlingsstunderna.

För att hålla kvar barnens intresse använder pedagogerna frågor och när något spännande skall komma uttrycks detta med ”åhh”, ett visst tonläge och med mimik, vilket visas här.

*Ja ska vi se om vi hittar nåt mer i lädan, säger Lil. Axel sätter upp båda händerna till sina kinder, tittar på Lil. Oh, oh, oj, utbrister han. Lil ser på honom och de andra barnen. Oj så spännande, säger hon. Kokodilen, säger några barn. Lil lyfter fram krokodilen och säger med snabb röst och med eftertryck i orden: Nu kommer nån med farliga tänder och lång grön svans. Kokodilen, utropar Tilde. Ja, krokodilen, upprepar Lil. Tror ni Lil har nån lapp som det står krokodil på? Aaa, svarar många barn med samma inväntande tonfall. Lil finner lappen och visar upp den för barnen. Ja, titta här, krokodil, kro-ko-dil, säger hon samtidigt och pekar på ordet. Krokodil, ja, säger hon. Vi sätter fast lappen här på munnen så den inte kan springa iväg och bitas, fortsätter hon med bestämd röst. Ah har vi några farliga krokodiltänder då, frågar hon och formar med sina armar och händer till en krokodilmun på samma gång som hon visar barnen hur fingrarna kan bli tänder. Aaa, svarar barnen och gör på liknande sätt. Krokodilsången börjar: Nyss så mötte jag en krokodil som körde runt i en bil...avslutas med... flak därbak. Den sjungs med spännande röst från Lils sida medan barnen följer henne med blickar och rörelser. (Band 1, 10/3-03)*

Pedagogen håller kvar greppet om samtalet genom att hela tiden visa barnen vad hon gör och upprepa både vad barnen svarar och det hon själv har säger. Ofta upprepas samma ord om och om igen, men ordets placering i satsen kan förändras, så att det varje gång kan höras på ett nytt sätt. Ordets bestämda eller obestämda form ändras också genom upprepningen. Variation kan ge barn förutsättningar att urskilja, menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Urskilja betyder också att något varierar samtidigt som ”något” av det ursprungliga ”måste vara konstant” (a. a. s. 93). Genom variationer får barnen i den här gruppen möta föränderligheten i ett begrepp som kan göra dem beredda för framtida situationer när begreppet kan återkomma.

När samlingarna pågått under några veckor införs en ny dimension av litteracitet, nämligen skrivandet. På lappar utan text skriver pedagogerna olika ord som får symbolisera olika händelser som barnen varit med om, ofta nära anknutet i tid som det exempel som följer nedan. Många begrepp som hör till skrivandet kommuniceras högt av pedagogen och integreras med handlingen. Vera samtalar med barnen om vad de gjorde när de var ute på gården. Hon har en färgpenna och tillklippta lappar i samma storlek som de tidigare fast nu

saknar de text. Momentet introduceras av Vera när hon åskådliggör för barnen hur text skrivs.

*Vad har vi gjort för nånting ute i dag då? Vad har vi tagit fram från förrådet idag?* undrar Vera. Några barn säger: *Cyklana. Cc...cyklar*, säger Vera och betonar bokstaven c. *Ska vi skriva en lapp med cykel då*, fortsätter hon. *Vad har vi gjort mer för något ute då*, frågar hon barnen medan hon börjar skriva på en av lapparna. *Vi skriver cykel*, säger Vera med betoning på ordet cykel. *Så stavas cykel. Vad var det mer för nåt då*, frågar hon vidare. Några barn kommer med svar: *Sopbil. Ska vi skriva sopbilen också*, undrar Vera och skriver på lappen som visas upp för barnen. *Titta, Vera skriver sopbil*. Några barn säger: *Sopbil. Sop...bil*, upprepar Vera och ljudar ihop bokstäverna högt. (Band 1, 27/3-03)

Genom att använda ord på flera olika sätt får barnen kanske med sig en bit av den grammatiska förståelsen av språket. Då Vera skriver ordet sopbil tycks hon vilja fånga barnens uppmärksamhet genom att be dem vara uppmärksamma när hon skriver. Kanske vill hon därmed visa barnen hur man betar sig som skrivare? I exemplet kan vi även lägga märke till hur mönster för samtal går igen hos barnen, som i likhet med pedagogerna också använder sig av upprepningens princip.

Sammanfattningsvis kan konstateras att pedagogerna inte skriver specifikt i veckobladet om dessa skriv- och språkaktiviteter som pågår under en tid, men i en sammanfattande utvärdering av terminen kommenteras att ”på våra samlingar har vi sjungit och pratat om aktuella ämnen med hjälp av ordlappar”. Här omnämns ordkorten, men inte vilken relation de kan ha till barnens litteracitet eller skriftspråkighet. I stället framhålls att rörelselekarna är viktiga då dessa ”medvetet stimulerar till motorisk och språklig utveckling” (Blombladet v. 23, 2003). I detta understryker pedagogerna motoriska aktiviteter för utvecklingen av barnens språk, men förmedlar inte på liknande sätt att också samtal och kommunikation kan vara av betydelse för det. Kanske ses detta som självskrivet och behöver därför inte uttryckas. Ordlappar som förekommer under samlingarna utgör kanske ändå en obetydlig del av barnens språkerövande medan det dagliga samtalet, som ju är frekvent, understryks mer.

## Berättande och dramatisering

Berättande i mer organiserad form sker oftast inom samlingarnas ram. I många tidigare exempel har berättandet som litteracitetshändelse synliggjorts, då ofta när de uppkommit spontant och utlösts av en specifik händelse som ett barn

varit med om. I samlingarna och särskilt när sångreporeroaren tas fram ges många tillfällen för pedagogerna att bidra med en dramatisk ton vid sångernas framförande. Sångerna har ofta en kortare handling med medryckande innehåll och ibland kompletterat av ett tokigt eller roligt slut som ofta framhävs på olika sätt av pedagogerna. Flertalet av sångerna som används i förskolan åtföljs även av olika rörelser som barnen kan delta i eller bara iaktta. Barnen verkar ha intresse och glädje av sångerna och intrycket är att ju oftare de sjungs desto mer aktivitet kan märkas hos barnen. Dramatiserandet har mer påtagliga uttryck när någon av pedagogerna berättar en längre saga. Kroppshållningen, rösten, tonfallet och ansiktsuttrycket är viktiga delar när en sagas dramatik skall åskådliggöras. I de två sagor som har berättats i samlingarna har även små föremål funnits med och fungerat som ett slags bärare av berättandet. Föremålen verkar fungera som ett slags ledsagare för barnen som gör att de kan följa med i handlingens ordningsföljd när pedagogerna berättar sagorna.

Första exemplet är tänkt att illustrera hur pedagogen använder en dramatisk röst för att hålla samtalet kring ordlappar och senare sången i gång.

Sagoberättandet med utgångspunkt i en känd saga har pågått under en tid. Sagan som berättas muntligt och utan bok ersätts i stället med små föremål som kan sägas vara ”ledstången” i berättandet. Barnen tycks vara mycket roade av denna typ av sagogestaltning för de följer engagerat med i sagans handling genom att fylla i ord, upprepa det som sägs eller tyst följa med i handlingen genom blickar på pedagogen som berättar och föremålen som plockas fram allt efter sagan framskrider. Två välkända sagor har berättats i samlingarna. Den ena är *Sagan om den lilla, lilla gumman* och den andra är *Sagan om vanten*. Vi har redan sett hur barnen i sin litteracitetspraktik har inspirerats av dessa sagor. Nedan beskrivs hur berättandet kan gå till med pedagogerna och det är den förstnämnda sagan som gestaltas.

Några barn sitter redan på golvet och Pia, pedagogen hämtar fram lådan med *Sagan om den lilla, lilla gumman*. Hugo (3.1) sitter på golvet när Pia kommer med lådan Hugo säger vänd mot Pia: *Den om den lilla gumman å katten* och Pia svarar honom: *Ja*. Hugo säger med glad röst: *Ja den vill ja läsa*.

Pia frågar: *Kommer ni ihåg då vem som bodde här?* Hon håller upp lådan över barnen så att alla ser den. Pia börjar: *Det var en gång en liten, liten stuga. Stuga*, fyller Hugo i med bestämd röst. Pia fortsätter: *Å i den lilla lilla stugan bodde en liten, liten...*[pauserar]. *Gomma, gomma*, svarar flera av barnen unisont. *Gomma*, upprepar hon och fortsätter: *Å så bade hon ett*

*litet, litet bord...*[inväntande paus]. *Bord*, svarar barn. *Å så hade hon en liten, liten...*säger Pia och gör en paus. Hugo och Nils säger samtidigt med eftertryck: *Stool!* De tittar båda mot Pia.

Nils, sitter med händerna i knäet och böjer sig litet lätt framåt när han uttalar ordet ”stol”. Hugo står upp på sina knän. Pia fortsätter berättandet:

*Å så hade hon en liten, liten...*[paus]. Kameran riktas mot Ida, Alva, Maja, Albin och de tittar med uppmärksam blick på Pia. De säger inget.

Kameran går till Hugo igen som reser litet på sig. *Pall*, svarar han. Andra barn hörs säga: *Pall. Å så hade hon en liten, liten stäva*, fortsätter Pia. *Stäva*, upprepar flera barn. *Å så hade hon en liten, liten...* säger Pia och inväntar. *Katt*, svarar Hugo och iakttar Pia. Han ser glad ut. Pia fortsätter: *som sa...* nu inväntar Pia barnen igen. *Mjau*, säger barnen. *Mjau*, upprepar hon och fortsätter. *Åsså hade hon en liten, liten...* Pia pauserar och ett barn svarar: *Ko. Kossa*. En del barn säger: *Mu. Kossa som sa...* fortsätter Pia. *Muu*, ropar barnen. *Mu*, upprepar Pia och fortsätter. *Å en dag så tog den lilla lilla gumman den lilla lilla stävan för att mjölka den lilla lilla kossan.*

Många barn följer Pias rörelser med blicken när hon tar stävan.

*Psch, psch, psch*, låter hon och Axel ler. *Å så blev den full med mjölk å så ställde den lilla lilla gumman den lilla lilla stävan på det lilla lilla bordet.* Hon ställer stävan på det lilla dockskåpsbordet och fortsätter: *Men då, då kom den lilla lilla...*, säger Pia och Gustav skrattar och rör på kroppen med ett förtjust leende och uppmärksam blick där han sitter på golvet. *Katten*, säger hon.

Hon går med katten på mattan och samtidigt som hon låter katten klättra från det ena stället till det andra fortsätter hon berättandet. Maja, Nils, Hugo och Anton tittar mot Pia. Berättandet fortlöper. Hugo tittar ner mot golvet och fyller i ”bordet” i samma stund som Pia uttalar det.

*Å drack ur all mjölken*, säger Pia med snabb röst. Hugo tittar upp mot Pia strax innan hon ska fortsätta. *Jaa*, säger barnen litet lågmält. *Men då...*säger Pia med viskande röst. *Men då*, svarar barnen svarar också viskande. Pia fortsätter: *Kom den lilla lilla gumman in... å hon skrek schas katta*, säger Pia med höjt tonfall. *Katta*, upprepar flera barn med starka röster.

*Å katten blev så rädd så att den sprang långt bort till skogen*, säger Pia.

Gustav reser sig upp på knäna och skrattar och tittar på Pias hand där hon gömt katten.

... och den kom aldrig mera hem igen. Pia skakar på huvudet med en bekymrad röst och fortsätter: *men kanske ändå att den kom hem till slut.* Hon tittar på barnen med ett leende. Gustav skakar på huvudet och håller ena handen till örat. Han ser glad ut. *Näe*, säger han. *Tror ni det*, frågar Pia och tittar runt på barnen. Flera barn svarar ”näe” på Pias undran. Gustav böjer sig så framåt mot föremålen som finns nära honom på mattan.

Hans röst är hög när han säger: *Han gick in dä. Han måtte gå in dä. Sen när man berättat klart så måste han gå in igen*, säger Pia och fortsätter *precis, genom dörren.* Hon frågar barnen: *Ska katten gå först idag?* *Jaa*, svarar barnen. Pia stoppar in katten genom dörren i lådan/stugan med frasen *in genom dörren.* Barnen följer hennes rörelser. *Vem ska... kossan få gå in sen genom dörren, å sen kommer den lilla, lilla gumman*, fortsätter hon. *Mmn*, instämmer flera barn. *Vad gjorde vi med de här sakerna? Dom la vi in så här. Så! Så var sagan slut!* Pia slår ut med händerna när hon säger det. *Jaa*, säger Hugo och Pia svarar honom: *Ja.* (Band 7, 5/2-04)

I exemplet ovan visas hur barnen görs delaktiga i sagoberättandet genom inväntande pauseringar från pedagogens sida. Genom dessa stopp tycks hon vilja ge barnen möjlighet att fundera vad som händer härnäst i berättelsen. Hon håller greppet om berättandet och leder barnen igenom den med blickar och viskande tonfall. Kulmen på sagan kommer med orden ”schas katta” och dramatiken ligger i de uttalade orden som ändå tycks vara förväntade eftersom barnen här tydligt hjälper till genom att upprepa pedagogens ”men då”. Hennes strategi är vidare att ställa frågor till barnen i vilken ordning sakerna ska läggas in i lådan igen. Genom detta tycks den procedur som hör till sagoberättandet vidmakthållas som även inkluderar återplacering av föremålen. Här sätts också punkt för sagan.

## Högläsning

I denna förskola förekommer, förutom barnens eget läsande, även högläsning från pedagogernas sida. Böcker lånas från närliggande bibliotek och några barn brukar få följa med då det är dags att byta ut dem. Mer organiserad högläsning inleds när flera barn inte längre behöver sova mitt på dagen. Det sker under det år barnen ska fylla tre år. Före dess visar materialet att bokläsning mest har förekommit när enskilda barn burit med sig en bok som de ger till en pedagog, som vid fråga till barnen fått jakande svar att de vill ha boken läst. Ofta ansluter andra barn då så läsningen börjar och får därför formen av högläsning. Under

högläsningen väljer oftast barnen vad som ska läsas. Det kan bli många böcker eftersom varje barn gör sina val. Under pågående högläsning är det vanligt att barnen bredvidläser antingen i den bok som barnet själv har valt eller i en färdigläst bok. Alternativt kan barn söka kontakt med andra barn. Vid högläsning utvidgas ofta det lästa genom frågor till barnen eller genom pedagogernas egna erfarenheter som kan knytas till bokens innehåll.

### Sammanfattning

I kapitlet visas genom några exempel hur pedagogerna leder barn i samtalen i samlingarna. De är berättare och de som ställer frågor till barnen, medan barnen är lyssnare och visar sin delaktighet genom korta svar och gester. Samspel kräver lyhördhet från de vuxnas sida så att de kan uppfatta och tolka barnens små uttryck, både kroppsliga och muntliga. Eftersom samlingarna många gånger är tidsmässigt långa skulle de lätt kunna ”gå över styr”, men på olika sätt, dramatiskt och med entusiastisk röst, olika minspel, ordet ”titta” och genom att då och då lägga en hand på ett barn, lyckas pedagogerna att hålla samlingen inom de gränser som de själva har skapat. Det som också blir synligt i dessa samlingar är att pedagogerna presenterar en fråga- svara ritual för barnen. Detta agerande visar ett mönster för hur man kan gå till och som i sin tur ger ramar för samvaron.

Återkommande mönster som uttrycks i handlingar under samlingarna involverar barnen i litteracitet. Text och läsning knyts samman med vardagshändelser, till exempel vad barnen gjort när de varit ute på gården. Pedagogerna berättar sagor och visar exempel på hur sådana är uppbyggda. De synliggör text genom att peka och säga orden flera gånger och i olika sammanhang. Ord och meningar som kan kopplas till litteracitet artikuleras av pedagogerna. Exempel på detta är återkommande fraser som ”vad står det där då?”, ”du kunde läsa”. Pedagogerna ljudar ord, visar likheter, framhåller skillnader och upprepar både vad de själva och barnen säger. Sammantaget kan detta uttryckas som att pedagogernas sätt att handskas med läsandet och skrivandet tillsammans med barnen, understryker rollen som de har att vara text- och teckenskapare. Detta deras agerande har också stöd i läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2006).

## Kapitel 9

# Att erövra litteracitet i kommunikativa möten

Det övergripande syftet med avhandlingen var att vinna kunskap om hur de yngsta barnen i förskolan erövrar och uttrycker litteracitet. Studien har inriktats mot ett och ett halvt till treåriga barn i förskolan och avsikten har varit att med utgångspunkt i sociokulturell teoribildning besvara studiens ställda forskningsfrågor.

De forskningsfrågor som avhandlingen avsåg att ge svar på var följande:

- deltar barnen i och skapar de egna litteracitetshändelser? Hur konstitueras dessa?
- bidrar barnen till och erövrar de litteracitetspraktik och i så fall vad består denna av?
- påverkas barnens litteracitet genom interaktion med andra barn i gruppen. Hur ser detta i så fall ut?
- får barnens agerande i litteracitetspraktiken betydelse i förhållande till den specifika, sociala, kulturella och historiska kontext som förskolan är? Hur?

Studiens angreppssätt för att söka svar på frågorna har varit att observera, analysera och tolka de litteracitetshändelser och den litteracitetspraktik som barnen är involverade i och som barnen konstituerar i sin vardagliga miljö i förskolan (Barton, 2007; Hamilton, 2000; Heath, 1983; Nelson, 1996; Street, 1984, 2003). Fokus i analysen har koncentrerats på helheten i barnens erövrande av litteracitet och deras interaktioner med varandra relaterade till litteracitetshändelser och litteracitetspraktik samt på den kontext där detta äger rum.

I kapitlet presenteras och diskuteras först resultaten kopplade till studiens frågor, bakgrund om litteracitet samt de teoretiska utgångspunkter som väglett studien. Därefter sammanfattas och reflekteras studiens metodologiska utgångspunkter.

Efter slutordet följer förslag till vad fortsatt forskning inom området skulle kunna inbegripa. Först visas resultaten som helhet i den nu sammansatta bilden som tidigare presenterats som två delar (se figur 4).

## Litteracitet i de tidiga åren – en sammansatt berättelse

Barnens litteracitet består av många delar. I nedanstående figur synliggörs hur delarna tillsammans bildar helheter, där berättarkunskap och littercitetmanifest utgör barnens litteracitetspraktik.

<b>LITTERACITETSPRAKTIK</b>	
<b>Berättarkunskap</b>	<b>Littercitetmanifest</b>
<p><b>Berättande litteracitetspraktiker</b> Berättarkunskap utgörs av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utgår från ”här och nu” och ”där och då”</li> <li>• Byggande av berättarstrukturer</li> <li>• Nyckelord leder berättandet framåt</li> <li>• Delvis nytt innehåll framträder</li> <li>• Andra dras in i berättandet</li> </ul>	<p><b>Läsande (och skrivande) littercitetpraktiker</b> Littercitetmanifestet består av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Närhetsprincip tillämpas</li> <li>• Pekanden och upprepningar förtydligar</li> <li>• Signalord ”titta jag läser” understryker</li> <li>• Att stå på knä, peka och samtala om innehåll</li> <li>• Bokhämtningsproceduren</li> <li>• Avslutningscermoni avrundar</li> </ul>
<p><b>Involvering</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berätta i dialog</li> <li>• Berätta tillsammans</li> </ul> <p><b>Delaktighet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rätt att berätta</li> <li>• Initierar berättande</li> </ul> <p><b>Autonomi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berättar sagor</li> </ul>	<p><b>Solitära praktiker</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läsningar</li> <li>• Bläddra</li> <li>• Text, bilder</li> </ul> <p><b>Kollektiva praktiker</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Läsningens praktik</li> <li>• Skrivandets praktik</li> <li>• Försvar och förhandlingar</li> </ul>
<b>PERFORMATIVER</b>	

Figur 4. Resultatet av barnens littercitetpraktik.

Resultatet visar att barnens littercitet uttrycks i mångfaldiga littercitetshändelser med varierade mönster vilka sker genom *involvering* och *delaktighet*. Barnen uttrycker i dessa sin självständighet, *autonomi*, när de initierar samtal och berättar.



tande med sin omgivning. Resultatet visar också att det sker mångskiftande möten och kommunikation av såväl *solitära* som *kollektiva* interaktioner vilka kännetecknas av meningsskapande handlingar kring litteracitet. Vidare synliggörs att barnen genom interaktioner bidrar och erövrar litteracitetspraktik genom att skapa en *berättarkunskap* och ett eget *litteracitetsmanifest*<sup>20</sup>

I *performativa* satser ger barn uttryck för sin litteracitet genom att definiera sig själva som läsare och skrivare. Det performativa kan uppträda både i solitär och kollektiv litteracitet. Resultatet pekar även mot att barnens litteracitet påverkas och förändras inom ramen för förskolans kulturella kontext som följd av interaktion med andra barn. Påverkan synliggörs när andra barn dras in i litteracitetspraktiken och förändringar i deras litteracitet ses ske när det verbala övergår till synligt litteracitetsutövande. Betydelsen av barnens handlingar kring litteracitet för förskolan som social, kulturell och historisk kontext blir som mest synlig när barnen uttrycker och befäster sitt manifest. Litteracitetsmanifestet liksom berättarkunskapen är delar av förskolekulturens litteracitetspraktik och är de yngsta barnens bidrag till denna. I kapitlet har en viss uppdelning skett mellan händelser och praktik eftersom det föll sig naturligt att göra så för att forskningsfrågorna skulle kunna besvaras på ett tydligt sätt. Indelningen ska dock inte ses strikt uppdelat eftersom litteracitetshändelser också kan vara en del av litteracitetspraktiken (se Larson & Marsh, 2005).

Barnens litteracitet visar således sammanfattningsvis *mångfald* och *variation* och den uttrycker och öppnar för *möten och kommunikation*. Vidare konstituerar och bidrar den till *mångskiftande interaktionsmönster* mellan barnen samt knyter an till *kulturella och kontextuella modeller* som genom barnens ”inkulturation” (se Söderbergh, 1997, 2004) i förskolan blir livskraftig, traderas men också förändras genom deras prövande och erövrande av litteracitet. Det är genom detta som barnens litteracitet blir synlig och får utgöra rubrikerna när forskningsfrågorna diskuteras nedan.

## Mångfald och variation kännetecknar litteracitetshändelserna

Det som framträder i resultatet är att barnen deltar i och själva aktivt medverkar i en mångfald av litteracitetshändelser i sin dagliga verksamhet i förskolan. Detta

---

<sup>20</sup> Utvecklas utvecklas senare i detta kapitel.

kan därmed knyta an till och ge svar på den första forskningsfrågan jag ställde i början av min undersökning.

Litteracitetshändelserna består av:

- berättelser (scenario)
- läsning- text, bok och bläddring
- skrift, tecken, bilder/bilderbok
- bilder och flerdimensionella artefakter
- ritande/skrivande och sjungande

Litteracitetshändelser som begrepp har utvecklats av flera forskare på området (t.ex. Hamilton, 2000; Heath, 1983; Street, 1984). Hamilton menar att det som kännetecknar dem är att de går att observera, består av deltagare, utspelas i en specifik kontext och att redskap tillsammans med någon form av aktivitet ingår. Barton och Hamilton (2000) understryker att det är de aktiva inslagen som spelar en viktig roll i händelserna. Barnen ”är” i händelserna och i praktiken samtidigt.

Analysen och tolkningarna av empirin visar vad barnens litteracitetshändelser kan bestå av samt när och hur de uppträder i förskolan. Litteracitetshändelser, med den breda bestämning av begreppet som flera forskare (jfr. Barton, 2007; Gillen & Hall, 2003; Heath, 1983; Kress, 1997) gett det, visar enligt studiens resultat hur barnen bland annat deltar i tidigt berättande och samtal. I litteracitetshändelserna ingår även läs- och skrivaktiviteter, där de förstnämnda utgör den övervägande delen av barnens pågående litteracitetserövande.

### Berättelser öppnar för litteracitet

Vad kan det då vara för erfarenheter barnen får av *berättelser* som litteracitetshändelse när de deltar i och skapar litteracitet inom den institutionella och kulturella kontext som förskolan utgör? Ett inte alltför överraskande svar på frågan är att det sker genom kommunikativa relationer med omgivningen. I dem ges barnen många möjligheter att använda berättandet för att uttrycka sina erfarenheter från vardagen, både vad som sker inom och utanför förskolan. I analysen av berättandet har synliggjorts tre kategorier som alla visar barnens olika sätt att medverka i dem. Det första handlar om *involvering*, det andra om *delaktighet* och det tredje om *autonomi* i berättandet. Inom dem förekommer *fem olika komponenter*

som tydliggör vad barnen använder sig av för uttryck och hur de själva skapar berättelser som litteracitetshändelse och litteracitetspraktik. Två eller flera av komponenterna ingår oftast i barnens berättande. Följande komponenter har synliggjorts i barnens berättelser:

- utgår från ”här och nu” och ”där och då”
- bygger berättarstrukturer
- nyckelord leder berättandet framåt
- delvis nytt innehåll framträder
- andra dras in i berättandet

Makin och Whitehead (2004) menar att barn uppskattar berättelser om vardags-händelser, särskilt om de relateras till dem själva. Berättandet med barnen i den här förskolan tar utgångspunkt i episoder som något barn har upplevt och händelseförloppet binds samman och får struktur genom stöd av pedagogerna. Innehållet i vardagsberättandet varierar men har, som en *första* komponent, nästan alltid nära kontakt med barnens egna världar och består av ett både ”*här och nuperspektiv*”, liksom ett ”*där och då perspektiv*” (se Hagtvet Eriksen, 2002; Sacks, 1972). Ett exempel (s. 102) som illustrerar detta, är när pedagogen Lil ber Axel försöka minnas vad de har gjort dagen innan deras samtal äger rum. Genom olika ledtrådar ger hon honom möjlighet att berätta och komma fram till att snön i skålen som togs in blev vatten. På så sätt knyts det som de talar om i nuet ihop med ett då. Detta visar hur *involvering* i ett berättarsammanhang blir viktig för att barnen ska kunna komma till tals. Först då sammanhang och minnesbilder klargörs går det att komma med i berättandet. Hagtvet Eriksen (2002) understryker att berättandet behöver ges stort utrymme i förskolans vardag, för därigenom får barn förutsättningar att föra samtal om det som redan hänt och om det pågående livet. Särskilt viktigt är det perspektiv som tar utgångspunkt i något som redan har ägt rum (jfr. Nelson, 1996; Sacks, 1972).

Vygotskij (1978) ser den vidare betydelsen av samtal och språk som grund för barn att så småningom kan nå abstrakt tänkande. Han betonar att det inte är tillräckligt för dem att endast får möta konkreta händelser genom ”look and do-methods” (s. 89). Om barn redan erfarit något många gånger, i en konkret händelse, behöver de då i stället få utmaningar där samtal och berättande pendlar mellan många olika perspektiv för att nya insikter och kunskaper ska vinnas. Med hjälp av fraser som ”kommer du ihåg” och ”berätta för (namn på peda-

gogen) vad vi gjorde på samlingen i går”, utvidgas barnens berättelser till en helhet som medieras genom språkliga tilltal från pedagogerna vilket tycks öppna och understödja för mer fördjupade samtal. Det kan märkas bland annat genom att barnen verkar dröja sig kvar och respondera på det som uttrycks i sådana sammanhang.

Att få möjlighet att på så sätt flytta perspektiv i berättandet och samtalen, att gå från *det konkreta* och *synliga* här och nu till *det abstrakta*, har tydliggjorts i denna förskolas berättarkultur. Detta illustreras med stöd av en annan händelse (s. 139-140), där pedagogen tillsammans med några barn utforskar och samtalar om bilderna i en bok. Efter ett tag har samtalet utvidgats till en hel berättelse om sophämtning. Samtalet som så småningom leder till dilemmat var soporna tar vägen när bilens utrymme är fyllt, övergår till ett alltmer abstrakt plan. Barnen följer dock med i berättandet, uttrycker tankar och ger förslag som att de hamnar i ”stan”. Pedagogen upprepar och accepterar det liksom barnens tidigare idéer som är med och bidrar till berättelsens framåtskridande. Vad som är omöjligt att veta i en sådan litteracitetshändelse är vilka bilder av sopor och sophämtning som är barnens. Det som är synligt och vad som uttalas via deras språkliga yttranden, säger att barnen har en variation av kunskaper om ämnet ”sophämtning”, som på det här sättet tillsammans med andra möts och blir meningsfullt i berättelsen. Genom berättelser om vardagsnära och spännande upplevelser, sophämtning kan vara en sådan, kan det komplexa till synes bli mer gripbart och kunskap om sociala och kulturella företeelser kan därigenom nå barnen. Det är genom meningsskapande händelser av litteracitet liknande det som beskrivits, som barnen verkar som kulturvarelser, där det meningsfulla som bärande idé tycks ha betydelse för dem.

Förutom att barnen får erfarenheter av här och nu får de genom en *andra* komponent upplevelser av hur *berättarstrukturer* byggs upp, i vilka språket har en viktig plats. Bruner (1986) hänvisar till Vygotskijs ord, som säger att den som aspirerar på att berätta först måste ”låna” kunskapen av någon som redan är kunnig (s. 76). Bruner själv studerade under sin tid i Oxford mamma-barn interaktioner och fann att det var genom exempelvis små samtal och genom bokläsning tidigt i livet som barn genom stöd av den vuxne får tillgång till den berättarkunskapen. När barnen i hans studie senare i livet berättade på egen hand eller tillsammans med någon annan följde de en struktur som de erfarit att en berättelse kan ha och inkluderade även sådant som deras mammor hade gjort. I likhet med dem benämnde de, frågade, bekräftade, pekade på detaljer

och kommenterade vad som skedde i berättelsen, på samma sätt som deras mammor gjorde i Bruners studie.

Barnen i den här studien får genom delaktighet i berättandet själva erfarenheter av att berätta. Med det dagliga samtalet i förskolan som grund, tillsammans med erfarenhet av berättandets uppbyggnad utifrån de deltagande barnens levda erfarenheter, formas detta till kortare och längre berättelsestunder där användningen av scenario utgör början på dem (se Harris, 2000; Nelson, 1996; Saywer, 1997). Bruner (2002) talar om "den narrativa konstruktionen av verkligheten" (s. 157) och menar att det i berättelser finns universella drag som ligger nära det kulturella livet. Han skisserar nio punkter och några passar att nämna i det här sammanhanget när barnen är medskapare i berättelser. En berättelse blir till, enligt Bruner, genom det specifika eller utstickande i dem och är också den kraftkälla som driver på berättelsen. Dessutom har personerna eller karaktärernas handlingar en intention. För att berättelsen ska bli en helhet och vara intressant behöver alla delarna fogas ihop så att de kan samspela med varandra. Att dilemman eller problem av något slag står i centrum i berättelserna är också givet och ur dem hämtas också drivkraften att göra dem värda att berätta (Burke, 1972; Egan, 1995). I de olika samtalen och berättelserna som barnen medverkar i förekommer handlingar, intentioner och dilemman. Dessa berättelsens olika delar får därigenom ett gemensamt liv som skapar mening för dem som ingår i berättandet. Bruners förklaring till att barn tidigt är medskapare av berättelser hör samman med att de redan från födseln har förutsättningarna för att skapa mening "enter into meaning" (Bruner, 2002, s. 68) av vad som sägs. Det är drivkraften att organisera berättandet som gör att barnen kan ta till sig och förstå en logiskt uppbyggd historia förutsatt att det som sägs ligger inom berättelsens ram.

Berättelser ger stoff till barnens eget berättande när de initierar kontakt med andra och när de producerar egna berättelser. Ofta ingår bilderböckernas illustrationer som material i litteracitetshändelsen som exemplifierats ovan i exemplet om sophämtning. Kress (1997) uttrycker att litteracitet är multimodal, vilket betyder att den innehåller en uppsättning resurser som används för meningsskapande, t.ex. bilder, blickar, gester, rörelser, musik, tal och skrivande. Ibland uppträder bilder och andra tecken som en förgrund i litteracitetshändelserna medan språket bildar bakgrunden och ibland samspelar båda, enligt nämnda forskare. När Maja helt apropå inleder kommunikation om frukter med mig (s. 104) ligger språket som förgrund, eftersom inga synliga frukter från bilder eller

verkliga finns i närheten. I en annan händelse (s. 145) bläddrar och pekar Maja först på de synliga bilderna i en bok, vilka då utgör förgrunden, medan språket väntar i bakgrunden. En stund senare i samma händelse kommer de språkliga uttrycken att dominera förgrunden och med hjälp av dem förflyttas hennes berättande till något som existerar bortom rummet till en annan plats. Med bilderna i boken som utgångspunkt kan Maja tillsammans med språkliga uttryck, blickar och gester återge något av sin värld och bli förstörd av en utomstående. Maja har genom sitt deltagande i förskolekulturen fått erfarenhet av detta. Hennes handlande uttrycker tydligt att hon redan behärskar formerna för hur det går till. Kress (2003) betonar att de olika modellerna som vi har för att representera världen inte med nödvändighet är specialiserade att endast fungera på vissa sätt och i vissa sammanhang. Ibland är till exempel språket det bästa att använda i ett visst sammanhang och ibland är det bättre att återge något med bilders hjälp. Här lyfter han upp semiotiken som viktig med alla dess möjliga teckenformer som hjälper till att skapa mening i vår kommunikation med varandra. Därmed anknyter Kress (2003) till Vygotskij (1971) som var en tidig skapare av semiotiken, "the science of signs" (Vygotskij, 1971, s. 266).

Berättandet stötts av det språk barnen äger. Eftersom det har sina begränsningar är det *nyckelorden som leder berättandet framåt*, och ofta fångas de upp av dem som befinner sig runt omkring. Nyckelorden, som är en  *tredje* komponent i berättandet, kännetecknas av att de ofta kopplas till en pågående handling "äter (glass)" och "badar". Ibland upprepas detta som pågår av pedagogerna, vilket kan tolkas vara en bekräftelse som barnen får för att de uttrycker sig på i sammanhanget relevant sätt. Om överensstämmelsen med situationen är otydlig ställs i annat fall frågor till barnen för att leda dem på den "rätta vägen" eller också korrigerar och utreder pedagogerna oklarheter och sammanhang med hjälp av ytterligare frågor. Strategin att upprepa och fråga barnen, visar sig i mitt material vara en ganska typisk bild av hur pedagogerna genom detta sätt kan hålla kvar barnens intresse och förlänga tiden i aktiviteten. Detta sätt att hantera vardagen sammanfaller med vad Larsson (1991) i sin studie om förskolläraernas yrkeskompetens kallar "vardagsförmågor" (s. 86). Det visade bland annat att förskollärarna förmådde att ha grepp över många situationer som ofta sker parallellt och klarade att binda ihop genom att inte lämna något som barnen talar eller frågar om, utan återkomma och avsluta det. Till dessa förmågor kan läggas att också dela tid så att alla barn får en del av den.

Samtal och berättelser förefaller väcka stort intresse och engagemang hos barnen och Vygotskij (1995) menar att ju rikare en människas erfarenheter är desto mer material förfogar hennes fantasi över. I barngruppens erfarenhet av berättande verkar barnens eget berättande, när de konfronteras med vardagens liv, pärrinnehall, sagor och bilderboksberättande, få den näring som är nödvändig för att något nytt skall uppstå. Vygotskij skriver:

[F]antasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter. Det skulle vara ett underverk om fantasin kunde skapas ur ingenting, eller om de skulle ha andra källor till sina skapelser än sina tidigare erfarenheter. (Vygotskij, 1995, s.17)

Som Vygotskij påpekar, och som redan 1700-talsfilosofen David Hume hade som uppfattning, finns således inga andra möjliga sätt för barnen att pröva nya uttryck på och komma vidare om tidigare erfarenheter inte hade funnits. För ur samtal och berättande med pedagogerna uppstår en *fjärde* komponent som handlar om att berättandet ges *delvis nytt innehåll* där barn själva är initiativtagare och en pådrivande kraft. I de observerade händelserna har avtäckts hur barnen frågar, i likhet med pedagogerna, andra samtidigt som de själva prövar att uttrycka mening om något. En intressant iakttagelse är också att barnen ofta med få ord lyckas *dra in andra barn* i sådana händelser, som en *femte* komponent där de börjar agera tillsammans synkroniserat med innehållet i händelsen. Ett sådant exempel (s. 155) utspelas då Anton samtidigt som han läser i en Alfonsbok undrar var hans bil är. Tilde som finns i närheten uppmärksammar hans undran och föreslår att den kanske går att finna i just den Alfonsbok han håller på och läser. I en annan händelse får Tilde två läsande barn att befatta sig med hennes frågor om magsäck och om någon har magknip i boken (s. 164). Båda exemplen visar, menar jag, att barnen fångar upp andra barns språkliga yttranden vilket ger dem möjlighet att involveras i och bli delaktig i en händelse. Vygotskij (1978) anser att så snart barn kan bemästra sitt eget sätt att agera börjar de kunna påverka sin omgivning med språkets hjälp. Han uttrycker vad som då händer på följande sätt:

This produces new relations with the environment in addition to the new organization of behavior itself. The creation of these uniquely human forms of behaviour later produce the intellect and become the basis of productive work; the specifically human form of the use of tools. (Vygotskij, 1978, s. 25)

I ovanstående text kan användningen av "use of tools" förstås som när barn genom sitt agerande inte bara handlar för att få tillträde till en viss händelse utan också använder språket som redskap för att försöka nå tillhörighet. I händelsen ovan med Tilde tycks hon pröva olika ord för att därigenom nå kontakt med de andra två barnen. Moll (2000) skriver "the most important artifact created by children is themselves" (s. 262). Emellertid är det inte alltid helt lätt för barnen att bli förstådda som flera av de analyserade exemplen från empirin visar och många försök och upprepningar krävs för att nå omgivningens uppmärksamhet.

Sammanfattningsvis framträder fem komponenter av berättande som litteracitetshändelse vilka bidrar till barnen erfarenheter i det egna berättandet. Genom *delaktighet* i berättandet får begreppen *här och nu* och ett *där och då* innebörd för barnen. Sådana perspektivförflyttningar kan därigenom ge barnen möjlighet att tala om det som inte är synligt och konkret, vilket kan gynna förståelsen av abstrakta företeelser. Vidare *involveras* och involverar sig barnen att ingå i ett berättarsammanhang som kan bidra till deras kunskap om hur en *berättelses struktur* byggs upp. Det i sin tur blir ett stöd för det egna berättandet, när detta sker i *autonomi* vid andra tillfällen. *Nyckelorden* som ofta utgår från bilder eller innehåll i texten ger hjälp när barnen bygger sina egna berättelser. De innehåller också handling som kan förflytta berättandet i någon riktning. Barnen kan med utgångspunkt från de tre nämnda komponenterna sedan ge sin berättelse delvis ett *nytt innehåll*. Andra barn inspireras att *dras in* i sådana samtal och det visar sig att barnen använder liknande strategier som pedagogerna i dem. De frågar och upprepar samma ord vilket verkar dra till sig andra barns intresse och delaktighet. Erfarenheterna barnen får genom att medverka och tillsammans med andra skapa berättande och berättelser skulle kunna sammanfattas i termen *berättarkunskap*.

### Läsning synliggör litteracitet

I det kommande belyses läsande som litteracitetshändelse. Ibland används i texten läspraktik eller läspraktiker i stället för litteracitetspraktiker när det är tydligt relaterat till läsande i någon mening. Barnens litteracitetspraktik kan således bestå av många olika praktiker. I det föregående avsnittet om berättandet som litteracitetshändelse lyftes några mönster fram som visade barnens medverkan i dem. På motsvarande sätt har analysen, när det gäller litteracitetshändelser som läsande, fångat några kategorier som kännetecknar dessa. Händelserna är av solitär och kollektiv art och kan ibland även uttryckas performativt inom var och en av dem. I det kommande beskrivs och sammanlänkas både hur



barnens deltagande visar sig och vad litteracitetshändelserna innehåller. Boken med dess text och bilder är viktig. Men även vikten av att bära med sig boken till olika platser och ha nära tillgång till den har visats i många av exemplen. Kanske har bokens innebörd någon speciell betydelse för just det barn som bär omkring på den? I alla fall brukar den kontrolleras och försvaras när andra barn försöker ta den. Bläddra i böcker är en annan tydlig litteracitetshändelse och kan utföras på många olika sätt och som barnen i den här förskolan ägnar mycket tid åt. Det som också är utmärkande är att barnen är delaktiga i varandras handlingar och skapar egen litteracitetspraktik kring boken. Under de tre följande avsnitten, text, bok samt bläddring kommer litteracitetshändelser som har detta i fokus att diskuteras. Dessa litteracitetshändelser utgör viktiga delar som ingår i och bildar mönster för barnens litteracitetspraktik.

## Text

Litteracitetshändelser innebär inte enbart berättande, utan i de många händelser som fångats genom observationerna ligger en stor tyngd också på texter och bilder. Barn lever i en bild- och textorienterad värld och det är naturligt att de blir delaktiga i den (se Kress, 1997). I en av mina tidiga observationer visar Maja med en påtagligt bestämd gest mot en text som uppmanar besökaren att stänga grinden efter sig (s. 154). Hur kan hon veta något om textens innebörd? Sannolikt har texten fångat hennes intresse och kanske har någon berättat vad det står där. För Maja verkar frågan om grinden som stängd ha särskild betydelse, eftersom hon efter att ha haft verbal kommunikation om innebörden i budskapet lämnar platsen. Genom mediering av bokstäver och tecken, som sker i ett specifik kulturell kontext får barnen tillgång till värden, normer och till den kunskapsbank som existerar där (Lee, 2000). Den kunskapsbank barn erövrar syftar på vad som är tillgängligt för barn genom tillhörighet i familjen och nätverk i den lokala kulturen (Moll, 2000). I den här studien är förskolan den lokala kultur som barn är del i och deltar i att utveckla. Det är uppenbart att barnen observerar texter och tecken i omgivningen och gärna engagerar sig i läsning av bilderböcker och i pärmar. I de senare finns barnens hela familj och närstående i form av fotografier innanför pärmarna och både portfolio och böcker är enkla att nå och barnen använder dem ofta dagligen och på olika sätt. Barton (2004) påpekar att samtal om texter är viktiga på olika sätt, i olika sammanhang och poängterar att mycket av det sociala livet medieras genom litteracitet.

## Bok

Redan i början av mitt fältarbete i förskolan kunde jag upptäcka hur ofta boken följde barnen i andra aktiviteter än bara vid specifika lästillfällen och vid närmare analys av barnens agerande framkom att boken fick en central plats nära där barnet för stunden befann sig och var aktivt. Filip bär i ett av exemplen (s. 144) runt sin bok till flera olika platser och varje gång han av någon anledning stannar för att ägna sig åt något annat en stund, ställs boken ned på golvet tätt intill hans ben. Flera andra observationer visar barn som går omkring med boken under armen eller avslutar en läsning med att ta med sig boken till nästa aktivitet. Den placeras inom räckhåll, i dockvagnen, i bilen eller så sitter barnet på den. Då och då tas boken upp och barnet läser eller bläddrar i den. Vad kan detta kringbärande på böcker vara uttryck för? I min tolkning är det som om boken med dess bilder och textbudskap tillfredsställer något fundamentalt hos barnen som säger att i boken finns ett innehåll som barnet är förtroget med och som tycks betyda något särskilt för det specifika barnet. Min tolkning är att barnen bildligt talat bär omkring på självupplevd kunskap om att just den boken de bär på kan förmedla något som berör dem i stunden. Ofta stannar de upp och bläddrar ett tag till synes för att kontrollera något. Kanske uppfattar de att bilderna och tecknen i boken på något sätt ger försäkran om att boken är den ”rätta” med önskan om att återknyta till berättelsen. Att boken har en viktig roll i barnens vardag i förskolan är tydligt. Boken har också en plats i vår kultur även om andra media kompletterar den bilden. Det har också barnens pärmar med dess foto-innehåll med tydlig koppling till barnens familjer. Den kanske dock mer kan relateras till förskolans specifika kultur, där dokumentation i form av pärm/portfolio numera ofta får representera förskolans arbete. Boken kan på samma sätt inlemmas i förskolans kultur, men ger kanske andra upplevelser av spänning än den kända pärmen.

Denna min tolkning om boken som följeslagare leder till slutsatsen att den valda boken är värd att ha kontroll över och i vissa fall även försvara inför andra barn som försöker ta den. Den fyller i stunden en funktion för barnet, även som följeslagare eller hjälpmedel i interaktionen med andra. Bokens och pärmens format underlättar inte bärandet, men likväl är det ofta en bok som barnet ändå bär runt i förskolan.

Eftersom jag inte undersökt i vilken utsträckning annat material som till exempel leksaker på samma sätt bärs omkring, går det inte att säkert uttala något om hur ofta det sker i förhållande till böcker som barnen tar med sig. Dock kan jag

konstatera att i de observerade sekvenserna, visserligen några i förväg utvalda som litteracitetshändelser, har jag inte upptäckt att andra saker eller lekmaterial på ett lika frekvent sätt uppträder tillsammans med barnen såsom böcker och pärmar verkar göra, även om andra aktiviteter som måltider och lekstunder långt ifrån saknas i mitt material.

## Bläddring

Att bära med sig boken är ett sätt som barnen använder sig av i sin litteracitetspraktik. Ett annat är att bläddra i den, något många barn ägnar sig åt. Det sker både som *solitär* och *kollektiv* litteracitetshändelse. Analyser av denna ofta förekommande litteracitetshändelse visar barnens uppslagsrikedom och förmåga att variera de sätt varpå det går att vända sidor i en bok. Två barn, Tilde och Axel sitter tillsammans och de håller i var sin bok. Tilde bläddrar koncentrerat i sin medan Axel lyfter upp sin bok mot väggen, klappar på den och i Tildes uppslagna bok (s. 141). Exemplet vill illustrera att boken nästan alltid finns inom räckhåll för barnen och används av dem fast sätten skiftar. Klappa och lyfta boken som Axel gör förekommer ofta som en del av bokbläddringen och används, visar analysen, ibland när barnen tar en paus i bläddrandet för att iaktta annat som händer runt dem. I sådana sammanhang kan boken även dras fram och tillbaka över barnets knän, prövas att placeras på olika sätt, tuggas på eller användas i pauslek som bullplåt medan bläddrandet får vila en stund. Frågan som kan ställas är om också ett papper med bilder på, broschyrer eller liknande kunde ha fungerat på samma sätt som bläddrandet i bok? I en studie genomförd av Johansson (1999) intresserade sig de yngsta barnen för kataloger med leksaksinnehåll, men eftersom den typen av skrivet material inte funnits i den undersökta förskolan går det inte att besvara frågan hur barnen i den här studien skulle förhålla sig till sådant material. Vad det går att uttala sig om är att boken med sina hårda pärmar ger möjlighet att lättare bära omkring på än om det vore en katalog eller några tunna blad. Dessutom ligger den stilla i ett knä när bläddrande blir kraftfullt. Så boken som blädderobjekt och litteracitetspraktik kan sägas vara av praktisk art. Dock går det inte att bortse från att bokens innehåll och handling också kan ha ett speciellt värde för barnen i deras interaktioner med varandra. Runt en bok finns även mycket mer än innehåll och handling. När barnen lyssnar till högläsning med pedagogerna brukar de ofta lägga in olika känslouttryck och utvikningar som barnen utanför högläsningen kan ta med sig i sin egen läs- och blädderpraktik.

Bläddrandet engagerar barnen och variationsrikedomen är stor i de sätt bläddringen sker – snabbt och långsamt ibland – ibland kombinerat med bildstuderande – ibland mjukt och hårt. Det långsamma bladvändandet varvas med lågmälda och ibland viskande läsning med eller utan munrörelser. Majas läpprörelser i kombination med huvudnickningar i samband med bokbläddring har en tydlig relation till läsning och förefaller fungera som en sorts ”förkroppsligande” av läshandlingen (s. 157).

Ibland avbryter barnen sig mitt i en aktivitet för att hastigt bläddra igenom en bok som hämtats upp från golvet eller från soffan där böcker vanligtvis lämnats. Lika snabbt som boken bläddrats i, lika snabbt brukar barnet återgå till sin tidigare aktivitet. Några av mina exempel visar att barnen gör detta som en grupphandling, och kan då sättas i gång av att ett barn påbörjar bläddrandet och ett eller flera ansluter. I detta kollektiva handlande i grupp uppmuntrar även barnen varandra att bläddra. En bläddringsstund kan pågå ett ögonblick eller under en längre stund.

Det som framgår i analysen av materialet är att bläddrandet utgör en stor del av barnens interaktion med boken och med varandra och tycks ge dem meningsfull erfarenhet och kunskap om dess egenskaper och funktion. I en studie gjord av Makin (2006), deltog barn kring cirka ett år och deras mammor i bokläsning. Resultatet visade, inte helt oväntat, att begrepp som ”bok”, ”sida” och ”läsa” var de mest återkommande orden som förekom vid bokläsning, men själva bläddringen var den aktivitet som synliggjorde läsningens framåtskridande och som barnen ofta uppmuntrades av sina mammor att delta i.

Barnen, i denna studie är något äldre än de i Makins studie, men mina resultat blottlägger ändå hur intresset för bokbläddrandet fortgår även när de är litet äldre, men då gör barnen det ofta på egen hand utan mamma eller pedagog. Det är viktigt att framhålla. Genom tidigare deltagande i liknande litteracitetshändelser hemma och i förskolan tycks intresset att vilja återskapa kontakten med denna välbekanta handling finnas, eftersom barnen så ofta ägnar tid åt detta. Emellertid är min tolkning att barnen uppfattar bläddrandet som en av flera betydelsefulla delar som tillhör bokläsningspraktiken. Tema bokläsning innehåller många variationer och genom dem upptäcker barnen vad som är relevant och accepterat att göra i dessa händelser och vad som inte passar in. Ju oftare någon i omgivningen responderar på barnens handlingar desto större insikter antas de få om hur de ska handla i dessa situationer. Men barnen bygger även

själva kollektivt läsandets praktik utan direkt inblandning av pedagogerna. Nelson (1996) beskriver att barn ingår och medverkar från det de är små i en serie av händelser där de genom erfarenheter och variationer av händelserna själva sammanfogar dem till insikter. Bokbläddrandet som barnen i den här studien ägnar sig åt är en sådan händelse och utgör en central del av läspraktiken. Det är viktigt att understryka. Till bläddrandet som litteracitetshändelse hör insikter som att bläddra på flera olika sätt, fort och långsamt, titta och peka i boken. Denna litteracitetshändelse har barnen själva skapat som en del av sin litteracitetspraktik.

Tolkningen av barnens handlingar, med boken och bläddrandet, kan göras utifrån flera perspektiv. Men tydligt visas i denna studie att barnens handlingar i och kring boken innehåller många delar som förknippas med litteracitet i de tidiga åren. Jag tolkar att sådana delar som bläddrandets praktik, behöver erövrats av barnen för att denna ”handgripliga” kunskap ska kunna brukas i bokverksamheter senare i andra sammanhang. Kanhända bläddrandets praktik gläntar på dörren till läsandet? Inspiration får barnen exempelvis genom samspel med andra barn som bidrar på olika sätt och formar handlingarna i litteracitetspraktiken.

## Skrift, tecken, bilder ger mening åt läshändelserna

I det följande framställs bild, skrift och tecken som litteracitetshändelser och visar hur barnens meningsskapande handlingar uttrycks i dem. De gör bokval och de läser bilder i de olika bilderböckerna. Vissa böcker läses om och om igen varför de lånas gång på gång. En del böcker verkar ha ett mer komplicerat innehåll som uppskattas av barnen och används när de berättar ur dem för varandra. Det komplexa kanske ger mer stoff till barnens läsning än böckerna med enklare innehåll. Det visar också vilka böcker barnen föredrar. Böcker med kortfattad text går snabbt att läsa, medan längre text verkar ha mer att säga barnen. I barnens egna berättarstunder kring kända sagor kommer artefakter till användning, som precis som bilderna kan fungera både som inspiration och stöd i berättandet. I skrift och i annan teckenanvändning hanterar barnen så ofta de får tillfälle sådana redskap som pennor och kritor. Det visar att barnen i litteracitetshändelserna har tillgång till olika symbolsystem för att skapa mening i det de gör.

## Bokval och bilderbok

Vad som har gått att observera i flera av exemplen i denna studie är att barn gör val när de hämtar fram en bok. Det visas när barnen då de tar upp en bok, inte alltid bestämmer sig för den som ligger överst, utan lyfter undan och lägger åt sidan för dem oviktiga titlar tills de når den bok de vill ha. Detta säger att barnen sannolikt inte väljer bok planlöst. Snarare väljer de från igenkänning av bilden på bokens framsida tillsammans med vetskapen om att det är just den specifika boken med dess specifika innebörd som de vill ha och som är avgörande för deras val. De föredrar helt enkelt vissa böcker framför andra. Det visar Klara (s. 175) då hon tar ut två av alla de böcker hon lyft ur bokkorgen och tar med sig dessa specifika till bokläsningen med Albin. Kress (1997) argumenterar för att barns användning av bilder, tecken och symboler inte är godtyckliga utan sker på ett strukturerat sätt, där barnen även reflekterar över de olika val som de gör och som skapar mening för dem. Att barnen gör val stöds även av min studie, men att detta sker i förskolekontext och bland yngre barn är ny kunskap.

Barnens handskande med böcker och pärmar utgör en betydelsefull del av deras litteracitet och visar att de oftast agerar på egen hand utan pedagogernas inblandning och, viktigt att understryka, också som aktiva initiativtagare till att etablera olika läshändelser. Ett exempel (s. 153) som illustrerar det är när Tilde läser tvättrådslappen på sin strumbyxa mig veterligen utan att någon annan vid det tillfället visat eller gjort något liknande. Litteracitetshändelserna kan både vara solitära men mycket oftare kollektiva, ibland ledsagade av explicita yttranden vid upptäckter som barnen förmedlar till omgivningen. De sitter ofta med sin pärm eller med en bok och bläddrar eller läser. Förutsättningen för detta ofta självständiga handlande ligger troligen i placeringen och exponeringen av böcker och annat skrivet material. Dock är barnens intresse för böcker den viktigaste utgångspunkten och visar att deras engagemang även bidrar till andra barns intresse för böcker. Fullt synliga i en stor korg finns böcker och barnens personliga pärmar av portfoliokaraktär står åtkomliga i lämplig höjd på en hylla. Bokutbudet förändras med jämna mellanrum, men som nämnts i det föregående, verkar några titlar alltid förbli kvar och används flitigt av alla barn. Böckerna om *Alfons Åberg* är exempel på böcker som barnen ofta läser och i och vars "serie" det för det mesta finns en eller flera titlar av. Att barnen gärna läser den typen av böcker stöds av bland andra Nikolajeva (1998), som menar att författare till barnlitteratur ofta väljer att förlägga miljön till något för barnen välbekant och har ett handlingsförlopp som går att följa, vilket just utmärker Alfons Åberg-böckerna. Det är ändå intressant att just dessa böcker är några av

de populäraste hos barnen, då texternas innehåll många gånger lämnar stort utrymme åt läsaren och lyssnaren att förstå och förhålla sig till och ofta berörs där existensiella frågor om etik och moraliskt handlande. En tidigare omhuldad föreställning om att barn i de här åldrarna företrädesvis uppskattar det enkla och konkreta, näraliggande och välkända blir genom de här barnens val av böcker utmanad. Även i Alfons-böckerna finns närheten till det vardagliga, men bilderna är mer detaljerade och texten oftast längre än de böcker som vanligen erbjuds de yngsta barnen. Denna förskolas bokbestånd innehåller även böcker som har korta textavsnitt men dessa läser barnen oftast snabbare igenom. Böcker med längre text som kanske gör ett sammanhang mer komplext verkar intressera och roa barnen mer. I den här studien läser barnen flera böcker av komplex natur där texter är längre och mer sammansatta. Studien visar också att det inte tycks utgöra några hinder utan tvärtom engagerar det barnen som både tolkar och förhandlar innehållet de läser om. Att döma av barnens stora intresse för dessa böcker, blir slutsatsen att de troligen finner att både textinnehåll och bilder skapar den mening som gör att intresse och engagemang kan hållas kvar i läs- och blädderhändelserna.

Nikolajeva (2003) understryker också att bilderböcker är ett av många medier som utmanar barnen att skapa mening från olika slags kommunikation, där boktexten är en. Många bilderböcker är, anser Nikolajeva, i motsats till vad tidigare forskning kommit fram till, långt ifrån enkla att förstå och kan därför erbjuda barn djupa insikter i bland annat moraliska frågor. Nikolajeva menar därför också att det är viktigt att barn får tillgång till sådant innehåll som berikar och tillgodoser de olika barnens skilda intressen. Studierna hon refererar nämner inte specifikt barnens ålder, men flertalet studier brukar oftast gälla barn från tre år. Därför menar jag att min studie visar att även de yngsta barnen har utbyte av komplexiteten i ett bokinnehåll i sina meningsskapande aktiviteter kring läsande. Detta är således ny kunskap om små barns erövrande av litteracitet.

Bilderboksläsandet ger barnen erfarenhet av att hantera bilder som en del av det visuella språket och som barnen kommer att möta i senare läs- och skrivsammanhang när barnen läser, ritar, berättar och skriver, vilket kan stimulera och stärka skriftspråksprocessen (Jonsson, 2006). Att bilder har betydelse i samband med bokläsning visar också min analys. Barnen pekar på dem, också upprepade gånger på samma bild, klappar och drar med händerna över bilderna. Det händer också att de inte bara pekar på bilderna, utan även skrapar eller petar med fingret på bokstäverna, vilket visar att barnen skiljer ut och hanterar dem på

ett annorlunda sätt än när de har bilderna i fokus. Jonsson understryker att bilden har betydelse i berättandet för ”narrationen fullbordas i och genom bild- och textmötet /.../ [och] hör samman med igenkänning, upplevelse, undersökning och upptäckt” (s. 283). Bilden visar sig således också ha betydelse för barnens senare läsning. Troligen fyller även tecken i form av bokstäver och siffror en viktig funktion för detta. Bildens betydelse poängterar även Heilä-Ylikallio (1994, s. 156), som menar att barnens skriftkultursutveckling rör sig från bild till text, vilket jag tolkar inte nödvändigtvis utesluter fortsatt bildanvändning. Säljö (2000) kopplar också bildens relation främst till skriftspråket, men inkluderar i sina senare texter bildens betydelse som visuellt redskap (Säljö, 2005). Bland andra Kress (1996, 2003) multimodala aspekter på litteracitet utvidgar det sociokulturella perspektivet och visas bland annat genom nyttjandet av nya medier för vår kommunikation. Datorn med dess möjlighet till text-, tecken- och bildskapande är ett sådant nytillskott som tillåts tillhöra litteracitet. Sociokulturellt synsätt på litteracitet inbegriper användning av redskap och när dessa förändras, utvidgas och förändras litteracitet också. Det påminner oss om att samtalet och diskussionerna förda under lång tid om vad litteracitet egentligen är fortsätter.

## Bilder och flerdimensionella artefakter

Mina resultat pekar i allt väsentligt på att bilder och andra artefakter, de sistnämnda utformade som flerdimensionella föremål som i vissa fall ersätter bokbilderna, medierar läsningens och berättelsernas innebörder för barnen i den undersökta förskolan. Enligt min tolkning av barnens berättande och läsande, tycks bilderna och artefakterna skapa mening, stödja och bära upp innehållet i en bok och berättad saga och förefaller dessutom hjälpa till att organisera dem efter struktur och den ”röda tråden”. Fox (2003), som har studerat barns muntliga berättande, skriver att forskning om barns eget sagoberättande sällan har undersökts och ännu mindre görs tydliga länkar till litteracitet. Det råder osäkerhet, menar hon, om hur det går att använda barnens berättarkunskaper i deras språk- och litteracitetslärande. Trots att barns berättande har uppmärksammas av forskare inom en mängd olika områden verkar det som, skriver Fox, att vi har svårigheter att ta in dessa upptäckter i till exempel pedagogisk verksamhet. I berättande med sagoartefakter som tillhör de båda sagorna, *Sagan om den lilla, lilla gumman* och *Sagan om vanten*, och vid andra litteracitetshändelser framträder i analysen barnen som minnesgoda berättare eller läsare. Klaras berättande, inspirerad av *Sagan om vanten*, belyser hur hon med hjälp av de olika föremålen tillsammans med gester bygger upp sagans tema och får Gustav intresserad av



att vilja vara med. Gustav förändrar delvis händelsens inledning då han låter en av karaktärerna i sagan rida på hunden, tvärs emot vad som händer i sagans ursprungliga version (s. 129). Gustav bryter således sagans mönster och visar därigenom att han erövrar berättandet. Dessutom utvidgar han berättelsen och gör den till sin egen, utöver den ”vanliga” förväntade. Genom utfallet av analysen kan det gå att förstå Gustavs agerande åtminstone på två sätt. Det ena är att få Klara uppmärksam på att också han vill vara med och delta och det andra, att sagans tema redan är så bekant för honom att det därför går att skoja om det. Fox (2003) menar att läsaren eller berättaren är den som själv ger berättelsen mening och vad som är mening kan vara olika för olika berättare. Att läsa en berättelse är att skriva den, men för att konstruera en berättelse själv, det vill säga bli en historieberättare, måste man bli textens författare, menar Fox (2003, s. 196) och hänvisar till den franske filosofen Roland Barthes som uttryckt sig på liknande sätt. Berättelsen färgas av varje berättares aktivitet, egna erfarenheter, förväntningar, föreställningar och historia liksom av en förståelse efter att ha läst, hört och sett andra texter. Fox hävdar med stöd i egen och andras forskning att en introduktion till litteracitet genom berättande leder i praktiken till både läsande och skrivande och till fantasifullt läsande senare. Kanske vi utöver de två första tolkningarna kan lägga till en tredje och tänka oss att Gustav vill inbjuda Klara till sin egenhändigt skapade berättelse.

Ovan nämnda exempel med Klara och Gustav i rollerna som sagoberättare understryker att barnen fångat bokens olika innebörder som de kan göra bruk av i en egen litteracitetspraktik. Det som dessutom synliggörs är att barnen i sitt berättande både kan ändra i historiens ursprungliga version och till och med anlägga ett humoristiskt perspektiv på den, genom att förändra tonfall och skoja. Det är något nytt som jag inte funnit något liknande av i andra studier som jag tagit del av. En parallell går att dra till Søbstad (2006) och hans forskning om små barn och deras upplevelser av humor. Han karaktäriserar barnens humorupplevelser som sociala och att dessa ofta även inkluderar många barn. *Inkongruens* (kursiv i original), det vill säga bristande överensstämmelse präglar ofta barnens humor och Søbstad exemplifierar med att barnen låter leksaksbilar eller dockvagnar kollidera, vilket ofta utlöser glada skratt hos de interagerande barnen. I exemplet med Gustav och hans agerande passar inte hunden som han sätter på traktorn in i sagan och skulle vara en inkongruens i Søbstads mening. Men det speciella här är att Gustavs agerande inte verkar behöva andra barns uppmärksamhet för att bli roligt och skiljer sig därmed från den vanligare interaktionen där andra barn finns som ”medskrattare”. Att förändra en berättelse

genom att skoja, visar således att även de yngsta barnen på så sätt kan välja det som de vill ta med i en berättelse för att skapa mening. I ett annat exempel tar Gustav in en traktor i berättandets handling för att skoja och ge nytt liv åt berättandet eftersom han redan i förväg tycks veta att den egentligen inte passar in i sagan. För honom verkar ett sådant udda föremål i stället inspirera till ett annorlunda sätt att berätta sagan som därigenom får nytt skeende när hunden som hör till sagan får åka på traktorn rätt in i berättelsen. I ett par av exemplen lägger Nova till artefakter i sagoberättandet som ursprungligen inte hör dit. Det verkar som om de föremål hon placerat där kunde ge mening åt berättelsen som hon på litet avstånd följer och kanske även utgöra hennes bidrag till den. Genom sitt perifera deltagande (Lave & Wenger, 1991) kommer dessa inte till användning i berättandet eftersom andra barn är innehavare av berättandet.

Barnens användning av skrift och tecken i litteracitetshändelserna visas även i analysen av materialet. Vygotskij (1978) uttrycker att barns utveckling till kulturella individer påverkas genom tillgången till verktyg och tecken och skapas, som nämnts tidigare, i aktiv samklang med omgivningen. Den blir på så sätt en medierad kulturell aktivitet. Aktiviteter sker inte endast i konkreta situationer med faktiska verktyg för även i tänkandet används tecken i form av bokstäver, ord, bilder och böcker. De är formade genom historien, vilka påverkar och hjälper tanken och handlingen (Strandberg, 2006, s. 30). I litteracitetshändelserna som barnen deltar i förekommer artefakter som papper, kriter och pennor. När Maja under en lång stund koncentrerat hållit på att föra en penna över papperet och någon gång mer distinkt och fokuserat ”präntat” olika tecken, stannar hon med pennspetsen på ett specifikt ställe och läser högt medan ett annat barn lyssnar och betraktar penndragen på hennes papper (s. 183). Majas handling med fysiska föremål och tecken låter ana att hon vet något om att deras betydelse för skrivande och läsande. Dessa synliga handlingar kommuniceras till omgivningen och kan förstås både genom blyertstecknen kompletterade med ljudlig läsning, inklusive hennes kroppsspråk. Kroppsspråket blir här viktigt och kan betraktas på samma sätt som uttalade ord. Kroppsspråket kan ibland få en starkare ställning än orden (se Renberg, 2006). Från början syns händelsen vara främst solitär, men med tydliga kroppsliga och verbala uttryck och genom Tildes interaktion blir den kollektiv. I båda fallen synliggörs det performativa när Maja uttrycker verbalt vad hon gör. Händelsen med Maja visar hur hon och barn i liknande läshändelser uttrycker också ett kulturtypiskt sätt att handla på vad det gäller litteracitet. Att barn är kulturvarer sedan från början och inte på väg att bli visas tydligt i studien. Inom förskolans kontext uppstår kulturella mönster av

litteracitet som barnen tar till sig och agerar utifrån genom sitt deltagande i dem, men de skapar även egna mönster för sin litteracitet.

### Sjunga och rita/skriva som litteracitetshändelser

Att sjunga är en dagligen återkommande aktivitet som barnen får vara med om genom pedagogernas planeringar av samlingarna. Kan detta betecknas som litteracitetshändelser? Genom att studera barnens deltagande i sångsamlingarna visar analysen att det går att koppla dem till litteracitet. Sång är både genom sin koppling till skrift och genom sin framställning som är ”sångligt verbal” del av litteracitet i dess vida betydelse. I sångsamlingar ingår även social samvaro och samtal. Samtalet är ett sätt att umgås i språket tillsammans med andra (Liberg, 2003a, s. 79). Det utgör grundvalen för litteracitet. Barnen är delaktiga i sångerna och i samtalen som sker runt dem. Det som framgår är att de enkla texternas ofta rimmade ord ger barnen möjlighet att följa med i vad som sker i sångerna och kan även ge dem beredskap för att fylla i det som rimmars som exempelvis ”flak där bak”. Att lyssna och uppfatta ljud kan också bidra till att barnen får erfarenhet av att diskriminera olika ljud som texten är uppbyggd av. Sång som litteracitetshändelse iscensätts uteslutande av pedagogerna men de byggs med hjälp av deltagande barn. Slutet på sången markeras med handklappningar och bravorop. Sådana olika slutceremonier återkommer i andra sammanhang till exempel vid bokläsning och verkar vara något som barnen tar med till sin egen litteracitetspraktik som jag återkommer till senare. Genom kontakter med olika teckensystem ges barnen möjligheter att konstruera mening och förstå världen omkring.

Till skillnad från sjungandet sker ritandet helt utifrån barnens initiativ. De ritar eller skriver gärna när de får tillgång till papper och pennor visar studien. Det sker ofta genom att ett barn frågar efter materialet och sedan ansluter flera barn. I ritandet gör barnen egna verbala beskrivningar av vad det som frambringas på papperet betyder. Kopplingen till något pågående är inte alltid nödvändigt utan barnen verkar kunna rita utifrån minnesbilder de har om saker de varit med om. När Tilde ritar och berättar om sin sjö (kö), (s. 181) överskrider hon det som sker i stunden och talar om något långt ifrån den plats hon befinner sig på då hon ritar. Det verkar vara viktigt att nå de andra barnen och genom att uttrycka högt vad som görs går det att nå en större lyssnarskara och kanske att inbjuda andra att delta. Även Maja verkar ha föreställningar om hur man kan kommunicera med tecken när hon i ett exempel (s. 183) högt uttalar flera bokstäver och siffror alltmedan hon pekar på vad som finns på hennes bild som hon skapat

med penna och papper. I sammanhanget synliggörs den nära koppling skrivande har till läsandet och som barnen verkar ha iakttagit. Tydliga munrörelser understryker nämligen Majas läsning. Barnen i den här undersökningen ritar och skriver på sina olika sätt, av omgivningen ofta rubricerat som ”icke-föreställande”, men det går att påstå att de har teckenspråklig förståelse för hur text och tecken kan kommuniceras. Mångfalden är det som stöder tidig litteracitet (Makin & Jones Diaz, 2002). Flera forskare (se Kress, 1997; Lorentzen & Evensen, 1995) har intresserat sig för barns ritande och dess relation till ett senare skrivande. I deras studier har äldre och oftast enskilda barn studerats. Det faktum att även de yngsta barnen visar kunskaper om tecken och deras funktion i litteracitetshändelser är en intressant och ny företeelse som denna studie har avtäckt.

### Sammanfattning

I avsnittet framträder en bild av att barnens deltagande i *litteracitetshändelser* består av många och ofta sammansatta delar. För att åskådliggöra, fast de många gånger överlappar varandra, har en indelning gjorts. Litteracitetshändelserna visas i berättande, läsande i bok och portfolio, bläddrande samt i händelser när barnen ägnar sig åt skrift, tecken, bilderboksbilder, flerdimensionella artefakter, ritande/skrivande samt sjungande. Litteracitetshändelserna utgör en mångfald och i dem handlingar som är variationsrika på så sätt att de inkluderar mer än det som till synes kan definieras som litteracitet. Händelser av berättande, läsande och annat teckenhanterande har genom analysen klarlagt att barnens handlingar och språkliga uttryck i samband med dem tydligt visar att olika mönster för litteracitetspraktik existerar, skapas och används av barnen i deras vardag. Barnens deltagande i litteracitet utmärks av såväl *solitär* som *kollektiv* handling och ibland uttrycker de även att de läser och skriver i form av *performativa* yttranden. Detta barnen gör i sin litteracitet, ensamma och tillsammans, begreppsliggörs genom vad Gillen och Hall (2003) uttrycker vara ”state” av litteracitet och som jag har diskuterat i ett tidigare kapitel. Sammanfattningsvis innebär det att barnen på ett för sammanhanget meningsfullt sätt tar sig an litteracitet som det passar och intresserar dem. Ingenting i min analys säger att den ena händelsen heller kommer före eller efter någon annan, utan barnen deltar och medverkar i händelserna kring litteracitet som i stunden tycks bidra till mening. Mitt antagande och argumenterande i ett föregående kapitel om barns litteracitet som ett *vara* eller *bli* får därmed stöd i studien eftersom resultatet tydligt pekar mot att barnens litteracitet existerar i ögonblicket utan att ha någon

specifik början eller slut som skulle kunna svara mot en bestämd utvecklingslinje.

## Möten och kommunikation skapar läspraktiken – ett litteracitetsmanifest

Den andra av mina forskningsfrågor knyter an till om och i så fall hur barnen bidrar till och erövrar litteracitet. Konstateras kan att barnen i den här barngruppen framstår som aktiva skapare av sin litteracitet. I de olika litteracitetshändelserna samlas ofta barnen kring böcker och pärmar och medverkar i själva handlingen till egenhändigt formade bidrag om vad litteracitet kan vara. Händelserna har varit fullt synliga, och ofta har själva litteracitetspraktiken även varit det. I det följande kommer den senare att mer ingående beskrivas och visa hur barnens ”görande” i *litteracitetspraktiken* framträder. I sin enklaste betydelse är litteracitetspraktik vad människor gör med litteracitet inom den egna kulturen, menar Barton och Hamilton (2000). Detta görande är inte alltid lätt att upptäcka då handlingar även innehåller kunskap, värderingar, känslor och sociala relationer vilka finns med som osynliga faktorer. Litteracitetspraktiken har därigenom ett ”inre liv”, eftersom flera sidor av den är dolda för världen och som Street (2000) menar inte så enkelt går att avbilda. I människors samvaro med varandra pågår sociala processer som binder samman deras handlande till hur sociala regler om till exempel litteracitet får och kan användas. I studien har barnens litteracitetspraktik synliggjorts, men ”allt” har av ovan angivna skäl inte kunnat framträda. Däri måste nyss nämnda forskare ges rätt. Emellertid har barnens handlingar gått att iaktta, men för att kunna förstå barnens intentioner har det varit viktigt att tolka innebörden i dem och utifrån detta göra breda beskrivningar av deras litteracitetspraktik.

Detta synsätt har även Kress (2003) som hävdar att det finns behov av att ta fram ett nytt tänkande kring begreppen som används för litteracitet och vad som kan sägas innefattas i litteracitetspraktiken. Han betonar att det inte längre är relevant att betrakta litteracitet, och inte heller språk, som några isolerade företeelser eftersom de var för sig inte kan ge en fullständig bild till hela innebörden eller meningen i ett multimodalt meddelande. Ett meddelande, menar Kress, består inte endast av skriven text utan bilder, ljud och tecken ingår ofta. Därför anser han att de begrepp som hittills ingått i litteracitet nu har blivit ofullständiga begrepp att använda. Även Street (1984, 1993) har tidigare förespråkat en sådan hållning till litteracitet. Hans två modeller för litteracitet, den *autonoma* och den

*ideologiska*, vill visa på den modell som helst bör eftersträvas. Den autonoma modellen kan relateras till litteracitet som en teknik och färdighet där det sociala sammanhanget är bortkopplat. Att föredra, menar han, är den ideologiska som tar till vara barns erfarenheter som de redan har fått genom deltagande i en kultur. Min studie knyter an till den ideologiska modellen eftersom den uppmärksammar de yngsta barnens många uttryck för hur de "är" i sin litteracitet. Den synliggör även hur litteracitet skapas tidigt av barnen själva genom deras levda erfarenheter med varandra och inom förskolekulturen.

### Litteracitetsmanifest

I analysen av det empiriska materialet avtäcktes efter hand hur barnen utvecklade olika mönster för sin litteracitetspraktik. Det är ett av studiens mer framträdande resultat och som jag tolkat uttrycks av barnen i ett *litteracitetsmanifest* som de själva skapat. I den både språkliga och ibland ordlösa samvaron kring skriven text framträder bilden av barn som sitter eller sätter sig mycket nära andra barn, då de läser en bok eller pärm, ofta så nära att baksidorna täcker det andra barnets baksida. Barnen tillämpar en *närhetsprincip*. Trots trängseln som är självframkallad uppstår sällan öppna konfrontationer mellan barnen. På sin höjd kan ett undandragande i ett eget soffhörn göra det möjligt att kunna fortsätta läsandet i lugn och ro, men det är snarare undantag än regel. Vanligast är att barn bjuds in att delta alternativt tar egna initiativ till bokläsningskontakt. I de stunderna övergår den tysta samvaron till kommunikativ interaktion som börjar genom att någon pekar i den egna boken och "svaret" ges ofta av den eller de som sitter omkring. Med *pekandet* följer *språkliga upprepningar* som "titta en bil, en bil, en bil" och kompletteras av blickar, leenden och gester. Vad barnen uttrycker, menar jag, är läsningens väsen. Genom att explicit uttrycka något uppmärksammas också den närmaste omgivningen på att läsning pågår med uttryck som "jag läser". För barnen kan då läsning betyda att ha en bok eller något annat som innehåller olika tecken eller bilder att kommunicera om. En intressant iakttagelse i sammanhanget är att barnen i studien använder presensform i sin litteracitet, till skillnad från barn som leker som, enligt Knutsdotter Olofsson (1987), då i stället använder imperfektformen preteritum (s. 67). Det skulle kunna tolkas som att barnen inte leker att de läser, utan att de anser eller menar att de gör det. Det som sker kan på motsvarande sätt relatera till barnens yttranden som är *performativa* (utförande satser). I flertalet av exemplen där barn agerar på detta sätt åtföljs också deras handlingar av "titta, jag läser", som med sådana *signalord* bekräftar och lyfter fram det som sker. Vygotskij (1978) menar att sådana yttre handlingar och relationer med hjälp av artefakter, som här med

böcker, bilder och bokstäver, tillsammans med språk, ger stoff till ett senare inre tänkande. Så här skriver Vygotskij om detta:

*The transformation of an interpersonal process into an intrapersonal one is the result of a long series of developmental events.* The process being transformed continues to exist and to change as an external form of activity for a long time before definitively turning inward. For many functions, the stage of external signs lasts forever, that is, it is their final stage of development. (Vygotskij, 1978, s. 57, kursiv i original)

Vad Vygotskij betonar är att först förstår barnet något hur exempelvis läsning, en aktivitet på ett yttre plan går till med hjälp av olika verktyg, bok och språk. Nästa steg är att tänka och förstå vad det innebär att läsa på det inre planet, till exempel att läsa text tyst eller att bara förstå läsandet. Ett specifikt exempel om hur läsning kan ändras är när Maja från att i flera exempel ha läst högt ur böcker byter strategi till att en annan gång endast låta de egna läpprörelserna påminna omgivningen om att hon läser eller sjunger ur en bok (s. 144). Barnen erövrar på ett yttre plan det som är meningsfullt och genom många och olika litteracitetshändelser berikas kunskaperna om litteracitet genom interaktion med andra i kommunikativa möten och redskapsanvändning och internaliseras på ett inre plan (jfr. Nelson, 1996; Säljö, 2000, 2005; Vygotskij, 1999; Wertsch, 1991, 1998). Litteracitetshändelser kan ena gången bestå av att bläddra i en bok och tala om bilderna och en annan gång är det att någon läser högt ur boken, utan att kommentera bilderna. Det gemensamma är redskapen bok och språk, men själva händelserna kan skilja sig åt. Genom barnens levda praktik, där händelser förändras, utvidgas och fördjupas blir pusslet, litteracitet, så småningom alltmer komplext och genom barnens fortsatta erövrande också mer komplett.

Genom upprepade händelser och tillsammans med andra barn i omgivningen läser de böcker som en gemensamt inrättad läshandling. Närhetsprincip, pekande och språkliga upprepningar samt signalord utgör några delar som hör till läspraktiken. Vidare *skapar* barnen en ännu mer utvidgad *specifik läspraktik* som ger bidrag till deras sätt att förhålla sig till läsning. Det handlar inte endast om att ta intryck av det som den specifika kulturen ger, utan också om ett nyskapande av möjliga sätt att använda när man läser. När barnen läser böcker utkristalliseras en läspraktik som de erövrar och skapat och som skiljer sig från det sätt som pedagogerna använder vid läsning. I skapandet av läspraktiken visas att barn som deltar i en specifik litteracitetshändelse antingen sitter i vuxensoffan eller ofta *står på knä* med den egna boken liggandes framför sig på soffan. De *pekar på bilderna och samtalar med varandra* om sina böcker. I kommunikationen

som utspelas utbyts erfarenheter, där bilderna och ofta det kända innehållet framhålls och ackompanjeras av upprepade pekningar i boken eller pärmen samtidigt som ordets ”nyckelinnebörd” också uttrycks flera gånger. Vanligen är det samma välkända böcker som de läser. Sådan läsning om och om igen verkar ge nya upplevelser av innehållet tillsammans med det stöd som de andra barnen kan ge i form av olika bemötanden. Idéhistorikern och filosofen, Sven-Eric Liedman (2002) skriver i *Ett oändligt äventyr* om hur enkla dikter på samma sätt fördjupas vid upprepad omläsning.

Det innebär inte att den måste vara svår att förstå – den kan ha klassisk enkelhet. Men den blir rikare genom omläsning, reflexion, kommentar. (Liedman, 2002, s. 214)

Det Liedman tar upp går att relatera till barnens sätt att läsa sina texter och bilder som sker om och om igen, ofta med samma bok. När barnen utövar sin läspraktik möjliggör den tillträde för vilka barn som helst att vara med i den. Små eller inga medel tycks behövas för att komma med i gemenskapen. Utan uttalad yttre kommunikation slår det barn som vill läsa sig ned bredvid och mycket nära ett av de redan närvarande barnen, som beredvilligt flyttar på sig och ger plats åt den nyanlända. Varje nytt barn som ansluter till en händelse signalerar delaktighet genom att handla på samma sätt som de övriga gör. Förutom att stå på knä, peka på bilderna och samtala med varandra ger analysen ett intressant bidrag till vad som sker i litteracitetspraktiken när barnen avslutar sina bokläsningsstunder. Barnen visar även genom kroppsspråket att boken är slut, för då stängs den igen. Vanligen slås pärmarana samman och en ny hämtas. Detta visar mycket tydligt att även de yngsta barnen registrerar vad som kan känneteckna en litteracitetspraktik och som de i sin tur använder i olika sammanhang som det passar. De utformar sin egen praktik, där en del sätt liknar de vuxnas litteracitet, medan andra är skapade av dem och bara för dem själva.

Successivt har barnen genom sina olika handlingar skapat ett nytt mönster för ett eget *litteracitetsmanifest*. Manifestet har ett rikt innehåll och består sammanfattningsvis av att *närhetsprincip* tillämpas, *pekanden och upprepningar* förtydligar, *signalord* ”titta jag läser” understryker, *att stå på knä, peka och samtala om innehåll* ingår i det förebildliga liksom *bokhämtningsproceduren* och till sist en *avslutningsceremoni* som avrundar. Manifestet kan sägas bidra med ytterligare en del till en kulturell litteracitetspraktik.



I analysen av litteracitetshändelserna kan vi iaktta hur barnen ensamma utan pedagogernas hjälp själva bygger upp sina egna mönster för sin läspraktik som de med olika medel som står till buds, tillkännager framför allt med språket som redskap. Moll (2000) menar att det är viktigt att komma ihåg att "the most important artefact created by children is themselves in their personalities" (s. 262). Det är lätt att instämma i detta uttalande då man betraktar barns finurliga sätt att skapa mening i det de gör med stöd av den omgivning som finns omkring dem. Det som också tydligt utmärker barnens handlingar är den uthållighet, tidigare omnämnt som tid, och koncentration som barnen lägger på sitt litteracitetshandlande. Nelson (1996) menar att barn deltar i världen genom aktiviteter och inte inom kunskapsområden. Delvis går det att ge henne rätt i detta, men jag menar att barnens handlingar är mer än aktiviteter. I studien visas genom min tolkning att barn till exempel vet när vissa ord ska uttryckas för att vara litteracitet och de knyter också litteracitetsmärkta ord till sina handlingar. Detta tyder på att barnen också har kunskap om litteracitet vilket ger möjlighet till en annan förståelse av små barns litteracitet än den Nelson erbjuder.

### Sammanfattning

Det som framgått i detta avsnitt och som ska ses som ett av studiens mest intressanta resultat är hur barnen genom olika handlingar erövrar och skapar litteracitet. Det kan konstateras att i barnens möten och kommunikation tydliggörs deras litteracitetspraktik, där de skapar egna sätt att "vara i" den, samtidigt som de bygger vidare på den. De upprepar och signalerar ord i syfte att dra in andra barn i händelsen. I den av barnen skapade läspraktiken ingår att stå på knä nära varandra, att peka på bilderna och samtala med varandra. Vid läsningens slut, som ännu en del av praktiken, slås boken ihop, ordet "slut" upprepas av alla som ingår, de går och hämtar ny bok och det hela upprepas. Ett *litteracitetsmanifest* har således uppfunnits av barnen där det "förkunnas" att detta är litteracitet och omfattar alla barn som handlar i enlighet med detta manifest.

### Mångskiftande interaktionsmönster ger växtkraft till litteracitet

Den tredje undersökningsfrågan som jag sökte svar på berör barnens interaktioner med varandra kring litteracitet och om det gick att urskilja att något förändrades genom sådan interaktion. I de föregående avsnitten har beskrivits hur barnen i möten berättar på egen hand eller med andra och hur de upprättar läsning genom att skapa ett eget manifest för det. Dessa litteracitetshändelser

och den litteracitetspraktik har inte skett helt utan interaktioner som vi har sett. I det avsnitt som följer vill jag belysa mer ingående vad analyserna har klarlagt. Det som framkommit visar olika nyansrika mönster. Med utgångspunkt från det empiriska litteracitetsmaterialet interagerar barnen kring litteracitet och skapar egna världar av samtal, samvaro och samförstånd. De sociala interaktionerna präglas av både öppna och inbjudande samvaroformer och av tysta överenskommelser. Vidare visar barnen ibland gillande och acceptans i dem, medan det i andra sammanhang kan uppstå obalans och ett icke-accepterande. Oavsett hur interaktionerna slutar börjar de oftast genom att barnen dras till en pågående litteracitetshändelse genom andra barns handlingar i dem. Det är huvudsakligen det *kollektiva* som är synligt här.

### Öppen och inbjudande interaktion

I analysen i materialet framträder olika tecken som visar att barnen på olika sätt godtar och engagerar sig i andra barns sätt att handla i litteracitetshändelserna och i litteracitetspraktiken. För det första tar de fasta på och förhåller sig på liknande sätt som de eller det barn som inlett händelsen har gjort. För det andra framgår också att barnen ofta visar tålmod och tolerans när det gäller de andra barnens agerande för att ta sig in i en händelse av exempelvis läsning. Det motsatta förekommer också och skildras litet längre ner i texten. En illustration av det öppna sättet är när några barn redan sitter och läser och flera ansluter. Även om det är trångt om utrymmet, utesluts inte de nyanlända och det uppstår heller ingen konkurrens om platserna utan snarare verkar de som redan ingår vilja ge plats till nya deltagare (s. 161). Barnen antas ha fått en vana att handla så. Kanske har de upplevelser av hur svårt det kan vara att få plats vid läshändelser som är initierade av pedagogerna då många barn ofta trängs för att få en plats. Barnen får uppmaningar att flytta ihop sig så att alla kan sitta och se bokens bilder. Så det går att tolka deras handlande som något som medieras via förskolans kultur, som betonar allas lika rättigheter att bli sedda och få tillhörighet i gemenskapen. Ett tredje tecken på accepterande och inviterande förhållningssätt kring litteracitetshändelserna är att barnen tillämpar turtagandets principer. Ett barn inleder kontakt genom att peka i sin bok eller pärm och den andre å sin sida finner något i sin att visa tillbaka, vilket upprepas och ofta följs av verbala uppmaningar att uppmärksamma antingen en bild eller företeelse.

Det framträder tydligt i exemplet när Gustav och Filip läser i sina pärmar och omväxlande berättar vad som sker på fotografierna och Filip säger ”ser du vi bor i Åsneby” medan Gustav återgäldar med orden ”här bor Gustav” (s. 168).

Ett ännu tydligare prov på turtagning är när Helmer stödjer Axels berättande (s. 113) om den lilla gumman genom att säga i vilken ordning Axel skall ta föremålen och ligger därigenom steget före eftersom han kan ordningsföljden i sagan. Axel i sin tur upprepar orden och följer Helmers anvisningar. Genom att visa lyhördhet för andras idéer som Axel gör när Helmer verbalt föregår Axels agerande, kan interaktionen upprätthållas och analysen visar att den sortens förhållningssätt är mer framträdande än dem som ger obalans i samvaron. En jämförelse kan här göras till studier om barns interaktioner i lek. I dessa accepterar barnen hellre varandras inspel för att behålla lugnet så att leken kan fortgå (Sawyer, 1997; Thorell, 1998). På samma sätt går det att förklara barnens agerande i berättarstunderna då de annars lätt skulle kunna störas och upphöra. Emellertid visas i några exempel barn som kämpar om rätten att berätta och barn som bråkar om böcker. Dessa händelser måste ändå konstateras vara relativt sällsynta.

En viktig del i interaktionerna i litteracitetshändelserna och i litteracitetspraktiken är när barnen framställer sig själva som läsare, ritare och skrivare. I den stund som något barn explicit uttrycker att så är fallet visar analysen att interaktionen blir livligare genom att de barn som finns runt omkring börjar agera på olika sätt. När Tilde upprepar att det står Tilde på hennes papper (s. 182) ropar Maja i samma ögonblick som detta uttalas att någon (EB) måste titta på vad hon har gjort. Sedan är det Tildes tur att vända uppmärksamheten till sig igen och så fortsätter detta samspel ännu en stund. På många sätt visas i exemplen att barnen *dras till varandras handlingar*, inspireras, vilket tagits fram tidigare men är viktigt att åter understryka. I samspelet delar och prövar de sin egen litteracitetspraktik i förhållande till varandras praktiker. Litteracitet som text och tecken ingår som en självskrivna del av barnens litteracitetspraktik i deras vardagliga umgänge med varandra. Att detta så tydligt är närvarande i barnens vardagliga interaktioner var en ny upptäckt som jag inte förväntat mig att se, men som tydligt framträdde i analysen. Det kanske inte ska ses som märkligt eftersom barn mer eller mindre föds in i en värld av texter och tecken. Svårigheten kan vara att upptäcka och förstå vad det är som träder fram. Studien har visat att det går att få syn på litteracitetspraktik genom att närgånget studera och kanske mest av allt lyssna till vad barnen säger i sina interaktioner med varandra.

### Stillsam och tyst interaktion

Det tysta sättet att agera på utmärks av att barn bläddrar för sig själva men visar *lyhördhet* för det som andra barn som finns runt omkring dem gör. Det kan illu-

streras med exemplet när Elin först sitter ensam och läser i en bok (s.161) och efter en stund får sällskap i soffan av Ida som också tar med sig en bok dit. Interaktionen styrs av Ida som stryker över Elins boksida medan hon samtidigt talar om bilen på bilden. Det synbara handlandet tyder på en idé från Idas sida om den kommunikativa sidan av berättandet. Elin låter det ske genom att endast med blicken tyst följa Idas förehavande och sedan vända sida varpå Ida upprepar handlingen. Här fyller sidvändningen respektive pekandet var för sig en funktion som blir en sorts turtagande interaktion. Sådana korta, nästan sekundsnabba interaktioner har avtäckts genom analysen och visar att de ibland öppnar för mer fördjupat samspel, men även kan tona bort och upphöra lika snabbt som de började. Kanske upplever barnen en kollektiv handling när de sitter tillsammans och läser sida vid sida.

### Interaktioner kring litteracitet – synliga eller osynliga

Det som framträder tydligt är emellertid den ofta påfallande uthålliga samvaron i litteracitetshändelserna. Det kan sannolikt tolkas som att den bidrar till meningsskapande upplevelser, som kan ge erfarenheter av vad litteracitet kan innehålla och hur den kan gestaltas. Böcker eller annat litteracitetsmaterial verkar vara den sammanhållande länken i dem, för utan några sådana redskap uppstår sällan någon interaktion, visar analyserna. Att ha tillgång till böcker och att lyssna när någon läser högt är traditioner som går långt tillbaka i förskolans historia. Simonsson (2004) har undersökt bilderbokens betydelse i förskolan. Hon menar att barnen i dem utöver läsning, ges tillfälle att stödja varandra med ”närhet och kroppsligt välbefinnande” (s. 207) vilket annars mest sker vid de återkommande omsorgssituationerna. Hennes studie understryker bokens centrala plats i dem samt att barnen själva skapar sådana situationer för att ha kroppskontakt med varandra.

Min studie visar på motsvarande sätt bokens framträdande roll och användningsområden, men genom min analys av många olika litteracitetshändelser med boken i fokus tolkar jag den nära kontakt barnen har med varandra i dem, inte som omsorgssituationer, även om omsorg inte behöver uteslutas och inte heller emotionell närhet som barnen kan uppleva, utan i stället som uttryck för vad som kännetecknar en litteracitetspraktik. För i dessa sammanhang är det tydligt att litteracitet står i fokus, menar jag, därför att det förekommer både text, andra tecken och explicita litteracitetsbegrepp som barnen kommunicerar muntligt med varandra, och som visas genom deras handlingar med materialet. Således är de slutsatser jag drar utifrån mina analyser av barnens interaktioner med boken

att dessa snarare utgör tydliga och meningsskapande exempel på barnens erövrande av bokens och läsningens olika användningsområden. Min slutsats grundar sig också på det synsätt jag har om barns förmåga att själva erövra och skapa en värld omkring sig som engagerar dem och i den ingår, vill jag hävda, ett uppenbart intresse för det som har med litteracitet i dess hela bredd att göra. Kanske finns en vana bland dem som arbetar med barn att i första hand framhäva barns behov av omsorg och trygghet framför deras meningsskapande aktiviteter? Är det därför vi vanligen inte upptäcker och ger betydelse åt det vi inte förväntar oss att se? Pedagogerna skriver i Blombladet (vecka 10, 2004) till föräldrarna om sitt sagotema, där de framhåller att det i första hand är till för att stimulera barnens fantasi och sammanhållning samt ge barnen erfarenhet av att hantera sina känslor som kan gynna deras empatiska förmåga. Även i detta betonas trygg gemenskap på gruppnivå och känslokontroll och empati på individnivå. Det är förstås viktigt att sådana aspekter också framhävs när det gäller de yngsta barnens vistelse i förskolan. Men genom att enbart betona dessa sidor, ofta kopplade till det individuella barnet, menar jag, är det lätt att andra lika viktiga delar skymms. I sagotemat finns plats för både det individuella barnet och för barn som interagerar med varandra kring litteracitet. Det visar tydligt analysen kring barnens sagoberättande.

### Interaktioner – enighet – oenighet

Barnens egna interaktioner rör också deras deltagande och organisering av sagoberättande som litteracitetshändelse, tidigare illustrerat bland andra genom Helmer och Axel och genom Klara och Albin. Analyser av dessa berättarstunder visar att det kan råda konsensus eller det motsatta i dem. Det senare synliggörs i exemplet med Helmer och Axel (s. 116-118) när flera andra barn ansluter till de två första barnens berättande och genom olika strategier försöker skaffa sig tillträde till litteracitetshändelsen. Medan några barn endast håller i och plockar med de olika föremålen försöker andra på olika sätt ta en plats och medverka i berättandet. Det gör bland annat Nils. Nils och andra barns inblandning i berättandet sätter den goda interaktionen på prov. Barnen visar i den situationen förmåga till tolkning av det som sker i händelsen och förhandling för att få komma med i berättandet. Röslägen och ignorering tycks vara några av strategierna som Maja och Nils brukar här till skillnad mot tålmod och tolerans som lyftes fram i det föregående. Till sist tar nämnda händelse ett hastigt slut och locket läggs bokstavligt och bildligt talat på för fortsatt interaktion.

Andra interaktionsmönster som framträder är när barnen i litteracitetspraktiken använder sig av olika sätt att komma över en önskad bok. Analysen har visat några olika sätt, varav ett är att ta ifrån ett annat barn den bok som är eftertraktad vilket inte alltid slutar i samförstånd. Sådana gånger blir det barn som förlorar ledset och gråter, vilket ger anledning för pedagogerna att träda in och hjälpa till att reda ut. Ett annat sätt är att försöka förhandla sig till en bok. Exempel (s. 174) på en lyckosam förhandling är när Albin först efter att ha tagit en bok ifrån ett barn som haft den, men för tillfället lämnat på golvet till synes övergiven för andra aktiviteter, blir tillsagd av en pedagog att lämna tillbaka den och uppmuntras i stället att hämta en egen bok. Med den nya boken i handen lyckas han genom vänligt samtal få det andra barnet att byta med honom så att han får den bok som han i förstone hämtade upp från golvet och båda barnen tycks bli nöjda med hur situationen löses. Den avslutande förhandlingen då böckerna utväxlas hanterar de båda barnen på egen hand utan pedagogerna, vilket tyder på att de många gånger är kapabla att reda ut sådana situationer utan någon hjälp.

Litteracitetspraktikens många uttryck sker således öppet och även bortom pedagogernas synfält. Studien har inte specifikt riktat in sig mot hur pedagogerna betraktar barnens litteracitetshandlingar. Men intrycket är att flertalet av dem ofta svarar barnen med samma ord som barnen själva uttryckt och visar på sätt att de uppmärksammar dem. De kan även fråga barnen om de håller på att läsa, när de ser barnen sitta med böcker. Ibland fördjupas samtalen ytterligare genom mer intensivt frågande och hänvisning till egna erfarenheter som associeras till den givna situationen. Många gånger upphör emellertid det som analysen visar är litteracitetshändelse och som kunde ha blivit ett längre samtal om detta. Kanske uppfattas inte barnens läsande som något som har med litteracitet att göra utan ses mer som en aktivitet bland många andra?

### Sammanfattning

Även om andra avsnitt haft fokus på barnens interaktioner har detta avsnitt velat tydliggöra hur betydelsefull den har visat sig vara för barnens många litteracitetshändelser och inte minst för upprätthållandet av litteracitetspraktik. Genom att lägga vikt vid barns interaktion i analysen har bland annat stillsam och tyst litteracitetsinteraktion kunnat iakttas. I sådana händelser har kroppsspråk och gester haft stor plats. Att interaktioner kan ske på många olika sätt tycks givet i en verksamhet vars främsta syfte är socialt, men att litteracitetsinnehållet är så framträdande i dem var en ny upptäckt.

## Kulturella och kontextuella modeller medieras genom kommunikation och redskap

Den avslutande undersökningsfrågan avsåg att söka svar på om barnens handlingar med litteracitet kan ha betydelse för förskolan som social, kulturell och historisk kontext. Inledningsvis skulle jag våga hävda, med utgångspunkt tagen från resultat visavi analyserna, att det som sker inom förskolans kultur har betydelse för alla dessa tre nämnda områden. I den fortsatta texten kommer den bild som trätt fram att beläggas och diskuteras.

### Den sociala kontextens betydelse

Går det exempelvis att få syn på om barnens litteracitet kan ha social betydelse för verksamheten i förskolan? Skulle barnens handlingar med litteracitet i så fall kunna påverka förskolan som den sociala verksamhet den också är? Helt betydelselösa kan inte dessa frågor vara då styrdokument understryker förskolans roll som en ”social mötesplats”. I möten mellan barn från olika kulturella miljöer utbyts sannolikt erfarenheter i de sociala relationerna som kan inkludera litteracitet likaväl som något annat område. Tydligt framträder ur analysen av litteracitetshändelserna och litteracitetspraktiken hur förvånansvärt samvarointensiva barnens interaktioner med varandra kring litteracitet är. Det tyder på att den sociala kontexten, som med stöd av artefakter, kan bidra och ge näring till barnens handlingar med varandra. I olika möten med de andra barnen kring litteracitet kan de erfarenhetsutbyten som barnen har med varandra tolkas gagna de egna sätten att bruka litteracitet på, vilket kan bidra till att varje barns innehav av vad som kan vara litteracitet ges möjlighet att fyllas på och utökas. När barnen berättar, bläddrar, läser, skriver och ritar är det slående hur nära de är i varandras görande och erövrande av litteracitet. Genom blickar, gester och verbala interaktioner medieras litteracitet till barnen i den sociala kontexten. I detta flerfasetterade sätt där barn blandar olika metoder eller ”modes” (Kress, 1997, Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2004), konstruerar barnen sin litteracitet som det passar dem och är meningsfullt. I förskolemiljön finns förutsättningar för barnen att i social samvaro med kommunikation som utgångspunkt får använda sin litteracitet.

Den studerade förskolemiljön kan sålunda göra anspråk på att förutom att vara social även vara kommunikativ när det gäller barns litteracitet. Det kommunikativa visas bland annat genom hur bild- och textbudskap presenteras och hur ofta verksamheten dokumenteras via kameran, vars resultat tillsammans med skriven text berättar för omgivningen vad vardagen består av. Även barnens familjer i

form av foton finns tillgängliga för barnen att beskåda, peka på och kommunicera till varandra om. Gustafsson och Mellgren (2005) har i en av sina studier undersökt textmiljön i 27 förskolor och funnit att två kategorier framträdde. Den *berättande* miljön förekom mest och kunde knytas till barnens vardagsupplevelser som de kunde relatera till och hade sålunda ett kommunikationsperspektiv. Den *passiva* textmiljön innebar ett mer ”planlöst” förhållande till skriven text, men förekom i samband med etikettering av föremål som till exempel att sätta en lapp med ordet ”bord” på föremålet i fråga, men detta kommunicerades dock sällan med barnen. I ljuset av vad som framkom i deras studie är den berättande miljön att föredra. I den förskola jag undersökt är den berättande miljön, tillsammans med organiseringen av litteracitetsmaterial som synliga och åtkomliga för barnen, faktorer som tycks spela in även i denna studie.

En annan faktor att nämna är att det finns möjlighet för barnen att umgås tillsammans på en specifik plats som i den här studien utgörs av en vuxensoffa. Soffan är en given plats för barnens litteracitet, och fungerar dels som sittplats men också som bord när barnen står på knä breder ut sina i formatet ofta stora bilderböcker för att som analysen visar läsa tillsammans. Genom att barnen nästan alltid väljer soffan som en specifik plats att läsa på visar detta betydelsen av att vilja *inhägna sin litteracitet genom att skapa en egen boning* för den. Även andra tillfälliga platser upprättas av barnen för deras litteracitet. Med tillgång till litteracitetsmaterial och en välplanerad omgivning ges således goda möjligheter för barnens litteracitet att erövrats och växa.

Men kan barnens handlingar med material och metoder på något sätt påverka förskolan som social kontext? Svaret kanske ligger i den ömsesidiga processen av påverkan som sker mellan barnen och mellan barnen och pedagogerna. När litteracitet signaleras i miljön och pedagogerna ger sitt tysta godkännande till barnens sätt att handla och vara i sitt litteracitetsutövande returneras dessa till pedagogerna, som därigenom fortsätter att bemöta, uppmuntra och vidmakthålla barnens uttryck i litteracitetshändelser och litteracitetspraktik. De kommunicerar och ställer frågor, skriver texter till barnens bilder och fyller bokkorgen med nya låneböcker. Dessutom genomför pedagogerna samlingar och andra aktiviteter med barnen som har klara litteracitetsmotiv, vilket tidigare har belysts i analyserna från sådana händelser, bland annat när ordlappar förekommit. Uttryck som ”vad står det på den här lappen” eller talet om ”långa och korta



ord” i kombination med att ljuda barnens namn ger vid handen att pedagogerna verkar ha intentioner att uppmärksamma och planera för litteracitet.

Intressant är då att se informationen till föräldrarna kring dessa planeringar. I veckobreven, Blombladet, och i utvärderingen beskriver pedagogerna sina intentioner för samlingsstunderna, vad de gör på utflykter och hur dokumentationen av barnens vardag i förskolan kan se ut. Ambitionsnivån i veckobreven är att ge föräldrarna en så sammansatt bild som möjligt av deras barns liv i förskolan. Till exempel skriver pedagogerna till föräldrarna att vid samlingarna används skolådor färgade i blått och gult, i vilka föremål som associeras med olika sånger finns där ”den blå lådan blir påannons för den sång som ska sjungas” (Blombladet, vecka 5, 2003). I ett annat veckobrev som rör innehållet nämns barnens språkliga utveckling som viktig och då i samband med rörelselekar (Blombladet, veckorna 17-18, 2003) och i ett senare veckobrev uppmärksammar pedagogerna vad som händer med barnens språk och skriver ”[b]arnet får flera ord, testar och ”smakar på” uttryck som det ännu inte har begripit betydelsen av /.../ (Blombladet, vecka 19, 2003). I den senare utvärderingen av terminen summeras bland annat att ”fotbollsmatch” eller ”rörelselek” har förekommit ofta och att dessa ”medvetet stimulerar till motorisk och språklig utveckling”. Dessutom har man i samlingarna ”pratad om aktuella ämnen med hjälp av ordlappar”. Det kan konstateras med utgångspunkt från veckobreven och utvärderingen att barnens språk endast berörts i några få brev och att ingen koppling alls görs till litteracitet i dess vida betydelse, även om ordlapparna omnämns. Det kanske inte ska betraktas som märkligt då litteracitetsbegreppet är föga känt. Skriftspråk som begrepp och som läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) skriver om bör däremot vara välbekant, men kopplas inte heller till de aktiviteter kring ord och text som samlingen under en tid innehållit och som framkommer i den skriftliga kommunikationen med föräldrarna. Däremot används läroplanstexterna som utgångspunkt när andra aktiviteter som äger rum i förskolan ska presenteras och har då en framträdande plats i förskolans textmiljö.

Mycket av barnens bok- och pärmhandlingar och annan litteracitetspraktik som barnen ägnar tid åt, uttrycker de själva och skapar de på egen hand. Det förekommer att vuxna skriver vid andra tillfällen som vi sett ibland annat exemplet då Filip läser text som pedagogerna har skrivit till fotografier (s. 159). Andra gånger text förekommer är när fotografier ska sättas in i barnens pärmar. Då brukar barn bli involverade i det som händer. Inga sådana händelser har dock

tagits med här. När ordlapparna kommer på tal i utvärderingen av arbetsåret beskrivs de vara utgångspunkt för samtal med barnen varför det går att tolka pedagogernas handlingar utslutande som att uppdraget är att ge stimulans till barnens språkliga förmåga. I de få fall där pedagogerna nämner språk kopplat till barnen är det med utgångspunkt i det *enskilda barnet* som det sker. Betoningen på individen tycks vara stark när språket står i fokus, men dess betydelse i de sociala sammanhangen är inget som direkt framhävs, även om barnen ibland blir uppmuntrade att vända sig till ett annat barn för att berätta något.

Social interaktion nämns i stället när det gäller barnens lek med varandra för den sägs ”träna socialt samspel, turtagning, nya kunskaper /.../motorisk träning, inlevelseförmåga och fantasi mm.” (Blombladet, vecka 10, 2003). Barnens interaktioner kring litteracitet pågår ständigt och även utanför samlingarna, enligt mina analyser, men barnens litteracitetspraktik tycks inte bli lika synlig som när pedagogerna agerar och skriver på lappar, som de sedan ber barnen att läsa i samlingarna. I de sammanhangen betonar pedagogerna vad barnen säger verbalt genom ord som ”du kunde läsa du”. För att barnens litteracitet skall kunna ha social betydelse för förskolan behövs ett tydliggörande och vidgat synsätt tillika med kunskap om vad litteracitetshändelser och litteracitetspraktik kan bestå av. Kunskap om barns språkutveckling är en sak, men att se den som ett av flera redskap i barnens litteracitetspraktik är en annan. Tillsammans skulle de båda synsätten kunna ge en ny och djupare dimension och innebörd åt litteracitet och samtidigt tona ner bilden av det enskilda barnets utveckling och i stället ha blicken riktad mot de många sociala sammanhangen där barnen verkar. Sammantaget kan sägas att barnens litteracitet ur social synvinkel har betydelse, specifikt i interaktionen med de andra barnen. Då är den kommunikativ och anknuten till språket, men litteracitet tydliggörs också på många andra sätt vilket studien visat. Emellertid är villkoret för att barnens handlingar med litteracitet skall bli en påverkansfaktor att räkna med, att pedagogerna tillåter sig påverkas och att de har kunskaper som gör att de är öppna för barnens påverkan.

### Den kulturella och historiska kontextens betydelse

Kan barnens litteracitet medieras genom förskolans kultur och historia och kan det i så fall få någon betydelse för den? Förskolan som kulturell plats har tidigare omnämnts och avser regler, traditioner och människor som ingår i den. Som barninstitution har förskolan verkat i över ett hundra år och genom dess historia har olika innehåll och arbetsformer skapats och återskapats. Framför allt har synen på barnen i forskningen förändrats och när vi talar om barn idag använder

vi ofta begrepp som kompetent (Sommer, 1997, 2005). Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) uttrycker en vision om barnen i förskolan som kultur- och kunskapsskapare som ”bygger på en respekt för barnet som ett kompetent och nyfiket barn /.../ ett rikt barn” (s. 23). Dessa förändrade synsätt om barns förmåga visar det skifte som uppstod under det sena 1900-talet då forskning om barn blev intressant för många fler discipliner än tidigare och genom att nya metoder började användas. Inom litteracitetsforskningen gick det att visa, genom att forskare befann sig på plats, att redan riktigt små barn intresserade sig för litteracitet.

Vad är det då som denna studie kan visa om barnens litteracitet och kulturpåverkan som vi inte redan vet och som i så fall kan säga att något nytt har tillkommit? I analysen framträder barnets litteracitet som mångsidig och varierad, vilket tydligast märks när de bläddrar och pekar i böcker som hör till de mest konkreta av alla litteracitetshändelser. Böcker och bokläsning har också en stor plats i alla förskolor och varje förskola hade tidigare ett eget bokförråd. Detta är således något som ”alltid” funnits och som kan förknippas med förskolan som historisk och kulturell verksamhet och som utgör en av många påverkansfaktorer av litteracitet som förmedlas via kulturen. I övrigt blir förskolans mönster synligt exempelvis när pedagogerna hänger upp fotografier, bilder och andra kreativa skapelser på väggarna som barnen har gjort, inklusive förklarande text. Även det i likhet med vad som är brukligt. På barnens alster skrivs deras namn och pedagogerna samtalar och berättar med och för barnen om vardags-händelser. Det sker högläsning med bibliotekslånade böcker i organiserad form bland annat i samband med lunchmältiden. I analysen av de olika händelserna görs en intressant iakttagelse i det sammanhanget. Det är först sent på året, när flertalet barn redan är två år och äldre, som denna form blir mer allmänt etablerad. Innan dess uppstår mest sporadisk läsning från pedagogernas sida när barn kommer med en bok som de visar fram och som då läses eller berättas. Några frågor infinner sig i efterhand. Ligger en medveten handling bakom det som analyserna avtäckt? Är högläsning en aktivitet som bättre passar när barnen blivit äldre? Inga svar finns eftersom frågorna aldrig har ställts till någon av dem som hade kunnat svara. Det upptäcktes inte heller förrän materialet blev utsatt för närmare analyser.

I övrigt stämmer många av bilderna som framträtt också med erfarenhet och intryck hämtade från andra förskolor, som visar pedagogernas arbetssätt i vardagsarbetet med barnen och hur barnen socialiseras in i den rådande

kulturen. Det är den ena delen som visar hur koderna för hur miljö och innehåll reproduceras genom ”tid och rum”. Frågan är om den andra delen som har att göra med om barnen skapar något nytt kring litteracitet som inte tidigare upptäckts eller ”funnits” kan ge svar. Kan nycklarna till barnens nyskapande av litteracitet sökas i förskolans kultur?

Jag vill påstå att barnens deltagande i litteracitetshändelser och deras skapande av litteracitetspraktik på flera sätt synliggör och bidrar till att förskolan som kultur omformas och påverkas av dem. För även om barnen tar del av och verkar i sin kultur i enlighet med gängse normer, sker från barnens sida många egna försök till *förskjutningar* i dessa redan förutsägbara mönster och handlingar med litteracitet. Förutom att barnens litteracitet förändras genom deras interaktioner med föremål och med varandra har även pedagogerna betydelse. Förändringarna kan vara subtila som när Majas högläsning (s. 157) sker först tyst men övergår till ljudlig läsning och med observerbara munrörelsen eller när Gustav förändrar sagan med hjälp av en traktor. Samspelet kring bokläsningen blir mer påtagligt när litteracitetsmanifestet skapas. Jag skulle vilja beskriva barnens förändrade agerande delvis som en konsekvens av pedagogernas arbete. Genom bland annat deras planerade sagoteman tillförs barnens eget berättande det som behövs för att bli den skapande kraft, som gör att sagoberättandet bland barnen blir livaktigt och fortsätter under flera månader. Att så sker är en ”frukt” av deras planering och den prägel som de olika pedagogerna sätter på det individuella berättandet har den flerstämmighet som också genomsyrar barnens röster och handlingar när de återskapar det som berättats. Idén med artefakter hörande till sagorna tycks också vara viktiga i medieringen av det muntliga berättandet som upprepas, ändras och blir till något nytt. Makin och Whitehead (2004) menar att små barn är ”hands on” (s. 58) i det mesta de företar sig och att läsaktiviteter både kan delas med andra och öka om man drar nytta av olika föremål och annan rekvisita som lekmaterial kan erbjuda.

Att det är litteracitet på barnens egna villkor visas tydligt i analyserna, men i pedagogernas veckobrev (Blombladet, vecka 13, 2004) betonas att berättandet ”är en mycket bra lekmodell för våra yngre barn. Här får barnen träna sina lek-kompetenser tillsammans med en eller två kompisar, alla känner igen sagan och vet vad som händer...”. Även om veckobrevet pekar på vikten av lek som social handling behöver det givetvis inte innebära att pedagogerna inte ser andra fördelar med berättandet. Dock uttrycks inte detta. I ett annat brev veckan därpå (vecka 14) betonas att barnen under samlingarna, där sagorna oftast berättas,

hjälp till att fylla i orden så att ”sagan blir fullständig” och det understryks också att ”[d]e är fantastiska på att med inlevelse berätta sagan”. När barnen gör något inom ramen för samlingarna verkar det som om deras insatser synliggörs mer än när berättandet, eller som i ovan nämnda exempel med ordlapparna, sker utanför dem. Kanske är det inget märkligt i det. Förskolegruppen består av många barn, rummen är flera där de kan hålla på med egna upptäckter och det kan vara svårt för pedagogerna att överblicka allt som händer i verksamheten. Ändå är det en viktig fråga. Intressant blir det att reflektera över vad det egentligen är som viktiggörs avseende litteracitet. Studien har visat att många gånger och utan pedagogerna, prövar barnen olika metoder att berätta, bläddra och läsa bok helt på egen hand. Detta nya växer till i möten mellan barnen när de på olika sätt deltar i och ger mening åt olika händelser. Dessa tillfällen kunde också ges mer uppmärksamhet och få erkännande som litteracitet.

Det nya i den litteracitet som barnen åstadkommer är således självskapad och fungerar på barnens egna villkor. När barnen dras till varandra i litteracitetspraktiken är det troligt att det egna blandas med andras sätt att använda litteracitet så att nytt uppstår. Ingen pedagog bläddrar så variationsrikt som barnen i denna studie gör och inte heller ställer de sig på knä och samtalar med varandra när de läser. Vanligen sätter sig inte heller pedagogerna helt nära varandra eller barnen, annat än när de läser böcker eller när de har samlingar med dem. Då görs det i så fall för att så många barn som möjligt ska kunna få plats. Däremot sätter sig barnen ofta själva mycket nära och tätt tillsammans vid läsning även om de ansluter en och en till lästunden. Detta pekar flera exempel på (s. 161, 175). Studien gjord endast som ett fall, kan knappast göra anspråk på att säkert veta att det som analysen här har avtäckt gäller i alla förskolor. Men i samtal med blivande lärare och verksamma säger de sig känna igen liknande handlande när barnen läser bok ensamma utan vuxna. Ingen kallar det som framträder litteracitet, eller för den delen läsande och skrivande eller ens antyder att vad barnen gör i dem skulle kunna vara litteracitetshändelser och litteracitetspraktik. I veckobreven till föräldrarna betonar pedagogerna i stället vikten av språklig stimulans som gynnas av ”sagor, sånger och ramsor/.../” (Blombladet, vecka 6, 2004). Liknande meningar återkommer i flera veckobrev, men i övrigt är de sociala vinsterna det som poängteras mest.

I forskning (jfr. Gillen & Hall, 2003) vad litteracitet i de tidiga åren kan vara räknas också sagor, berättelser, sånger och ramsor. Det menar pedagogerna också är viktigt, men i samband med barnets språkutveckling. Litteracitet i den

här barngruppen visar dock att den omfattar såväl språk som handlingar med skrift och andra tecken som barnen ägnar sig åt.

Den mångfald och variation av meningsskapande handlingar, kommunikation och interaktioner beskrivna, analyserade och tolkade i min studie behöver få en mer framträdande plats i förskolan. Om litteracitet inte synliggörs trots att sådan existerar och inte viktiggör det kunskapsinnehåll som barnen skapar, riskerar man att låsa fast bilden av att språkutveckling i sig är det avgjort viktigaste området att arbeta med för pedagogerna, medan den litteracitet som barnen uttrycker och som syns i den här studien pågår hela tiden, utan att bli betraktad som sådan. Barnens litteracitet skulle sannolikt få stor betydelse för förskolans kultur och i vidare mening dess historia, därför att ”nycklarna” eller potentialen finns hos barnen. Vissa lås och nycklar finns också hos pedagogerna. I och med skapandet av ett *litteracitetsmanifest*, som barnen i denna förskola åstadkommit, finns anledning att tro att liknande praktiker även finns i andra förskolor. Genom att upptäcka och ta tillvara litteracitet ur barnens synvinkel skulle det kunna förändra och fördjupa bilden av den och kanske leda till att förskolans roll som kulturskapare stärks. Utifrån ett sådant perspektiv kan man säga att barnens handlingar kring litteracitet är kultur- och kunskapskapande.

## Slutord

Vygotskij ser imitationens betydelse som viktig för hur barn internaliserar kulturens mönster i den diskursiva praktik som är deras. I den här studien är förskolan med dess specifika kultur en av många diskurser varifrån barnen i sina handlingar med litteracitet utgår och ”tar in” det som de finner meningsfullt. Litteracitetsbegreppets vidare definitioner och tolkningar gynnar synen på barnen som kompetenta (Sommer, 1997, 2005) och som med självklarhet använder och bygger sin litteracitet redan från tidig ålder. Jag har använt begreppet *erövra* om barnens sätt att ”operera” i sin miljö och menar att det som min studie visar är att imitationen har fått en likvärdig medaktör. Genom analysen och tolkningen växer ett otvetydigt mönster fram som synliggör att barnen på många sätt är sina egna mästare. De tar för sig, erövrar, det förskolekulturen erbjuder i form av material och vuxenresurser och de skapar framför allt nya sätt handla på i sin litteracitet.

Studien visar således på ett överraskande sätt att barnen själva förmår bruka litteracitet på skiftande sätt både i litteracitetshändelserna som övertagits från

förskolekulturen, men också då de egenhändigt omformar och skapar i litteracitetspraktiker.

Vad som kan konstateras från studiens vunna erfarenhet, sedd genom analys och tolkning är att vi borde ompröva litteracitetens betydelse när det gäller de yngsta barnen. Självklart har barnens språk betydelse för litteracitet men att enbart ha kunskap om språkutveckling räcker inte då hela bredden av den ska kunna fångas. Detta måste betonas. Emellertid har den verbala kommunikationen, liksom barnens språk, haft stor betydelse för hur det gått att förstå och tolka händelserna. För om jag inte tagit del av vad barnen uttryckt i dem skulle det ha varit betydligt svårare att upptäcka att det är litteracitet som barnen håller på med. I stället kunde deras upprepade handlingar av att bläddra, peka och titta på bilder bli uppfattade av sin omgivning som just imitationer eller reproduktioner (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Liberg, 2007a, 2007b). Men studiens empiriska material visar att barnens litteracitet innefattar mer än så och att de på varierat sätt och ständigt verkar i sin litteracitet. Att det är frågan om just litteracitet betonar en del av barnen själva när de säger ”jag läser” eller ”det står där”, vilket är den explicita sidan. Den andra och kanske viktigare sidan och som omfattar många fler av barnen är att litteracitet har en så tydlig plats i barnens vardag. Detta förmedlas till omgivningen genom att de deltar, bidrar, skapar, interagerar och kommunicerar i litteracitetshändelser och litteracitetspraktik.

Mot bakgrund av resultatet kan studiens kunskapsbidrag sammanfattas i följande punkter:

- berättande och läsande existerar utan inbördes ordning
- berättarkunskap erövrar
- barnen föredrar att läsa böcker med mer komplext innehåll
- barnen inhägnar sin litteracitetspraktik
- barnen konstituerar sig som berättare, läsare och skrivare (jfr. performativer)
- ett litteracitetsmanifest skapas

## Reflektion över ansats, metodval, urval och analysprocess

Valet att studera litteracitet bland de yngsta förskolebarnen utifrån en socio-kulturell ansats har bidragit till att ge litteracitet i de tidiga åren ett vidare inne-

håll. Genom att få möjlighet att iaktta mönster av litteracitet och analysera dem tillsammans med barnens interaktioner i en begränsad kontext kan perspektivet fördjupas. Ansatsen ger också möjlighet att på nära håll studera sambandet mellan språk och aktiviteter som hör till litteracitet i de tidiga åren och visa hur detta kan ligga djupt inbäddat i barnens vardagsliv i förskolekulturen. Att ansatsen ger kunskaper om och insikter i barnens handlingar med litteracitet från ett barncentrerat perspektiv skiljer sig från andra studier på några specifika punkter. Sociokulturell förståelse av barns litteracitet betonar de kulturella resurser som medierar varje barns deltagande och engagemang i den sociala praktiken samt med den vetskapen att varje barn själv är en aktiv deltagare. Till studiens viktigaste bidrag hör att den tydligt visar att de yngsta barnen både är *i* och *erövrar* litteracitet i dess vida bemärkelse i interaktion med andra. Det är ny kunskap som ingen studie på detta breda sätt och i förskolemiljö tidigare visat och bidrar därigenom med teoribildning kring området. De bidrag till ny teori som studien ger visar att ett brett spektrum av litteracitet tillämpas flitigt bland mycket små barn. Litteracitet erövrar och skapas också i interaktion med andra och begreppen *litteracitetsmanifest* och *berättarkunskap* har skapats i syfte att visa hur de yngsta barnen uttrycker sin litteracitetspraktik. Genom att analysera och tolka en mångfald litteracitetshändelser och barnens litteracitetspraktik har intressanta mönster framträtt som annars hade kunnat förbli osynliga eller hade tagits för givna. Litteracitet har genom barnens handskande visats inrymma ett brett spektrum av aktiviteter och en ännu intressantare upptäckt har varit barnens skapande av en gemensam praktik där de gör bruk av sin litteracitet i meningsfulla sammanhang. Begreppet praktik både ensamstående och i samband med begreppet litteracitetspraktik har behandlats tidigare i studien och avser barnens handlande med litteracitet i en specifik kontext. Det är kopplat både till det sociokulturella området och till den praktik som hör samman med barns agerande i och med litteracitet. Studien visar också att barnens verbala uttryck med dess valörer har stor betydelse för vår förståelse av litteracitetspraktikens innebörder. Min studie ger starkt stöd för en förändrad bild av litteracitet för de yngsta barnen och omprövar sålunda tidigare föreställningar om vad ”läsning och skrivning” kan vara. Därigenom har det tagits fram ny kunskap som kunnat bidra till större insikter kring de yngsta barnen i förskolan och deras litteracitet.

## Metoden

Den etnografiska metoden som studien har inspirerats av, har för problemområde och frågor fungerat väl. Att vistas tillsammans med barnen och deras



pedagoger i rollen som deltagande observatör har gett möjlighet att följa gruppen över en längre tid. Det har medfört att det gått att se sammanhang där litteracitet uppträder och upptäcka likheter och olikheter i barnens handlade och upprepade handlande kring litteracitet, som med andra metoder kanske hade blivit svårare att få syn på. Tillsammans med fältdagbok och videoinspelade observationer av litteracitetshändelser har materialet begränsats, vilket annars skulle ha kunnat bli hur omfattande som helst. Risker finns emellertid med ett sådant tillvägagångssätt. Det kan skärma av seendet och utesluta händelser av litteracitet som annars inte skulle ha definierats som sådana. Ett barns telefondialog liksom ett annat barns plötsliga användning av boken som bakplåt vid pågående läsning är exempel på litteracitetspraktik som kunde förblivit osedda. I viss mån har dessa problem motverkats genom forskningsgenomgången som pekar i de riktningar som jag tolkat att litteracitet i de tidiga åren kan innehålla. Ett av de problem jag ändå har stött på är att forskning om barn i förskoleverksamhet och i den åldersgrupp jag studerat är begränsad. En anledning kan vara att intresset för de yngsta barnens litteracitet i Norden inte getts uppmärksamhet för att skolstarten i förhållande till flera andra länder i Europa inträffar senare. Men inte heller de internationella studierna som gjorts har helt kunnat täcka in bilden när de gäller de yngsta barnen och deras litteracitet. Det har inneburit att jag fått förlita mig på studier som genomförts med barn i åldersgrupperna från cirka fyra år och uppåt eller på barn som är yngre men som studerats i hemmen. Genom att ta del av och fördjupa mig i internationell och delvis nordisk forskning har jag ändå fått den ram som varit nödvändig för att sätta mig in i och förstå litteracitet i de tidiga åren.

Valet att använda litteracitetshändelser som utgångspunkt för observationerna har varit ett användbart koncept. Genom dem har en avgränsning mot andra händelser kunnat göras, vilket inneburit att jag kunnat hålla ett bestämt fokus. Observationerna har företrädesvis genomförts inomhus. Det leder till frågan om något därigenom kan ha missats genom denna begränsning. Även om jag i viss mån deltagit i barnens utevistelser har jag sällan dokumenterat något därifrån, med några få undantag. Då har jag skrivit ner dessa fältanteckningar direkt när jag kommit in på avdelningen igen och då försökt minnas så många detaljer som möjligt.

Det har inte varit någon brist på händelser utan snarare har jag blivit tvungen att välja. En stor utmaning att hantera har varit att välja "rätt", det vill säga välja sådana händelser som kan bli stomme i och ge rättvisa åt det jag vill synliggöra.

Här har uppstått ett dilemma om hur många exempel som är nödvändiga att visa för att kunna göra anspråk på att klarlägga de olika delarna av barnens litteracitet. Av den anledningen har exemplen därför blivit många för att på ett så heltäckande sätt som möjligt kunna redovisa de nyanser som barnens litteracitet innehåller. Valet att göra så blev till sist ett medvetet ställningstagande i syfte att kunna bidra med en så allsidig och rättvisande bild som möjligt av barnens litteracitetshändelser och litteracitetspraktik.

Vad som också är viktigt att reflektera över när det gäller användningen av den etnografiska metodtraditionen är att den slutgiltiga rapporten ska visa läsaren att händelserna innehåller det verkliga, det vill säga verkar realistiska. Bryman (2002) skriver att den etnografiska texten innehåller ”fakta, tolkningar, observationer och reflektioner” (s. 436) som på ett trovärdigt sätt ska övertyga läsarna om de förklaringar som forskaren ger dem. Vad min text kanske saknar ibland är annan forskning att jämföra med. Jag har sökt men inte funnit studier som har liknande utgångspunkter som denna. Därför kan en del av den teori som ändå använts inte alltid innebära stöd för det som min studie kommit fram till. Det som framkommit kan därmed betraktas som ny kunskap vilket också varit studien syfte.

### Urvalet

När det gäller urvalet fanns tanken från början att göra en komparativ studie genom att välja ytterligare en förskolas småbarnsgrupp som jämförelse. Den tanken föll bort i ett tidigt skede då mitt forskningsintresse rörde hur barn uttrycker litteracitet för att genom det försöka vinna kunskap om detta rätt okända område. Därför fanns ingen anledning att studera mer än en grupp för detta ändamål. Emellertid kan det ändå vara problematiskt att studien har genomförts i endast en förskola som ett fall, utan jämförande material när studiens trovärdighet ska diskuteras. Studien har dock skett i en ”vanlig” förskola och urvalet baserades enbart på att det skulle vara en grupp barn från cirka ett till tre år.

En brist som är viktig att föra fram är dock att studien endast omfattar barn från familjer med svenskt ursprung. Det var inte ett medvetet val som gjordes, men jag sökte inte heller aktivt efter en annan grupp när detta senare uppmärksammades. Samtidigt kan sägas att svårigheterna att förstå barnens språk i denna grupp ändå har varit påtagliga och med barn med andra modersmål bedömer jag att det hade blivit ännu mer problematiskt att förstå och göra rättvisa åt barnens röster. I så fall hade jag behövt ta hjälp med över-

sättningar, vilket hade varit möjligt, men kanske förlängt tiden för studiens tillblivelse. Etnicitet och litteracitet är viktiga frågor att vinna kunskap om som dock inte getts utrymme för i denna studie. Vad som också saknas i studien är frågor om genus. I början av videofilmandet hade jag inte tagit reda på hur många barn som fanns av vardera kön i gruppen. Det upptäckte jag efter en tids videofilmande och vid genomgång av materialet. Med en reflektion av vilka barn som varit framträdande i de olika exemplen kan jag inte se annat än att båda könen blivit företrädare och att de visar likartat handlande. Det framgår av tabellen (s. 73) att vid studiens början var pojkarna i majoritet, vilket senare "balanserades" till att bli en jämnare könsfördelning när gruppen utökades. Relationen genus och litteracitet handlar emellertid om mer än representativitet och är en viktig fråga att studera, vilket jag återkommer till.

Hittills har jag inte funnit någon studie som genomförts med de yngsta barnen i förskolan och med det breda perspektivet på litteracitet. Så därför kan denna studie betraktas som den första som genomförts på området som visar att små barn erövrar kunskaper om litteracitet om man bortser från avkodning och istället uppmärksammar andra ingående delar i litteracitetsbegreppet.

### Analysprocessen

Den *kontextuella analysen* som har används för att synliggöra barnens litteracitet är viktig att problematisera. Att analysera en sammanhållen händelse, tidsmässigt kort eller lång, kan innebära att finstämda skeenden och detaljer lätt kan förloras. Därför har jag försökt att ta med detaljer av barnens gester och uttryck som verkar ha betydelse för det sammanhang där de sägs och görs. Överförandet från videofilm till text har av den anledningen blivit en lång och tidsödande process. Filmerna har spelats upp, stoppats, backats tillbaka och spelats framåt igen åtskilliga gånger för att jag ska kunna upptäcka och skriva ned så många detaljer som möjligt som skett i och runt händelsen. Att göra en exakt återgivning med alla detaljer skulle kanske innebära att själva "budskapet" riskerade att fördunklas. Avvägningen mellan att ge för många detaljer eller för få har hjälpt mig att tänka igenom vad en utomstående betraktare skulle behöva veta för att göra händelsen begriplig. Det kan vara lätt att rensa ut detaljer för att minimera texten, men då kan det också bli obegripligt för någon annan att ta del av och förstå vad en händelse vill peka på.

En annan sak som har med överförandet från bild till text att göra är att tolka barnens kroppsspråk. Självt har jag ofta sett hela händelsen framför mig oavsett

om videofilmen rullat eller ej. Det har förstås varit en felaktig föreställning jag haft. Det fick jag erfara då jag vid ett tillfälle och trots upprepade genomgångar av en filmsekvens var ”säker” på att ett barn sade sig läsa, vilket vid senare uppspelning visade sig vara helt fel. Vad barnet däremot gjorde var att agera som en läsare, men i min återgivning blev det att hon läste. Det visar på nödvändigheten att vara ytterst noggrann och analysarbetet har av den anledningen fått pågå länge och under tiden har den också fördjupats alltmer.

En fråga som återkommit i samband med analyserna är om det jag ser är litteracitet också i andras ögon. Med utgångspunkt tagen i den nya forskningen kring området (se Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2000; Baynham & Prinsloo, 2001; Gillen & Hall, 2003; Kress, 1997, 2003; Liberg, 2007a, 2007b; Street, 2003) vågar jag förlita mig på att även andra och särskilt läsarna av denna studie kommer att uppfatta att det är frågan om litteracitet.

## Etisk reflektion

I etnografiska studier bör tillträde till fältet och specifikt till barnen och deras litteracitet följas av etisk reflektion. Barnen har inte blivit tillfrågade om att bli videofilmade utan deras föräldrar i egenskap av vårdnadshavare är de som gett sitt skriftliga medgivande till barnens medverkan. Jag har inte heller frågat barnen när jag börjat filmandet om jag får filma dem, men försökt läsa deras kroppsspråk om de verkat vara obekväma med situationen. Sådana situationer av eventuellt undandragande har varit sällsynta, och jag kan inte erinra mig att de ens uppstått. Likväl kan barnen ha känt sig iakttagna, vilket de ju varit. Vid observationerna med filmkameran har jag suttit eller stått nära de händelser jag velat filma och det har skett med full öppenhet. Då har det inträffat att barnen uppmärksammat vad jag gör vilket har lett till att de vill undersöka kameran, vilket jag i de allra flesta fall låtit dem göra. Någon gång har jag svarat att de ska få titta i den senare. Ibland har pedagogerna sagt till barnen ”Elisabeth filmar nu” när de visat mig och kameran alltför stort intresse, eller när barnen vid andra tillfällen bett mig läsa för dem. Då brukar pedagogerna gå in och erbjuda sig själva att göra det barnen frågat om. Ett rimligt antagande är att barnen inte har förstått varför jag befunnit mig där utan har antagligen sett mig som en vuxen vilken som helst som de kan få hjälp av. Då min forskningsansats har försökt återge barnens perspektiv har det varit viktigt för mig att lyhört försöka förstå hur barnen kan uppfatta de situationer som de blivit inblandade i utan att de själva kunnat bestämma sin medverkan. Även om barnens föräldrar medgivit

sina barns deltagande så har jag som forskare ansvaret att göra den forsknings-etiska bedömningen när det passar att observera eller avbryta även om barnen inte direkt har sagt ifrån.

Etikfrågor rör även hur en etnografisk undersökning skall avslutas. Det betonas i metodlitteraturen hur noggrann en forskare bör vara med att introducera sitt projekt men även att runda av och sätta punkt är viktigt (se Bryman, 2002). Självfallet är frågor om hur man som forskare lämnar en grupp människor som man mött under en lång tid viktiga att beakta, lika viktiga som hur man möter dem i början av processen. Jag har varit medveten om dessa frågor och försökt att på ett så respektfullt sätt som möjligt gentemot barnen, deras föräldrar och pedagogerna avsluta tiden som jag har haft tillsammans med dem. Vid en familjefest arrangerad av förskolans pedagoger fick jag också ett mer formellt tillfälle att tacka föräldrarna för att jag fått deras förtroende att vara nära och observera deras barn under så lång tid som undersökningen tog, över ett och ett halvt år. Min förhoppning att göra så var också att föräldrarna kunde lyssna in och möta det egna barnets frågor hemma om sådana uppkom. På samma sätt såg jag möjligheten när det gällde pedagogerna att de när barnen återvände efter semestrarna på samma sätt kunde ta hand om och svara på barnens frågor. Efter ett antal månader återvände jag till förskolan och blev då igenkänd av många barn, men inga frågor kom om varför jag slutat.

Under en rätt lång tid har jag således kommit och gått i den aktuella förskolan. Hur har pedagogerna uppfattat att bli deltagare i forskningen som egentligen hade barnen i fokus? När jag märkte att de förekom ofta i materialet tillsammans med eller i närheten av barnen blev det uppenbart att de mer formellt behövde tillfrågas om de var villiga att medverka. De informerades muntligt om de etiska reglerna som gäller, bland annat att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Alla tillfrågade gav mig efter detta sina skriftliga medgivanden i de formulär (bilaga 2) som jag hade lämnat ut till dem. Detta innebar att jag fritt kunde använda videobanden, även om inte alla pedagogerna kanske förekommer på de valda exemplen. Under hela forskningsprocessen har min känsla varit att pedagogerna haft stort intresse för min forskning och visat förtroende genom att låta mig vara med i olika sammanhang när helst jag önskat. Några har explicit uttalat att det tycker att det varit intressant att deras verksamhet blivit föremål för forskning.

## Validitet

Vid något enstaka tillfälle har jag funderat på om pedagogerna kan ha anpassat verksamheten efter det som jag intresserat mig för att undersöka. Närmast tänker jag på den period då de använde ordlappar i samlingarna. Dessa förekom under en kort period och återkom heller inte senare, varför jag antar att det var något som tillfälligt togs in i planeringen. När det gäller pedagogernas möjlighet att i förväg ha synpunkter på det jag har skrivit är det inget vi har diskuterat. Endast den färdiga avhandlingen har de varit intresserade av att få ta del av. Tidigare texter har funnits endast i form av konferensbidrag och dessa har inte heller kommunicerats med dem i förväg. En populärvetenskaplig text som jag skrivit och som publicerats i en facktidning har lästs av pedagogerna på eget initiativ och kommentarerna om den var övervägande positiva.

Vidare är det angeläget att även reflektera över den egna forskarrollen och den påverkan den kan ha haft för resultatet. Utan tvivel har min fältdagbok och penna haft betydelse för barnens användning av eget skriv/ritmaterial. När jag skrivit har många barn frågat mig eller pedagogerna om de också kan få penna och papper. De har då ritat/skrivit och skaffat sig plats där jag befunnit mig. Pedagogerna har då uttryckt att de tycker att det varit roligt att iaktta barnens intresse för sådana aktiviteter. Detta faktum har dock inte lett till att blyertspennor och papper för den skull har blivit mer tillgängliga för barnen som fortsatt fått fråga efter det. Vad som däremot har varit svårare att se är om effekterna av videoobservationerna direkt lett till mer aktiviteter kring barnens läsning. Troligt är att all kamerauppmärksamhet som riktats mot dessa aktiviteter ändå har uppfattats av barnen på ett subtilt sätt som indirekt kan ha bidragit till mer engagemang i dem. Sådana samband har inte varit tydliga och går därför inte att klarlägga. Det som ofta hänt när jag kommit till förskolan på morgonen är att barnen bett mig läsa för dem. Jag har då tolkat detta som att de sett mig som den extra resurs som kan ägna tid åt läsning, när de andra håller på med frukostförberedelser eller dylikt. Sådana frågor från barnen har jag inte förknippat med något som har med min forskning att göra. Jag har också för det mesta hittat på undanflykter för att slippa läsa eftersom jag inte velat bli indragen i deras verksamhet och därför borde min person inte knytas specifikt till det området. Men visst har jag läst några gånger.

Det som också utgör ett resultats validitet är hur tolkningarna är gjorda. Tidigare har jag resonerat om och visat på den problematik som finns i ett tolkande förhållningssätt. Det är inte alltid enkelt att göra sin tolkning trovärdig och

särskilt svårt är det när det som studeras handlar om uttryck och erövrande. Genom att redovisa många exempel hoppas jag att min önskan att förmedla nära och trovärdiga tolkningar ändå har framkommit i det skrivna. Jag har också tidigare beskrivit att validitet också kan nås om det som framkommer är igenkännbart av personer som umgås med små barn. Vid presentationer av studien har inte tolkningarna verkat främmande för sådana personer, vilket kan ge stöd för dem.

Ytterligare en fråga som behöver nämnas och som är relevant att ställa gäller litteracitetsbegreppets breda innebörd och om ”allt” som barnen i studien ägnat sig åt är litteracitet. Eftersom skrift på något sätt och i någon form sägs ingå i litteracitet vill jag hävda att exemplen har avgränsats till detta. Litteracitet kanske inte alltid framstår så tydligt, men med koppling till vad flera forskare (Moll, 2000; Street, 2000) uttrycker är det inte heller alltid lätt att se litteracitet i litteracitetspraktiken. Det kan behövas ett öppnare synsätt och speciellt gäller det för att förstå hur de yngsta barnens erövrande kan se ut. Detta arbete har således krävt noggrannhet.

Som tidigare påpekats har studiens avsikt inte varit att studera pedagogerna specifikt, men det vore omöjligt att helt utesluta dem därför att deras förhållningssätt till och närvaro i barnens litteracitetsutövande har visats sig vara påtagligt på många sätt. Genom deras kännedom om varje barn har de ”översatt” barnens språkliga uttryck och är något som de vanligen gör i samvaron med barnen, vilket har bidragit till att det insamlade materialet blivit mer begripligt och tillgängligt för mig som forskare. Samtidigt är det avgörande att forskaren bildar sig en uppfattning om det som sägs. I överföringen till min text har jag alltid först noggrant lyssnat upprepade gånger både till barnen och till pedagogerna. Men inte förrän jag har hört, fångat upp och själv blivit övertygad om vad barnen verkligen sagt har jag använt meningen eller ordet i det jag skrivit sedan. Ibland upprepar pedagogerna något utan att kanske uppfatta eller förvissa sig om vad barnen säger. Det har även hänt att jag inte förstod vad barnen sagt eller menat förrän långt senare. Ett av barnen talade vid ett tillfälle att hon ritade en ”kö”. Jag förstod inte alls vad hon menade då. Många veckor tidigare hade barnet i fråga ritat och berättat om ”Myrkö” (barnets uttal), en ort med namnet Myrsjö. Vid senare omläsning av dessa båda händelser, återgivna i denna studie, kunde jag förstå och koppla samman detta med att det var ordet ”sjö” som avsågs.

## Förslag till fortsatt forskning

I avhandlingen framträder flera frågor som genom nya studier kan bidra till kunskapen om de yngsta barnen och deras litteracitet. Att barnen använder och på olika sätt skapar litteracitet belyses i studien och därför vore det värdefullt att genomföra flera liknande studier för att undersöka om litteracitetspraktiken följer samma mönster hos andra barn i andra förskolegrupper. Finns det skillnader att upptäcka som kan läggas till den kunskap som kommit fram i den här studien? Eller finns likheter? Jag menar att det förefaller finnas anledning att genomföra flera studier för att förtydliga bilden av barnens litteracitet i syfte att lära mer om vilka uttryck den kan ha. Finns andra litteracitetshändelser som inte den här studien tagit fasta på och som kan vara värda att observera? Kan till exempel litteracitetshändelser som inkluderar de yngsta barnens datoranvändning studeras som en del av visuell litteracitet? Studien har endast undersökt enspråkiga barns litteracitet. Skulle litteracitet bland flerspråkiga barn se annorlunda ut? Hur påverkar barnen varandras litteracitet i sådana grupper? Att anlägga ett internationellt perspektiv på barnens litteracitet skulle också vara en intressant utgångspunkt för en studie. Har de yngsta barnens litteracitet ett annat innehåll i länder där den formella undervisningen påbörjas tidigare än i Norden?

I barnens hem antas litteracitet vara närvarande på många olika sätt. Det skulle vara av värde att jämföra barns hemlitteracitet med den litteracitet som sedan uppstår tillsammans med de andra barnen i förskolan. Denna avhandling har inte haft som syfte att jämföra varken detta eller andra förskolors litteracitet, men det kan vara intressant att studera hur barnens hemlitteracitet synliggörs och hur den sedan formas tillsammans med de andra i förskolan. Kan det finnas speciella villkor som omgärdar den litteracitet som uppstår i förskolans kontext? Den kultur av litteracitet som uppstår i varje förskola hur unik är den? Finns mönster som går igen?

En annan forskningsfråga som jag menar skulle förtjäna mer uppmärksamhet är barnens intresse för att skriva, rita och använda andra tecken som en del av litteracitet. Resultaten i denna studie antyder att barnen gärna använder penna och papper när tillfälle ges. Därför skulle en studie som uppmärksammar och mer närgånget följer hur barn uttrycker sig via dessa artefakter vara av intresse i syfte att försöka utröna vad som pågår i dessa händelser. Minns barnen vad de tidigare skapat med penna och papper även om en längre tid har förflutit sedan bilden tillkom? Kan de berätta vad som skrivits/ritats på bilden? Uppslaget fick jag när jag iakttog en pedagog och ett barn tala om barnets bild. I det samman-



hanget fanns ingen tvekan om vad barnet framställt för genom frågor från pedagogen berättade barnet vad som fanns på bilden. Då hade ingen längre tid förflutit mellan barnets ritande och berättandet. Intressant skulle vara att samtala med barn direkt som i exemplet och när det gått en längre tid och då studera hur barn uttrycker sig om samma bild. En annan fråga som kan vara intressant att uppmärksamma är barnens bokval och försöka få fram vad den avgörande faktorn för barnens val är. I studien finns spår som antyder att barnen gör strategiska val när det gäller att ta fram och hålla fast vid den bok som tycks intressera dem.

En annan utgångspunkt för fortsatta studier vore att undersöka genusmönster i relation till litteracitet. Finns litteracitetshändelser och litteracitetspraktik som företrädesvis flickor ägnar sig åt och som pojkar på motsvarande sätt intresserar sig för?

Andra viktiga studier kan ge utrymme åt pedagogerna och hur de ser på barnens litteracitet. Vad menar de är viktigt i de yngsta barnens litteracitet? Hur används och tolkas läroplanens innehåll och hur planeras, genomförs och värderas litteracitet bland de yngsta förskolebarnen? Dessa är sammantaget några av de forskningsfrågor som ligger öppna för framtida forskning.

# Summary

## Conquering literacy

*Young children's communicative encounters with story telling, images, texts and signs in pre-school*

### Introduction

Research on pre-school children's reading and writing experiences are usually related to five and six year old children who are about to enter the first grade at school. Almost no research has been done on very young children, one to three year olds, and their early literacy. Aspects of language development have instead been much more stressed. For many children today literacy is an integral part of their everyday lives at home and in pre-school. New knowledge content and new ways of communicating have fundamentally changed what we know and how we communicate with each other. Literacy has a central part in this (Barton, 2007). Text messages, logotypes on packages, cloths, toys mirror how very young children early in their lives are being involved in the culture of signs and images, and this has grown strongly as newer forms of cultural communication. Signs and logotypes distribute information sometimes without being related to visually textual messages, and anyway we understand the content of the message even without a written text. Literacy is also on the agenda in the political debate in Sweden both when questions about teacher education and when school curricula are discussed. One current issue is in what ways children themselves deal with literacy in their early years? One assumption is that literacy before formal schooling exists among young children and influences their everyday lives. In Anglo-Saxon research attention has been paid to early reading and writing since long probably because children in those countries enter school earlier than in Sweden. But not until recently have questions about the more widened perspectives on early literacy begun to appear for serious discussion, although not so much yet in Sweden.

### Aim

The overall aim of this thesis is to gain knowledge about how very young children conquer, express and act out literacy i pre-school. Through more in-depth studies of their literacy the picture of this rather unexplored field could be widened and new dimensions open up. This specific group of children and their literacy is an important starting point for this study. As for literacy in Swedish

pre-schools this field has not yet been pointed out as a special area of study and the ability to read and write as two of many parts of literacy, has not been in focus more for more than a few years, this thesis can contribute to further knowledge about literacy in early years. Moreover the aim is also to examine how children's literacy could be understood in a social, cultural and historical context like pre-school.

The questions addressed in this study are:

- do children participate in and create their own literacy events? If so, how do they constitute those events?
- do children contribute to and conquer literacy practice? If so, what are those contributions and what does the way of conquering look like?
- do children's literacy through interaction influence other children in the group? If so, in what ways is this noticeable?
- do children's acting in literacy practice have an impact on the specific social, cultural and historical context of the preschool? If so, how would that appear?

The focus has not been on what children learn but the study aims to find out what children's literacy consists of and in what ways they act out and express their literacy.

## Preschool

In Swedish preschool literacy has not been of particular interest historically. But for about ten years pre-schools have been complying with a national curriculum (Utbildningsdepartementet, 2006). Among many of the goals within the curriculum some of them point in new directions concerning literacy. Not only language development is stressed even if spoken language still is a vital issue in the curriculum. Of importance in the curriculum is also to take advantages of children's curiosity and interests in textual based material. Furthermore it is also important to pay attention to children's understanding of symbols and their communicative functions used when interacting in a specific context. Goals like these signify that a new era for young children's early literacy has come and that is also an assumption of this study. This moves issues of literacy from language development and psychology to a new arena showing that literacy can be used in

everyday life when children are acting and communicating in the social and cultural context of pre-school.

### The theoretical framework

The theoretical framework of the study draws upon Vygotsky's socio-cultural theory. Language and human action are two important parts of that theory. Vygotsky (1999) and the later scholar Wertsch (1991, 1998) regard language as a tool for the link between human action and language. Vygotsky (1978) also claims that children do not simply speak about what they are doing; their speech and action are parts of the same complex function.

Those two parts, language and human action help to connect the individual's thinking, which is a part of language, with cultural traditions such as literacy (Vygotsky, 1999). Language has many functions but the primary function is to be communicative. Communication, one of many concepts in early literacy, is a crucial tool to mediate the social and cultural world, linked to a specific context. Wertsch (1998) suggests that human action is mediated, and within the action, tools like language and artefacts created by humans, are forming and rechanging the action in certain ways. Furthermore, Vygotsky (1999) points out that children in all communities are cultural participants who are living both in a specific community as well as in a specific history. Different cultural settings also changes across decades and centuries and leave behind for example symbolic material and artefacts such as literacy, numbers and writing. The socio-cultural theory also underpins the importance of how written text and language are tools used to mediate learning. As children are socialised into language they are also socialised into literacy from an early age, primarily by their families as well as by the surrounding social network.

Another concept used in the study related to the socio-cultural theory is meaning making. *Meaning* is what appears between thought and word (Vygotskij, 1999). Vygotsky argues that there is no point in problematizing and analysing meaning related to one single person's thoughts because it is activities and how individuals act and experience them that creates meaning (Säljö, 2005). Thus, *meaning* has a broader content and starts in human actions (Bruner, 1990). Children's actions and interactions with peers and with the specific environment have also been crucial to this study. The word *conquer* is used to describe the way children act and is used to underpin that young children are competent in their search for meaning.

## Early literacy

The last two decades have been pivotal for the study of early (childhood) literacy (Gillen & Hall, 2003). Early childhood suggests to proceed from birth to the age of eight. Much attention has been directed towards early years, showing how vital this period is in children's lives and how literacy constitutes a great part of that. A considerable part of the work done on early literacy has earlier focused on language and reading development, but the more recent perspective suggests literacy to include much more. Gillen and Hall (2003) argue that early literacy can be described as an "all-embracing concept for a rich range of authorial and responsive practices using a variety of media and modalities, carried out by people during early childhood" (p. 9). (See also Kress, 1997). What this means with regard to literacy is that the social context, with its variations and offerings of material and methods is an important prerequisite for an active child when conquering the world of literacy. Early literacy also allows early childhood to be a state that exists, here and now, and where children are able to use and conquer literacy in the moment and in ways that give meaning to them. To act and to create meaning is something young children seem to do, when trying to understand the complexity of reality that surrounds them. Problematizing the concept leads to looking upon early literacy as something that exists rather than something that is growing. Young children are constantly exploring the world around them and for that reason it is not easy to predict any special direction for their literacy. To conclude, early literacy suggests having a wide range of learning situations and includes those we usually do not think of and which offer a greater possibility to interpret the concept of literacy in a much broader sense. In that respect both singing, telling and reading images can be included in the concept as well as textbased material and signs.

## Literacy events and literacy practices

The theoretical perspective employed in the study is also consistent with the New Literacy Studies' (NLS) socio-cultural view on literacy (Barton, 1994; Gee, 2002; Larson & Makin, 2005; Street, 1993). Both the NLS and the socio-cultural view describe literacy as best understood as social practices observed in events which can be related to written texts. Literacy practices (Barton, 2007, p. 34) may also include literacy events but refer to larger social, cultural and historical practices. Literacy practices thus show the general cultural ways of utilising literacy that individuals use in particular situations.

Through social interaction children experience literacy events, learning from and teaching each other. In each specific environment different features of literacy appear and it is by interacting in literacy events that children are able to develop certain cultural-specific ways of giving and receiving information from written text. Gillen and Hall (2003) discuss the importance for children to act in social contexts and “us[ing] literacy as it is appropriate, meaningful and useful to them” (p. 10). They also suggest that it is not about emergence or becoming literate, but being literate and allowing the literacy practice and the literacy production of early childhood to be valued in their own right. The focus of this study is on preschool as the specific cultural context and on children and their interactions in the physical environment.

## Methodology

The overarching method in the project is linked to the ethnographic methodological traditions. Ethnographic fieldwork has made it possible to discover that children’s experiences are related to a context. In this research tradition a distinction is traditionally made between interpretations and descriptions of social life as it is experienced by the group studied. Within ethnographic tradition the researcher tries to come close to what is to be studied and give the feeling of being there (Geertz, 1988). The task is then to give a thick description of the material. Ethnography is not only a method it is an “intellectual effort” (p. 4) that can make it possible to go beyond the specific material to give space for reflection, analysis and interpretation.

The group selection was made through earlier contact with one principal managing a preschool in the specific area. Contacts with parents were taken with the help of the pre-school teachers as gate-keepers, and they were asked whether they gave permission or not for their children to participate in the study. Also pre-school teachers were asked. Initially the objective was not to study the staff, but when the video recordings showed how they were interacting, answering and repeating children’s verbal utterances it was decided to ask them in a more formal way.

The number of children in the investigation group changed over time but approximately 18 monolingual children from one and a half to three years old, eight girls and ten boys at one single pre-school have been observed. Children’s activities with regard to literacy in their daily activities have been video recorded once a week during approximately twenty months. Field notes and collected

written material such as weekly letters to parents informing them about pre-school activities have accompanied the observations. Additionally, the children's production, for instance drawings, clay sculptures and their personal portfolios<sup>21</sup> have also been video recorded.

In order to systematically examine literacy, the focus was on literacy events and literacy practices in which children participated and interacted with all kinds of written material like drawing, storybook reading, images reading, communication and telling and retelling narratives. Several questions had to be kept in mind when working with the material. The interpretation of the material started at once and was organized and reorganized several times.

### Analytical tools

The analytical approach of the study can be expressed as being *contextual* and *theoretical*. There is the totality in children's literacy that has been of interest when trying to catch how they are conquering, participating and communicating in literacy events and literacy practice. When analyzing the construction of the empirical material, some of Vygotsky's concepts were used. *Language* and *action* as tools have been used when analyzing children's communication and speech and also all kinds of artefacts involved in the specific event. The concept *meaning* another analytic tool is studied to understand children's participation and acting in literacy practice. The concept *mediate* raises questions how mediated actions can be expressed by children when they are showing other children how to read and write. Other vital concepts of the study are *culture* and *context*. The pre-school context was of certain interest in this study, considering that there is a lack of this type of studies that have young children, pre-school and literacy in focus.

Finally, the concepts *interaction*, *participation* and *conquering* run through all four research questions. The first two concepts appeared distinctly and were possible to analyze while the third had to be studied and analyzed at another level where interpretation was a necessity.

---

<sup>21</sup> Children's portfolio consists of photos and written information from their lives at home and in pre-school.

## Ethics

Research is important both for developing society and individuals. Society and members of society are those that are able to demand that research is aimed at valid questions and is carried out in a proper way (Vetenskapsrådet, 2001). This study has the youngest children in focus. With that follows a specific responsibility because they have not given me specific permission to observe them. Instead it was the parents of the children and the pre-school teachers that gave permission to observe them and to be in the pre-school during the research period. Because of the specific circumstances, the children's vulnerable situation has been on my mind throughout the whole period of observation. I have tried to listen carefully to them and also tried to interpret their body language and the video recording was stopped if they did not seem to be comfortable with the situation. Using a video camera when observing children is discussed by many scholars and refers to ethical aspects of how to carry out studies among very young children (see Grover, 2004; Johansson, 2003).

## Reflexivity

The ethnographic text is partly also formed by the author's way of writing. In relation to this Hammersley and Atkinson (1995) and Ehn and Klein (1994) point out that we, ourselves are a part of the world we are studying. Therefore it is necessary to reflect upon what we experience and look metacognitively at what we observe and the way we use our language to describe things we discover (see also Alvesson & Sköldbberg, 1994).

## Results

The title of this study refers to at the aim of investigating how young children conquer and express early literacy in a pre-school context. The subtitle also directs attention towards what can be included in the concept of early literacy and what children's encounters look like when interacting in literacy events and literacy practice. The children in this study are involved in many literacy events, inspiring each other and searching for meaning in different ways, acting and communicating when interacting with peers in the pre-school context. They participate in and create both literacy events and literacy practice and take part in literacy activities together with others. Two different kinds of literacy appear; one is *narratives* and the other is *reading* and *drawing/writing*. In the study the concept reading without the prefix "pre" in front of reading is used. Literacy as *narratives* consists of three components and has been illustrated through the analysis. They are called *involvement*, *participation* and *autonomy*. Participation, the



second component, appears when children are taking initiative themselves for example when sharing narratives from picture books with other children and teachers. The third component is viewed when children are interacting and telling and re-telling from picture books and from folk-tales without their teachers. Children's autonomy in those events represents the third component and consists of a multi-voiced element. When children are telling familiar folk-tales, voices from earlier story-tellers seem to influence their own narratives in different ways. Literacy as *reading* and *drawing/writing* have two components made apparent through the analysis. They are called *solitary* and *collective*. Solitary literacy events do not last long because they usually become collective when other children begin to take part in the first child's activity and start interacting with for example a picture book. In collective literacy events children explicitly and implicitly direct their invitations towards other children. When using language as a tool for communication they often get other children's attention. Some of the children define themselves as readers and writers as well as story tellers. In this study children's expressions of that kind are termed *performatives* or *utterances of performatives* (Austin, 1976).

### Practices of narrative

*Involvement* in narratives as one of three components is central at this pre-school. Primarily children are involved in narratives by their teachers who often begin by asking them some questions referring to children's experiences in their daily lives at home or at pre-school. Words expressed by children, named *scenario* in the study, are tied together to short or longer stories by the teachers. The content does not necessarily have to be present or concrete. When such an involvement takes place it seems to create prerequisites for children to understand how literacy can be defined and how they are able to acquire knowledge about how to narrate. By asking and listening to others as a starting point for a functional dialogue, the narratives can begin. My interpretation is that children in those moments are conquering knowledge how to verbally describe things that are not present. Furthermore this is something that occurs exclusively in almost all verbal narratives.

Unlike involvement, where the teacher often is the leader, *participation* is something children themselves often create. From previous experiences about how to narrate children get inspiration to become participants in narratives. Like their teachers children in the study often start asking questions with support from some words of meaning to get in touch and to start communication with

others. When children create dialogues in their own ways they seem to test other people's answers and specific reactions in relation to the content they are mediating themselves when narrating. With regard to children's literacy this signifies that they are able to influence the direction of the narratives and give possibilities both to complete and finish when it is suitable. Asking questions also seems to become crucial as part of the narratives and is used by the children.

When the meaning of narrative has become more familiar to the children in the study they themselves continue to practice narration in different events. When narrating children were able to show *autonomy* especially when using folk-tales in their narratives. Children's competence was visualized when relating from books and from portfolios and also in other activities. Relating from portfolios appears to attract more responsive audience and more interaction from other children. In my interpretation family conditions seem to be of special interest probably because they have much in common. Family pictures celebrating birthdays and Christmas are examples illustrating the kind of photos included in the portfolios and made children's communication lively and made them laugh and speak in loud voices.

### Practices of reading and writing

Books and book reading is part of everyday activities at this pre-school. The book fills many functions for children's literacy and they use many ways to explore and investigate the possibilities of a book. Images and texts seem to mediate the meaning of the book and books are the artefact that is much in use and have children's focus during many occasions of a day. The children in this study pay much attention to collecting and to reading books. The analysis shows that they are choose specific books for their reading and when reading they seem to be quite concentrated and focused on what they are doing.

To read and to turn pages as a *solitary* action as part of literacy often also means communication with others. Initially one child usually starts the book reading event but after a short while other children join in sometimes bringing a book of their own but also just start to read in the same book as the first child. Verbal and non- verbal communication is then used in the events. When reading as solitary event some of the children show bodily expressions like nodding their heads when reading and using significant moves with their mouths illustrating that reading is going on. Turning pages in different ways also appears to be

another part of book reading. Not only books and portfolios can be read; some children seem to have discovered written messages on cloths and signs and they appear to have perceived the generality of reading saying that texts can also be found outside the field of books and portfolios. This points to a comprehension that literacy practice could be expressed in different ways.

In *collective* literacy events the analysis shows different kinds of interaction between children in literacy practices. They inspire each other when reading books, writing and drawing and following that line they are establishing their own literacy practice too. When one child begins to read it seems to catch other children's attention. The newcomer collects a book and takes a seat close to the first child. Usually this kind of participation as a collective action does not stop even if the situation could give rise to some problems when sitting so close together. Instead the quiet participation goes on with some gazes from the child already there to the new child as making sure that he or she has become part of the literacy event. Then the book reading can continue. Children read from the pages, point and make verbal comments on images. They relate what they have noticed on the book pages and pick up threads of communication and contribute to the literacy event and literacy practice. The analysis also uncovers variations in interaction when reading and writing. Within these the conditions can change from close interaction to a fight when one child's wish to get a certain book is not accepted. Those kinds of disagreements were often solved by the children without interference of a teacher. The strategy of negotiation was used in those situations but did not often occur. Both in narratives and reading and writing/drawing events children in the study use *performatives*, like "I'm reading" and "I'm telling" when acting in a literacy practice. Those expressions occur both in solitary and collective literacy.

### Conquering literacy

The study investigates how young children conquer and express literacy. Two features were found in children's literacy. One was narratives and the other was reading and writing/drawing. Children's literacy shows a multiplicity of literacy events occurring through involvement and participation but also as autonomy when initiating narratives. A closer analysis has uncovered five categories often used when narrating. At first children take a starting point in "*here and now*" and in "*there and then*" (Hagtvet Eriksen, 2002, Sacks, 1972). Makin and Whitehead (2004) point out that children appreciate narratives from everyday life and especially if the narrative is concerns them. When children are being involved in

different narrative events they have the possibility to be both verbal partners and get knowledge about future and former times. Vygotsky (1978) underlines the importance of narratives saying that it is not enough for children to meet concrete situations as “look and do – methods” because children need to acquire many perspectives and insights that are new to them. Secondly, children build *narrative structures*. In their narratives children experience various dilemmas or problems both from their everyday lives but also from what is happening in the folk-tales. The dilemmas is the drive that makes a story worth telling and children use both dilemmas and the dramatic pentad; action, scenario, agent, goal and means (Burke, 1972) when narrating. In these children were creating and dramatizing stories using multi- dimensional artefacts connected to the story, e.g. a chair, a cow, an old woman etc. and giving meaning to the literacy practice by using altered voices when telling the story. That became obvious specifically in folk-tales and give prerequisites for “enter into meaning” as Bruner expresses it (2002, p. 68) and is the human drive to organize and to make it possible to comprehend a logical story provided in a specific context. The third category consists of *key words* as “eating [icecream]” “look here”, “bathing” “coming” and those words are often caught up and repeated by others around the child, as mentioned earlier. The key words relate to an ongoing action and give the narrative rules and makes it easier for children to follow the content and to keep them on track. The fourth category is related to *partly new content* that sometimes occurs when children are telling narratives. An example showing this happens when one child was telling a folk-tale and another child used a new artefact that did not belong to the story, starting to tell the story in a different way. The last and fifth category visualizes an interesting thing that narratives attract other children and *pull them into* the narrative and make them act synchronized in the literacy practice. To sum children’s experiences with narratives give them a *narrative knowledge*.

The second feature that appeared was reading and writing/drawing. Literacy practices created in interaction displayed many variations. A deeper analysis uncovered six categories of content that children’s own literacy practices contain. An interesting finding was that when children were reading the portfolio or a book they used a *principle of closeness* as the first category. They seemed to appreciate sitting close to other children and the inconvenience that followed when opening their big picture books did not seem to bother them. My study suggests that this is something which is linked to literacy and contrasts findings saying that closeness is something that belongs to children’s basic needs

(Simonsson, 2004). In the second category children's actions when reading show how they *point* and give *verbal repetitions* to what they observe in portfolios or books. They also *give verbal expressions* to what they are doing saying for example "I'm reading" as a third category. To children this means to have a book or something else that consists of signs or images for their interaction.

A surprising finding was that children when reading or writing used present tense verb forms in contrast to when playing they used the past tense (Knuttdotter Olofsson, 1987). The fourth category shows how children are *standing on their knees, pointing and talking* when reading picture books. The fifth category occurs when children are collecting books. The analysis uncovered a certain procedure; *picking (choosing) a book, climbing up the coach or standing on knees, reading, sliding down, getting a new book* and so on. In the sixth category children close the event by *closing the book* or the portfolio loudly saying "finished". Through a complexity of actions connected to literacy the children have gradually created a *manifesto of literacy*. In the manifesto the children are declaring that this is their literacy practice and that it has no correspondence with other literacy practice. Another interesting result displays that children use performatives when expressing "I'm telling" or "I'm writing" showing that they constitute themselves as narrators or readers in those moments. In contrast to play this uncovers something new, when children are playing they seem to be conscious that play is not a reality. Using the past tense in play reveals that children have a kind of insight and knowledge that they are playing while when writing and reading they really mean that they are doing so.

In the circumstances illustrated here some new knowledge can be summed up as follows:

- narratives, reading and writing exist without a relative order
- children prefer reading books with complexity
- children organize their literacy in certain places
- children constitute themselves as readers and writers
- children build a knowledge out of narratives
- children create a manifesto of literacy

Thus the result of this study gives a contribution to new knowledge and an understanding of early literacy among very young children as something they

create in pre-school as a social and cultural environment. Literacy in the studied group of children uncovers many more explicit expressions, including several actions with written material, images and signs than we usually relate to the youngest children in pre-school.

The study highlights the fact that even young children have a drive, a curiosity and an interest in participating in literacy events during early childhood within the pre-school culture. This new knowledge can help teachers to acquire more insight into how they can support children in the variety of literacy events and literacy practice that occurs each day in pre-school.



## Referenser

- Ahlqvist, E-M., Gustafsson, C. & Gynther, P. (2005). Montessoripedagogik – en pedagogik för världens alla barn. I A. Forssell (Red.). *Boken om pedagogerna* (s. 148-169). Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club. The Crossroad of Home and Pre-school. *Journal of Early Childhood Literacy*. 3(5), 5-35. 20080416 från <http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/1/5>
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund Carlsson, M. & Pramling I. (1995). *Det var en gång... Om barnlitteratur i ett utvecklingspedagogiskt temaarbete*. (Pedagogiska rapporter, nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen
- Aukrust, V. G. (1995). *Fortellinger fra stellerommet. To-åringer i barnebage. En studie av språkbruk- innhold och struktur*. (Pedagogisk forskningsinstitut, rapport nr 4). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Austin, J. L. (1976). *How to do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955* (2 uppl.). Urmson, J. O. & M. Sbisà (Red.). Oxford: Oxford University Press.
- Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander & M. Sellgren, *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning- målområde språkutveckling och skolresultat* (s. 19-98). Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M. (2006). Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. I M. Ellvin (Red.), *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola* (s. 53- 67). (Svenskläraryrkeförbundet årskrift, 2006). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, övers.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V W. McGee övers.). C. Emerson & M. Holquist (Red.). Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (2004). Directions for Literacy Research. Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 18(4), 93-104.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2 uppl.). Malden, MA.: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.



- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated Literacies* (s.1-15). London: Routledge.
- Baynham, M. (2004). Ethnographies of Literacy. Introduction. *Language and Education*, 18(4), 285-290.
- Baynman, M. & Prinsloo, M. (2001). New Directions in Literacy Research. *Language and Education*, 15(283), 83-91.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change. An ethnographic study of a teacher education reform.* (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (2. uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bruce, T. (1990). *Tradition och förnyelse i förskolepedagogiken.* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language.* Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning.* Göteborg: Daidalos.
- Bruner, J. & Lucariello, J. (1989). Monologue as Narrative Recreation of the World. I K. Nelson (Red.), *Narratives from the Crib* (s. 73-97). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2002). *Sambällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber ekonomi.
- Burke, K. (1972). *Dramatism and Development.* Barre, Mass.: Clark U.P.
- Cadmus (1819). *Julklapp af Cadmus, eller Lättaste Sättet att lära Barn Läsa.* Linköping: Petre och Abrahamsson.
- Bus, A. G. (2001). Parent-Child Book Reading Through the Lens of Attachment Theory. I L. Verhoeven & C. Snow (Red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups* (s. 39-53). Mahwah, N. J: Erlbaum.
- Calander, F. (2006). Att analysera och diskutera en undersöknings resultat. I M. M. Rosenqvist, & M. Andrén (Red.), *Uppsatsens mystik. Om konsten att skriva uppsats och examensarbete* (s. 176-184). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour.* Auckland: Auckland University.
- Clay, M. (1975). What did I write? Beginning Writing Behaviour. London: Heinemann.
- Cole, M (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood* (2 uppl.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.

- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse. Tankar om samtalskonst* (2. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L. E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket* (3 rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Davydov, V. V. (1995). The Influence of L. S. Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice. (S. T. Kerr övers.). *Educational Researcher*, 24(3), 12-21.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Solna: Esselte.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography. Ethnography Practices for the 21<sup>st</sup> Century*. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Red.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (s. 1-31). London: Sage.
- Dombey, H. (1995). New Moves in Early-literacy. Learning in Europe. I P. Owen & P. Pumfrey (Red.), *Emergent and Developing Reading Messages for Teachers* (s. 95-104). London: Routledge.
- Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrkets olika dimensioner utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.134-156). Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. (1988). *Temaarbete. Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Egan, K. (1995). *Berätta som en saga!*. Stockholm: Runa.
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Elkind, D. (1983). *Barn och unga i Piagets psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Evensen, L. S. (1995). The envelopment of social identity in early writing. I R. T. Lorentzen & L. S. Evensen (Red.), *Studies in Early Writing*. (Report from the DEVEL Projekt Developing Written Language Competence. 16. 16-33). Trondheim: Allforsk.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education nr 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography. Step by step* (2 uppl.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fox, C. (2003). Playing the Storyteller. Some Principals for Learning Literacy in the Early Years of Schooling. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 189-198). London: Sage.

- Gee, J. (1992). *The Social Mind. Language, Ideology and Social Practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. (2002). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I S. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (s. 30-42). New York: The Guilford Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gillen, J. (2002). Moves in the Territory of Literacy? The Telephone Discourse of Three- and Four-Year-Olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2 (1), 21-43. 20070505 från <http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/1/21>
- Gillen, J & Hall, N., (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 1-12). London: Sage.
- Goodman, Y. (1986). Children Coming to Know Literacy. I W. Teale & E. Sulzby (Red.), *Emergent Literacy. Writing and Reading* (s. 1-14). Norwood, N.J.: Ablex Publishing.
- Gopnik, A, Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (1999). *The Scientist in the Crib. Minds, Brains, and how Children Learn*. New York, N.Y.: Morrow and Company.
- Gordon, T. Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnography Research in Educational Settings. I P. Atkinson, A. Coffey, J. Lofland & L. Lofland (Red.). *Handbook of Ethnography* (s. 188-202). London: Sage.
- Gredler, M. E. & Shields, C. C. (2008). *Vygotsky's Legacy. A Foundation for Research and Practice*. New York: Guilford Press.
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us?. On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood*, 11 (1), 81-93. 20070814 från <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/81>
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2000). *En studie om barns skrivlärande*. (Rapporter från institutionen för pedagogik och didaktik nr 8). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2002). Using Text in Pre-school. A learning environment. *Early Childhood Development and Care*, 172, 603-624.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande. Att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 227). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hagtvet Eriksen, B. (2002). *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvet Eriksen, B. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvet Eriksen, B. (2006). *Språkstimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (2003). Preface. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s. 16-34). London: Routledge.
- Hammarberg, T. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter* (rev. uppl.). Stockholm: Utrikesdepartementet. 20081105 från [http://www.regeringen.se/download/b8de24c7.pdf?major=1&minor=40998&cn=attachmentPublDuplicator\\_0\\_attachment](http://www.regeringen.se/download/b8de24c7.pdf?major=1&minor=40998&cn=attachmentPublDuplicator_0_attachment)
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Harris, J. P. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. (Uppsala Studies in Education nr 110). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning*, 1-2, 24-41.
- Heilä-Ylikallio, R. (1994). *Mönster i förskolbarns möte med skriftspråket*. (Pedagogiska fakulteten). Vasa: Åbo akademi.
- Heilä-Ylikallio, R. (1997). Vad vi kan lära av förskolebarns tankar om hur man gör när man läser? I R. Söderbergh (Red.), *Från joller till läsning och skrivning* (s. 224-237). Malmö: Gleerup.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsedebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Akad. avh.). Göteborg: Ekelund.
- Hultgren, K. (2006). Föreställningar om Early Childhood Literacy i ett historiskt perspektiv. M. Ellvin (Red.), *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola* (s. 35- 52). (Svenskläraryringsföreningens årsskrift, 2006). Stockholm: Natur och Kultur.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsorden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Igland, M. A. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 95-117). Lund: Studentlitteratur.
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. I P. Atkinson, A. Coffey, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography* (s. 246-257). London: Sage.

- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning*, 1-2, 42-57.
- Johansson, E. (2007) *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones Diaz, C. & Makin, L. (2002). Literacy as Social Practice. I L. Makin & C. Jones Diaz (Red.), *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice* (s. 3-14). Sidney: Maclenan & Petty.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. (Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete nr 10). Umeå: Umeå universitet.
- Klein, B. (1990). Transkribering är en analytisk akt. *Rig*, (73), 41-66.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Göteborg Studies in Educational Studies nr 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & Jewitt, C. (2003). Introduction. I C. Jewitt & G. Kress (Red.), *Multimodal literacy* (s. 1-18). New York: Lang.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (2. uppl.). London: Routledge.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2 [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Ekelunds.
- Kullberg, B. & Åkesson, E. (2007). Literacy och Emergent Literacy. I B. Kullberg & E. Åkesson, *Emergent literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006* (s. 1-6). (Institutionen för pedagogik och didaktik nr 1). Göteborg: Göteborgs universitet.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lancaster, L. (2003). Moving into Literacy. How it All Begins. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh, (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 145-153). London: Sage.
- Lancaster, L. (2008). Representing the Ways of the World. How Children under Three Start to Use Syntax in the Graphic Signs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7 (2), 123-154.
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). *Making Literacy Real. Theories and practices for learning and teaching*. London: Sage.
- Larsson, J. (1991). *Mötet, mönstret, magin. Förskollärares yrkeskompetens*. (Fou-rapport nr 121). Stockholm: Socialförvaltningen. Forsknings- och Utvecklingsbyrån.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 4, 194-211.
- Lave, J., Murtaugh, M. & de la Rocha, O. (1984). The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping. I B. Rogoff & J. Lave (Red.), *Everyday Cognition. Development in Social Context* (s. 67-94). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, C. D. (2000). Signifying in the Zone of Proximal Development. I C. D. Lee & P. Smagorinsky. (Red.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research. Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (s. 191-225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, I. & Bus, A. G. (2003). How Is Emergent Writing Based on Drawing? Analyses of Children's Products and Their Sorting by Children and Mothers. *Developmental Psychology*, 39(5), 891-905.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Reports from Uppsala University Linguistics (RUUL) 20) Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer - samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 79-102). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003a). Möten i skriftspråket. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 215-235). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007a). Språk och kommunikation. I C. Liberg, K. Hyltenstam, M. Myrberg, C-U. Frykholm, M. Hjort, G. Z. Nordström, U. Wiklund & M. Persson (Red.), *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7-23). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2007b). Läsandet, skrivandet och samtalandet. I C. Liberg, K. Hyltenstam, M. Myrberg, C-U. Frykholm, M. Hjort, G. Z. Nordström, U. Wiklund & M. Persson (Red.), *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lindahl, M. (1995). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 103). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, A-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning*, 1-2, 58-69.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi. Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal. Teori och praktik*. (Tema kommunikation). Linköping: Linköpings universitet.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lorentzen, R. T. (1995). To- from. A Key To Understanding Early Writing. I R. T. Lorentzen & L. S. Evensen (Red.), *Studies in Early Writing*. (Report from the DEVEL Projekt Developing Written Language Competence. 16. 1-15). Trondheim: Allforsk.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multi-etniskt område*. (Göteborg Studies in Educational Studies nr 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfberg, A. (2001). Att upptäcka världen: Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I H. Montgomery & B. Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 54-66). Stockholm: Carlssons.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek. En arena för kulturellt och socialt meningskapande*. (Karlstad University Studies nr 28). Karlstad: Karlstad universitet.
- Mahiri, J. (2004). New Teachers for New Times. The Dialogical Principle in Teaching and Learning Electronically. I A. F. Ball & S. Warshauer

- Freedman (Red.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (s. 213-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahn, H. (2003). Periods in Child Development. Vygotsky's Perspective. I A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 119-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Makin, L. (2006). Literacy 8-12 months. What are babies Learning? *Early Years*, 26 (3), 267-277.
- Makin, L. & Jones Diaz, C. (2002). New pathways for literacy in early childhood education. I L. Makin & C. Jones Diaz (Red.), *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice* (s. 325-335). Sidney: Maclenan & Petty.
- Makin, L. & Whiteman, P. (2002). Literacy, music and the visual arts. I L. Makin & C. Jones Diaz (Red.), *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice* (s. 289-304). Sidney: Maclenan & Petty.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2004). *How to Develop Children's Literacy. A Guide for Professional Carers and Educators*. London: Paul Chapman.
- Marc-Wogau, K. (1970). *Filosofisk uppslagsbok*. (2. utvid. uppl.). (Universitetsserien). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Marner, A. (2005). Vilken Vygotskij? Sociokulturell metod och semiotik i relation till estetiska ämnen och läroprocesser. I A. Marner (Red.), *Möten och medieringar. Estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv* (s. 1-47). (Fakultetsnämnden för lärarutbildning). Umeå: Umeå universitet.
- Marsh, J. (2005). Digikids. Young children, popular culture and media. I N. Yelland (Red.), *Critical issues in Early Childhood Education* (s. 181-196). Maidenhead: Open University Press.
- Martinez, M., Roser, N. & Dooley, C. (2003). Young Children's Meaning Making. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 222-234). London: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Meek, M. (1991). *On being literate*. London: Bodley Head.
- Moll, L.C. (2000). Inspired by Vygotsky. Ethnographic Experiments in Education, I C. D. Lee & P. Smagorinsky. (Red.), *Vygotskian Perspectives on Literacy research. Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (s. 257-268). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morelli, G. Rogoff, B. & Angelillo, C. (2003). Cultural Variation in Young Children's Access to Work or Involvement in Specialised Child-Focused Activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (3), 264-274.
- Morgenstern, L. (1867). *Barndomens paradis. Praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i småbarnskolorna*. Efter Fredrik Fröbels grunder. Örebro: N. M. Lindh.



- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York: Guilford Press.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Institutionen för pedagogik). Malmö: Lärarhögskolan.
- Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2002). Talk in institutional context and institutional context in talk: Categories as situated practices. *Text. An interdisciplinary journal for the study of discourse*, 22 (1), 57-82.
- Nelson, K. (1989). Introduction. Monologues in the Crib. I K. Nelson (Red.), *Narratives from the Crib* (s. 1-72). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolajeva, M. (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and Visual Literacy. The Role of Picturebooks in Reading Experience of Young Children. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 235-248). London: Sage.
- Nordlund, G. & Ahlgren, M. (1959). *Maria Montessori och hennes verk. 2, Montessoris metod i nutida skolliv*. Stockholm: Svensk läraretidnings förlag.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Acta Wexionensia nr 20). Växjö: Växjö universitet.
- Olson, R. K. & Gayan, J. (2002). Brains, Genes, and Environment in Reading Development. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson, (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (s. 81-94). New York: Guilford Press.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Pan, B. A. & Snow, C. E. (1999). The Development of Conversational and Discourse Skills. I M. Barrett (Red.), *The Development of Language* (s. 1-37). London: Psychology Press.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Razfar, A. & Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing Early Childhood Literacy. The Sociocultural Influence. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh, (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 34-47). London: Sage.
- Renberg, B. (2006). *Språkets mirakel. Om tänkande, tal och skrift*. Stockholm: Liber.
- Rogoff, B. (1984). Introduction. Thinking and Learning in a Social Context. I B. Rogoff & J. Lave (Red.), *Everyday cognition: its development in social context* (s. 1-8). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. Paradise, R. Mejía Arauz, R. Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning through Intent Participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. 2004-04-14 från <http://arjournals.annualreviews.org/eprint/oG//2NWZ0JhbE/full/10.1146/annurev.psy>
- Rosenqvist, M. M. (2006). *Lek och skollämnar i en ny lärarroll. Temaarbete med 3-9-åringar*. En aktionsforskningsstudie. Stockholm: Norstedts.
- Roskos, K. & Neuman, S. B. (1998). Play as an Opportunity for Literacy. I O. N. Saracho & B. Spodek (Red.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (s. 100-115). Albany: State University of New York Press.
- Rowan, L. & Honan, E. (2005). Literarily lost. The quest for quality literacy agendas in early childhood education. I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 197-223). Maidenhead: Open University Press.
- Sacks, H. (1972). On the Analyzability of Stories by Children. I D. Hymes & J. J. Gumpertz (Red.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (s. 325-345). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend Play as Improvisation. Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Serpell, R. (2001). Cultural Dimensions of Literacy Promotion and Schooling. I L. Verhoeven & C. Snow (Red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups* (s. 243-273). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Simmons-Christenson, G. (Red.). (1997). *Förskolepedagogikens historia* (4 omarb. utvid. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. (Linköping Studies in Arts and Science nr 287). Linköping: Linköpings universitet.
- Smith, A. B. (1999). Quality Childcare and Joint Attention. *International Journal of Early Years Education*, 7(1), 85-98.
- Snow, C & Ninio, A. (1986). The Contracts of Literacy. What children Learn from Learning to Read Books. I W. Teale & E. Sulzby (Red.), *Emergent literacy. Writing and Reading* (s. 116-137). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.

- Sommer, D. (2005) *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sonesson, G. (1992). *Bildbetydelse. Inledning till bildsemiotiken som vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1972:26. Förskolan 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Liberförlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1997: 157. Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:26. Värna språken- förslag till språklag. Betänkande av Språklagsutredningen. Stockholm: Fritzes.
- Starrin, B. & Svensson, P. G. (Red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, D. N. (1991). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stern, D. N. (2003). *Spädbarnets interpersonella värld. Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv* (2., utök. svenska utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). Introduction. The New Literacy Studies. I B. Street (Red.), *Cross-cultural approaches to literacy* (s. 3-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices. Theory and Practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies. Reading and Writing Different Worlds* (s.16-29). Amsterdam: J. Benjamins Publishing.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Literacy, Education and Development*, 5(2), 1-10. 20070707 från <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/b5/52.html>
- Sundblad, B. (2006). Om rätten att bli litterat. I M. Ellvin (Red.), *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola* (s. 95-107). (Svenskläraryrskriften, 2006). Stockholm: Natur och Kultur.
- Svensson, A. K. (1998). *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s. 76-94). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

- Søbstad, F. (2006). Småbarnens humorupplevelser. I G. Løkken, S. Haugen & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållnings-sätt* (s. 168-185). Stockholm: Liber.
- Söderbergh, R. (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: Liber.
- Söderbergh, R. (1997). Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I B. De Geer & R. Söderbergh (Red.). *Från joller till läsning och skrivning* (s. 264-277). Malmö: Gleerup.
- Söderbergh, R. (2004). Andra röster. I P. Einarsson (Red.), *Skriv- och läsglädje i förskolan. Om små barns naturliga vilja att bli medlemmar i skriv- och läsklubben* (s.72-82). Öjaby förskola.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. I W. Teale & E. Sulzby (Red.), *Emergent literacy. Writing and Reading* (vii-xxv). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Thorell, M. (1998). *Politics and alignments in children's play dialogue. Play arenas and participation*. (Linköping Studies in Arts and Science nr 173). Linköping: Linköpings universitet.
- Thorsjö, A. (2004). *Så här arbetar vi*. I P. Einarsson (Red.), *Skriv- och läsglädje i förskolan. Om små barns naturliga vilja att bli medlemmar i skriv- och läsklubben* (s. 10-41). Öjaby förskola.
- Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. (The Developing Mind Series). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Torr, J. (2004). Talking about Picture Books. The Influence of Maternal Education on Four- Year –Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 181-210. 2008-04-16 från <http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/181>
- Trevarthen, C. (1992). An Infants's Motives for Speaking and Thinking in the Culture. I A. Heen Wold (Red.), *The dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind* (s. 99-137). Oslo: Scandinavian University Press.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan* (Rev. uppl.). Stockholm: Fritzes.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field. On Writing Ethnography*. Chicago: Chicago University Press.
- Vetenskapsrådet (2001). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. 20080626 från <http://www.vr.se>
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. (Kajsa Öberg Lindsten övers.) Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (2005). [Concrete Human Psychology]. An unpublished manuscript by Vygotskij. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77. 20050509 från <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Vygotsky1986b.pdf>
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2 uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2006). Litteracitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling. I M. Ellvin (Red.), *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola* (s. 152 -160). (Svenskläraryrskriften, 2006). Stockholm: Natur och Kultur.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of the Collecting Remembering*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2005). *Mediation*. Paper presenterat på Nätverket för sociokulturella studier i Göteborg, Sverige.
- Wolf, S. A. & Heath, S. B. (1992). *The Braid of Literature. Children's Worlds of Reading*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (2006). The role of tutoring in problem-solving. I J. S. Bruner (Red.), *In Search of Pedagogy. Volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner [1957-1987]* (s. 84-100). New York: Routledge.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande. En del av förskolebarns kamratkulturer*. (Linköping Studies in Arts and Science nr 315). Linköping: Linköpings universitet.
- Ødegaard Eriksen, E. (2007). *Meningskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns och vuxnes samtalefortellinger*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 255). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

## Andra källor:

- Josephson, O. (2006, oktober, 28). Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. *Svenska Dagbladet*.

## Bilderböcker som omnämns i texten

- Brett, J. (1990). *Vanten: en ukrainsk folksaga*. Malmö: Richter.
- Brogger, L. (1993). *Sagan om vanten*. Bromma: Opal.
- Adams, G & Gregory, P. (1995). *Vägarbete pågår!.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, G. (1996). *Alfons egna saker*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Bergström, G. (1996). *God natt Alfons Åberg*. Djursholm: Dar Al-Muna.
- Bergström, G. (1976). *Raska på Alfons Åberg* . 2. tr. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Beskow, E. (1998). *Sagan om den lilla lilla gumman* . [Ny utg.] Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Janus, G. & Hertz, M. (1976). *Nalle*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mayo, M. (2002). *Jobba jobba jämt*. Stockholm: Alfabet.
- Norlin, A. & Burman, J. (1995). *Här kommer brandbilen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Norlin, A. & Burman, J. (1996). *Här kommer ambulansen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Wolde, G. (1989). *Totte bakar*. 2. uppl. Stockholm: Norstedt.
- Stickland, P. (1989). *Grävmaskiner*. 2. uppl. Stockholm: Bergh.
- Stickland, P. (1989). *Traktorer*. 2. uppl. Stockholm: Bergh.
- Wieslander, J. & Wieslander, T. (1997). *Mamma Mu städar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Zetterlund, Sven (2001). *Vad säger djuren?*. Örebro: Zetterlund & Co.
- Musse Pigg* (pekbok) (okänd författare)
- Ankabok* (pekbok) (okänd författare)



Gävle 2002-10-16

Till vårdnadshavare för barn på xxxxxxxxxx

Jag heter Elisabeth Björklund och är lärare vid högskolan i Gävle. Från och med i höst är jag även doktorand på halvtid i pedagogik vid Göteborgs universitet. Mitt forskningsintresse rör små barns språk och det projekt, som är en del i min forskarutbildning, heter "Den sociokulturella och pedagogiska miljöns betydelse för barns läs- och skrivutveckling".

Avsikten med projektet är att undersöka hur små barn tillägnar sig språkets alla former och hur detta kommer till uttryck i deras samvaro med andra barn i gruppen när de leker och umgås. För att ta reda på detta kommer jag att vara med i förskolegrupper tillsammans med barn och förskollärare, observera och samtala med barn och några gånger göra ljud- och videoinspelningar när barn leker eller deltar i någon aktivitet.

En gång i veckan ungefär under hösten 2002 och under våren 2003 skulle jag vilja vara med i ditt barns förskolegrupp på xxxxxxx och följa barnens aktiviteter under förmiddagen eller eftermiddagen. xxxxxxx förskolechef och ditt barns förskollärare är informerade om mitt projekt och är positiva till att jag är med i verksamheten.

Jag kommer endast att använda observationsanteckningar och inspelningar av de barn som fått tillstånd av vårdnadshavare att vara med i studien. Allt material kommer att bevaras inom projektet och endast användas inom min forskning. Jag ber er ta ställning till om inspelningarna endast får användas i mitt projekt eller om de också kan användas i lärarutbildning och på forskningskonferenser.

Jag ber er därför att fylla i blanketten och lämna till förskolan, X eller Y, senast måndagen den 4 november.



Om du vill veta mer om undersökningen går det bra att fråga X eller Y eller mig. När jag, Elisabeth Björklund, finns på xxxxxxx träffar jag gärna er föräldrar och svarar på eventuella frågor kring projektet.

Med vänlig hälsning

Elisabeth Björklund

Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi

Högskolan i Gävle, tel nr. 026- 64 85 53, alt e-post, ebd@hig.se

2002-10-16

Tillstånd till studie i projektet:

“Den sociokulturella och pedagogiska miljöns betydelse för barns läs- och skrivutveckling”.

- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien.  
Ljud- och videoinspelningarna får användas i projektet samt i lärarutbildning och på forskningskonferenser.
- Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien.  
Ljud- och videoinspelningarna får endast användas i projektet.
- Nej, jag ger inte tillstånd för mitt barn att delta i studien.

Mitt barn heter \_\_\_\_\_

Vårnadshavares underskrift

\_\_\_\_\_

Lämnas till PERSONALEN PÅ AVDELNINGEN senast

4 november

Till pedagogerna vid xxxxxxx förskola.

”Den sociokulturella och pedagogiska miljöns betydelse för barns läs- och skrivutveckling” är det projekt jag deltagit i under åren 2002-2004. Under den tiden påbörjade jag även mina forskarstudier i pedagogik vid Göteborgs universitet som en konsekvens av mitt deltagande i nämnda projekt.

Avsikten med projektet och forskningen är att undersöka hur små barn tillägnar sig språkets alla former och hur detta kommer till uttryck i deras samvaro med andra barn i gruppen när de leker och umgås. För att ta reda på detta genomförs observationer (huvudsakligen videoinspelningar), under nämnda tid som fångar barnen när barn leker eller deltar i någon aktivitet. För detta har samtliga föräldrar/vårdnadsgivare gett mig skriftligt tillstånd. Allt material kommer att bevaras inom projektet/forskarutbildning och endast användas inom och för min forskning.

Eftersom avsikten är att studera barnen så har endast deras vårdnadsgivare/föräldrar varit de som inledningsvis lämnat skriftliga medgivanden. I mitt material visar det sig att även du som pedagog förekommer och har endast i ett tidigt skede muntligt medgivit deltagande.

Jag ber dig därför att nu ta ställning till om jag får använda materialet där du förekommer på band och i övrigt insamlat material. Allt material kommer att bevaras inom projektet/forskarutbildning och endast användas inom och för min forskning. Jag ber dig också ta ställning till om inspelningarna endast får användas i mitt projekt eller om de också kan användas i lärarutbildning och på forskningskonferenser.

Med vänlig hälsning

Elisabeth Björklund

Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi

Högskolan i Gävle

Tel nr. 026- 64 85 53, alt e-post, ebd@hig.se

Tillstånd till studie i projektet:

“Den sociokulturella och pedagogiska miljöns betydelse för barns läs- och skrivutveckling” .

- Ja, jag ger mitt tillstånd att medverka i studien.  
Ljud- och videoinspelningarna får användas i projektet samt i lärarutbildning och på forskningskonferenser.
- Ja, jag ger mitt tillstånd att medverka i studien.  
Ljud- och videoinspelningarna får endast användas i projektet.
- Nej, jag ger inte tillstånd

---

Underskrift

## Materialets omfattning

*Insamlat material, tiden senhösten 2002- våren 2004*

Deltagande observationer/videoinspelningar, 23 timmar film

Transkriberade band, ca 200 A4-sidor

Från fältanteckningar till utskriven fältdagbok, ca 60 A4-sidor

Insamlade veckoblad 100 sidor varav 9 har använts (nr 5, 17/18, 19, 23/2003 och nr 4, 6, 8, 10, 13/2004)

Ungefär 50 litteracitetshändelser har valts ut. Samma händelse kan ha varierande tidslängd och räknas ibland som flera olika händelser. 14 av 97 nedtecknade fältanteckningar, totalt 107 A4- sidor.

### **Exempel på innehåll i händelser från band och fältdagbok:**

Bokutforskning; bär på bok, bläddrar på olika sätt

Bokläsning ensam

Bokläsning två eller flera barn

Pärmläsning ensam eller med flera barn

Berätta för varandra ur bok eller pärm

Läser bok och sjunger

Återberättar sagor (med stöd av föremål)

Talar om sina läsande, skrivande, ritande, räknande handlingar

Frågar om text, textbudskap

Samtalsstunder om vardagshändelser

Samlingar 7

Högläsning ca 8 tillfällen

### **Verserna som använts till *Sagan om vanten* (avlyssnade och nedskrivna)**

Lilla fru groda den runda och den goda

Fröken mus som söker ett hus

Haren som skuttar på skaren

Syster räv i kjol så snäv

Bror varg som aldrig blir arg

Farbror galt med betar och allt

Bamsefar som inga tofflor har



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievealet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Biörn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndenå*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderöth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraryrket utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
  200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
  201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
  202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
  203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
  204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
  205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
  206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
  207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
  208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
  209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
  210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
  211. *Jonas Linderöth*: Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
  212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004. Pp. 308.
  213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
  214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
- (cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

- relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga  $\pi$ . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie-Holm*: Relationer i skolan. en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,  
Sweden.

ISBN 978-91-7346-637-0