



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förskolans skriftspråkande miljö

En kvalitativ studie om hur pedagoger kan arbeta
stimulerande och inspirerande för de yngre barnen

Anette Rehm
Kristin Wennerstrand

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: VT10-2611-001



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Förskolans skriftspråkliga miljö – en kvalitativ studie om hur pedagoger kan arbeta stimulerande och inspirerande för de yngre barnen

Författare: Anette Rehm och Kristin Wennerstrand

Termin och år: Våren 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: VT10-2611-001

Nyckelord: Skriftspråksstimulering, lärprocesser, multipla intelligenser, sociokulturellt perspektiv

Sammanfattning:

Syfte

Studiens syfte är att genom tidigare forskning och empiri söka teorier och metoder om hur pedagogen kan arbeta för att stimulera barnen till skriftspråklig medvetenhet samt utveckla en stimulerande och inspirerande skriftspråkande miljö i förskolan. Studien söker svar på innebörder i barns lärprocesser och vilken betydelse tidig skriftspråksstimulering har för barns utveckling och lärande.

Metod

Metoden som användes var kvalitativ med redskap av intervjuer. Pedagogerna som intervjuades var sex till antalet och är verksamma i förskolan med barn mellan ett och fem år. Fem av dem var utbildade förskollärare och en var fritidspedagog. Pedagogerna var i åldrarna 28 till 64 år.

Resultat

När det gäller om skriftspråksstimuleringen har någon betydelse för barns lärande och utveckling svarade samtliga att det är av stor betydelse. Det framkom att allt i förskolan skall ske på ett lekfullt sätt och att det är vår roll som pedagoger att fånga upp situationer i vardagen att arbeta vidare med, men viktigaste är att det är lustfyllt. Flera av pedagogerna svarade att det går fort i barnens utveckling kring skriftspråket. Alla pedagogerna svarade att de var intresserade av skriftspråksstimulerande arbetssätt och hur man kan göra för att barnen ska stimuleras, men resultatet visade att några engagerade sig mer än andra. De uppfattar att de är positiva och lyssnar till vad barnen är intresserade av och följer upp barnens intresse på bästa sätt. Barnen uppmuntras enligt pedagogerna till att skriva och läsa. Samtliga pedagoger läser varje dag för barnen samt har tillgängligt skrivmaterial till förfogande, en verksamhet har anordnat skrivhörna för barnen i ett rum på avdelningen och några har ateljé. Alla hade läshörna och någon variant av skriftspråkande aktivitet, vissa mer än andra. Dramatiseringar, musiksamlingar och rim- och ramsor används av samtliga pedagoger. Dockor används som pedagogiska verktyg hos fyra av dem.

Förord

Till skillnad från förr så hör det numera till vårt uppdrag att barnen får tillgång till den skriftspråkliga världen med leken som utgångspunkt. Förut inväntade både föräldrar och pedagoger skolstarten innan de aktivt deltog i barnens läs- och skrivinlärning. Förskolan skall stimulera och uppmuntra detta samt ta till vara på barns nyfikenhet och intressen för den skriftspråkliga världen. När det gäller att skapa och kommunicera med hjälp av tal- och skriftspråk, ska både innehåll och metod i förskolan sträva efter att främja barns utveckling och lärande.

Den här studien grundar sig i vårt intresse att skapa mer kunskap eftersom vi i vår framtida yrkesutövning vill arbeta på ett inspirerande sätt. Då Lpfö98, Läroplanen för förskolan, (Skolverket, 1998) betonar vikten av tidig skriftspråksstimulering, tyckte vi det var viktigt att undersöka detta vidare. Vi hoppas dessutom att studien kan vara av värde för andra som vill ta del av skriftspråksstimulerande arbetssätt tillsammans med barnen.

Innehållet i studien är till stor del författad av oss gemensamt. Av praktiska skäl är vissa delar av arbetet uppdelade mellan oss. Det gällde främst teorienomgången, som på grund av dess omfattning delades upp efter att vi ömsesidigt kommit överens om relevant litteratur. Litteraturen valdes med hjälp av tidigare kurslitteratur i utbildningen, samt bibliotekets olika sökfunktioner.

Den innehållsliga strukturen har vuxit fram i en dialog mellan oss. Vi vill också tacka alla berörda som hjälpt oss med värdefulla kommentarer.

Anette Rehm och Kristin Wennerstrand

Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och didaktik, vårterminen 2010

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Abstract	
Förord	
1 INLEDNING	2
2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
Frågeställningar	3
Begreppsdefinition	3
Avgränsning.....	4
3 TEORIANKNYTNING	5
Läroplan för förskolan	5
Skriftspråksstimulering	6
Varför tidig skriftspråksstimulering	7
Barns lärprocesser	7
Lärande och utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv	9
Skriftspråkets olika funktioner	10
Barns skriftspråkliga miljö	10
Miljöns betydelse	11
Lekens betydelse	12
Den medvetna pedagogen	12
Sammanfattning	13
4 METOD.....	15
Kvalitativ undersökning.....	15
Intervju.....	15
Urval och undersökningsgrupp	16
Undersökningsgruppens arbetsförhållande och utbildning	17
Genomförande.....	18
Analys.....	18
Studiens tillförlitlighet	19
Etisk hänsyn	20
5 RESULTAT	21
Varför tidig skriftspråksstimulering	21
Lärprocesser.....	22
Skriftspråksstimuleringens utgångspunkter	24
Resultatsammanfattning	26
6 DISKUSSION	28
Metoddiskussion.....	28
Resultatdiskussion.....	28
Egna slutsatser	35
Didaktisk konsekvens	36
Fortsatt forskning	36
7 REFERENSER	37
Bilaga 1, Didaktisk tillämpning	39
Bilaga 2, Pedagogintervju.....	42
Bilaga 3, Observationer	44

1 Inledning

I det lustfyllda lärandet och den kreativa processen gällande barns skriftspråksstimulering på förskolan, behöver pedagoger verktyg för att stimulera barnen i deras skriftspråkliga miljö. I vår utbildning med inriktningen lärare mot tidigare åldrar på Göteborgs Universitet, har vi fått förkunskaper om hur vi kan arbeta med kommunikation och barns skriftspråkande och vi fördjupar oss i ämnet skriftspråksstimulering i vårt examensarbete. Lindqvist (1996:151) pratar om att det i dagens samhälle handlar om språket och dess helhetssyn, där skillnaden mellan det muntliga och skriftliga språket suddas ut. Förståelsen kring läsning och skrivning ses som språkliga processer och inte tekniska färdigheter.

Verksamheten skall utgå från barnen och deras intresse och skapa förutsättningar för deras lärande. Läroplanen (skolverket, Lpfö98) beskriver att förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera och uppmuntra samt ta till vara på barnens nyfikenhet och intressen för den skriftspråkliga världen. Utifrån det här resonemanget anser vi det betydelsefullt att bygga på det barnen visar intresse för och upplever som roligt, när de ska anamma skriftspråket. Fördelen med stimulering redan i förskolan kan vi tycka, är att det där är kravlöst jämfört med skolan. I förskolan får barnen mer tid till att utforska på egen hand. På liknande sätt förklarar Lindqvist (1996:151) att flertalet forskare är överens om att leka med språket ses som en viktig metod i förskolan för att förbereda skriftspråksinläring. Några exempel på lekmetoder som inriktar sig både mot metafonologisk, semantisk och pragmatisk nivå är rim och ramsor, övningar med språkljud, räkna ord och meningar, låta ord byta plats samt dramatisera sagor.

Miljön barnen befinner sig i är betydelsefull. En miljö där vuxna och barn deltar tillsammans, i ett aktivt och funktionellt språkande och att barnen omges av material och böcker, stimulerar till utforskande av skriftspråkets värld. Eriksen Hagtvet (2004:18) pratar om att när det gäller barns utveckling kan det vara svårt att avgöra om det är påverkan från miljön, eller de individuella förutsättningarna som kommer först. Förmodligen handlar det om ett komplicerat samspel, där ett vetgirigt barn är med och formar sin egen miljö, samtidigt som miljön är med och bestämmer hur vetgirigt barnet blir.

Bakgrunden till denna undersökning är således vårt intresse för skriftspråksstimulering för de yngre barnen och vi eftersträvar goda idéer och metoder för barns lärande. Vi hyser hopp om att de intervjuer vi gör med verksamma pedagoger, ska ge oss en inblick i pedagogers engagemang angående barns skriftspråkande. Vi är medvetna om att det kanske inte är självklart att en inlärningsmetod passar samtliga barn, de behöver olika stöd vid olika tillfällen. Detta innebär att pedagogen behöver ett register av tillvägagångssätt att ta till, för att vara behjälplig när barnen tillägnar sig skriftspråket. Vi behöver insikter i att ge ledning, stöd och uppmuntran i för barnen naturliga och vardagsnära sammanhang. Vi tycker det är viktigt att pedagogen använder ett medvetet förhållningssätt till barnens skriftspråkande och dess miljö, som en naturlig del av verksamheten och vill därför söka mer kunskap för att kunna inspirera barnen på olika sätt.

2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att söka teorier och metoder om hur pedagogen kan arbeta för att stimulera barnen till skriftspråklig medvetenhet samt utveckla en stimulerande och inspirerande skriftspråkande miljö i förskolan.

Frågeställningar

- Varför tidig skriftspråksstimulering och har den någon betydelse för barnets lärande och utveckling?
- Hur lär sig barnen läsa och skriva utifrån olika lärprocesser?
- Vad kan pedagoger medvetet och aktivt göra för att utmana och utveckla det lustfyllda lärandet, då det gäller att stimulera barnens skriftspråkliga medvetenhet och den skriftspråkliga miljön?

Begreppsdefinition

Under begreppsdefinition beskrivs och förklaras olika begrepp som kommer att benämnas i det här examensarbetet.

Flanosaga

En saga med text och tillhörande bilder som sätts upp på en filttavla.

Mediering

Fysiska, intellektuella och språkliga redskap som förmedlar verkligheten, så som kikare, mikroskop och miniräknare. Redskap som används av människor och med de här redskapen skapas det möjligheter att varsebli sin omvärld enligt Säljö (2000:80).

Situerat lärande

Människor lär sig här och nu i det sammanhang de befinner sig och tar hjälp av tidigare erfarenheter.

Fonologisk medvetenhet

Lundberg (2007:9) beskriver begreppet vilket innebär att man är medveten om språkets ljusmässiga uppbyggnad. En mer specifik är fonemisk medvetenhet, som innebär att man kan rikta sin uppmärksamhet på språkets minsta betydelseskiljande byggstenar, fonemen. Det är förmågan att kunna höra de skillnader som har avgörande betydelse för läsningen.

Semantik och Pragmatik

NE (2008:81,242, 3:e bandet) förklarar begreppen, pragmatik som läran om språkets användning, samt semantik som läran om språkliga uttryck och dess betydelse.

Howard Gardners multipla intelligenser

Howard Gardner, psykolog från Harvard, gjorde uppror mot de intelligenstester som människor fick genomgå, för att visa på att man var intelligent. Howard Gardner ansåg att

varje människa lär sig på olika sätt "[...] att vi har olika kombinationer av intelligenser. Om vi inser detta tror jag att vi har en rimlig möjlighet att tackla många problem vi möter i livet på ett ändamålsenligt sätt "(i Armstrong, 1998:11–13).

Multipla intelligenser

De multipla intelligenserna är nio till antalet, men vi kommer i begreppsdefinitionen endast att beskriva de fyra som är relevanta för vår studie, dessa beskrivs nedan. Den sistnämnda intelligensen natur, är tolkad av Bengt Franzén (personlig kommunikation 2009-11-19).

Lingvistisk intelligens

Den handlar om att människan har förmågan att använda ord ändamålsenligt genom muntliga och skriftliga förmågor. Det muntliga språket handlar om att man har förmågan att berätta och tala så att andra förstår. Det skriftliga språket handlar om att man har den språkliga strukturen i sitt skrivande att man hör språkets ljud (fonologisk kunskap). Man förstår betydelsen av språket (semantiken) och att man har förmågan att se till språkets praktiska användning (den pragmatiska kunskapen), så att det blir begripligt för andra som ska läsa.

Kroppslig- kinestetisk intelligens

Det som kännetecknar denna intelligens är att människan uttrycker tankar och känslor med hela kroppen genom dans, teater och idrott. Har lättare att komma ihåg då kunskapen placeras i kroppen. Har god koordination, balans, fingerfärdighet, styrka, smidighet och hastighet.

Musikalisk intelligens

Intelligensen utmärks av att människan omformar, uppfattar och urskiljer olikheter i olika sorters musik. Det finns intresse av att både lyssna och utföra egen musik och har känsla för rytm, tonhöjd, melodi och klangfärg i ett musikstycke.

Naturintelligens

Människor med denna intelligens har en ekologisk förmåga och har en instinktiv förståelse för naturen. Förmågan att kunna förstå sammanhang i naturen och intresserar sig för djur och växter

Avgränsning

Vi väljer att fokusera på hur barn lär sig och om stimulering har någon betydelse samt vilken verkan miljön har för deras lärande. Vi beskriver hur pedagogerna och barnen tillsammans utvecklar och inspireras av miljön de befinner sig i på förskolan för att uppnå ett lustfyllt lärande.

Litteraturen vi valt att arbeta med beskriver skriftspråkstimulering och dess betydelse för barnen och hur miljön kan vara ett bidrag till att de stimuleras till att vilja lära sig att läsa och skriva. Vi tar upp det som vi anser är relevant att referera till i litteraturen utifrån det som undersökningen syftar till.

Vi kommer dock inte diskutera i detalj hur barnen lär sig läsa och skriva grammatiskt utan beskriver det i allmän mening. Vi har valt att utelämna barnens egna läs och skriv aktiviteter utifrån deras perspektiv. Vi har alltså inte observerat och intervjuat barnen.

3 Teorianknytning

Under teoretisk anknytning beskriver vi vad tidigare forskning kommit fram till inom skriftspråksstimulering och vilket teoretiskt perspektiv vi anser är av betydelse för barnets lärande och utveckling.

Vi inleder med läroplanen för förskolan. Vidare diskuterar vi skriftspråksstimulering och anledningen till tidig stimulering samt barnens lärprocesser. Därefter skriver vi om lärande och utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv, vi kommer att resonera om det sociokulturella perspektivets innebörd och samspelets betydelse. Rubriker som sedan följer är skriftspråkandes olika funktioner och barnets skriftspråkliga miljö. Vi tar sedan tar upp miljön och lekens betydelse samt den medvetna pedagogen. Vi avslutar teorianknytningsdelen med en sammanfattning

Läroplanen för förskolan

I Lpfö98, Läroplanen för förskolan, (Skolverket, 1998:5-8) står det skrivet att förskolan ska skapa grund för livslångt lärande. Barnens nyfikenhet och lusten att vilja lära sig nya saker ska stimuleras och uppmuntras i verksamheten. Förskolan har även till uppgift att i samarbete med föräldrarna, verka för att barnen ska få möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn oavsett i vilket behov av stöd barnen är. Verksamheten ska då se till barnens förutsättningar och hjälpa till där det behövs.

Pedagogerna ska hjälpa barnen att se alla möjligheter till att kunna lära på olika sätt och att våga lita till sin egen förmåga. Barnen ska på detta sätt få uppleva och se sina framsteg i sitt lärande tillsammans med pedagogen, men även barnens samspel med varandra är viktigt för lärandet. Genom att barnen får uppleva detta så skapas trygghet och glädje. Barnens identitet, självförtroendet och självkänslan stärks. Barnen ska erbjudas en öppen, innehållsrik och inbjudande miljö som utmanar. Den ska locka till lek och aktivitet samt att gruppen och det enskilda barnet ska ses som en resurs till verksamheten.

Förskolan ska sträva efter att barnen på sikt får de kunskaper som samhället kräver. Förmågan att kommunicera, söka ny kunskap och samarbeta är exempel på dessa kunskaper. Barnen ska också få möjlighet till att reflektera och observera sin omgivning på ett lustfyllt sätt, som är bra för deras lärande och utveckling. Verksamheten i förskolan ska skapas utifrån en medveten användning av leken, för att främja barnens utveckling och lärande. I leken stimuleras fantasin, kreativiteten, inlevelseförmågan, kommunikationen, det symboliska tänkandet, samarbetsförmågan, samt förmågan att lösa problem. Vidare står det att förskolan ska stimulera och uppmuntra barnens nyfikenhet i språket och deras skriftspråksutveckling, samt ta tillvara på barnens intresse och deras erfarenheter för bokstäver och skrift. Verksamheten ska också skapa möjlighet att kunna uttrycka sig på andra sätt än bara genom det talade och skrivna språket. Drama, rytmik, musik, dans och rörelse ses som viktiga kunskaper för barnens lärande och utveckling, då de kommunicerar med hela kroppen. Här nämns även dator och andra tekniska material, som en viktig del för att stimulera barnen till det talade och skrivna språket. Barnen i förskolan ska på ett roligt och lustfyllt sätt komma i kontakt med skriftspråket och de ska uppleva det i ett för dem meningsfullt sammanhang. De ska även få leka med språket och lyssna, reflektera, uttrycka tankar och idéer tillsammans med andra, samt lära sig nya ord och på detta sätt utveckla sitt ord- och begreppsförråd.

Skriftspråksstimulering

I pekböcker utan text pekar vuxna ut bilderna och "läser" och namnger dem, berättar Björk och Liberg (1999:33). Efter hand går barnen från det konkreta och den sinnliga upplevelsen, till förståelsen att saker och ting kan ritas av som bilder och namnges. När det gäller vuxnas läsningsmetod påstår författarna vidare att när man börjar läsa böcker med text, är det en del vuxna som indirekt lär ut hur man skiljer på text och bild. De pekar på den text som behandlas, och visar då samtidigt vilken riktning vårt skriftsystem har. Pratar de utefter bilden pekar de där, läser de texten följer de med fingret längs raden. Precis som bilder kan omtalas, lär sig barnen att de små krumelurena, bokstäverna, kan ges en röst och i sitt skrivande lär de sig att det som sägs kan fångas med streck och linjer. Så småningom lär sig barnen att koppla samman örats och ögats språk. Björk och Liberg berättar att barnen övar vidare på att skilja på bild och text genom sitt låtsasskrivande och låtsasläsande. De menar att man med tiden tydligt kan se hur skrivandet växer fram ur bildritandet. Författarna påpekar att när det gäller inläringen av bokstäver, är det av stor betydelse att barnen får utforska språket. De behöver veta vad en bokstav är, hur den låter och ser ut, vad den heter och i vilken ordning de kommer i orden. De kan antingen få kunskap genom att helhetsläsa eller helhetsskriva, där det visuella och auditiva stödet finns, men även genom rim och ramsor. Det är en fördel om det är texter som barnen är bekanta med. Dessa skapar möjligheter till att komma underfund med vad som låter och ser lika samt olika ut. De får möjligheter att laborera med språket. Jederlund hänvisar till Bryant m.fl. (1987, 1988, 1989 i Jederlund 2002:98) vars studier visar att tidig bekantskap med barnramsor hjälper barnen att utveckla fonologisk medvetenhet vilket är nödvändigt för att kunna lära sig läsa och skriva. Studien visar att barn som rimmat och ramsat mycket får en underlättad läs och skrivinläring. Även Kullberg (2006:12) talar om att barnen utvecklar sin skriftspråkliga medvetenhet genom alla sorters rim, ramsor, rytmer, sånger och lekar.

Björk och Liberg (1999:46) pratar om att lära sig läsa genom gynnsamma omständigheter genom en så kallad godnattsagemetodik, det är tryggt och lustfyllt tillsammans med mamma och pappa. Barnen är nyfikna på vad bokstavskrumelurena i texten står för. En aktivitet som kan gynna detta samt skapa gemensamma och roliga upplevelser, är storboken (bil.1) menar författarna. Den stimulerar och hjälper barnen till att lära sig läsa. Tillsammans läser och berättar man om innehållet och knyter an till barnens erfarenheter. Genom ett spännande upptäcker- och utforskararbete knäcker så småningom barnen den skriftspråkliga koden och vidareutvecklar sin läs- och skrivförmåga. För att barnen på egen hand ska kunna klara av att läsa och skriva, menar Björk och Liberg (1999:32), är förutsättningen att de kan hantera skriftredskapen – bok, penna och papper. De menar att barnen behöver öva på detta i det gemensamma läsandet och skrivandet redan i förskoleåldern. De får av sin omgivning stöd och vägledning om hur de ska hantera redskapen. Barnen utvecklar förmågan i olika sammanhang, från tidig låtsasläsning och skrivning, till en mer utvecklad form av läs och skrivande.

Lindö (2002:107) presenterar forskning kring de tidigt läsande och skrivande barnen. Barn möter skrivna symboler överallt, på mjölkpaket, tidningar, tv, barnböcker och skyltar. Hon menar att språkforskare är överens om betydelsen av barns tidiga möte med skriftspråket i naturliga och meningsfulla sammanhang. Barn som lär sig läsa och skriva tidigt har befunnit sig i skriftspråksstimulerande miljöer, vilket innebär naturliga inslag i barnens liv så som tidningsläsning, biblioteksbesök, daglig sagoläsning, brevskrivning och ordbehandling på dator. Även Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006:145) poängterar att användandet av dator skapar möjligheter i arbetet med barn (bil.1). Söderbergh (1988, i Lindö 2002: sidan 108) hänvisar till sin egen forskning och menar att barn kan erövra skriftspråket lika naturligt som talspråket. Det förutsätter interaktioner med en läsande och skrivande omgivning, där barnet under lätt vuxenstöd själv får pröva, lösa problem och öva. Söderbergh argumenterar för mycket tidig stimulering under autentiska former. Hon uppmanar föräldrar

och förskolepersonal att göra skriften tydlig och använda den som ett naturligt redskap under lekfulla och kravlösa former. Läsmetodik för två- och treåringar kan enligt Söderbergh vara ordkort med välbekanta ord skrivna med små bokstäver. Orden knyts hela tiden till verkligheten, t.ex. ordet *äpple* när barnet äter äpple eller *måla* när barnet målar. Hon betonar också att det endast är barnets intresse som styr, de vuxna ska enbart stimulera den symboliska leken. När ett större ordförråd byggts upp kan det vara lämpligt att kombinera några ordkort till enkla meningar, som har direkt anknytning till barnets verklighet.

Varför tidig skriftspråksstimulering?

Barn grundar tidigt ett förhållningssätt till att lära sig läsa och skriva hävdar Gustafsson och Mellgren (2006:154) och detta menar de har benägenhet att bli stabilt. För att inte fastna i ett förhållningssätt som gör det svårt för dem att gå vidare, behöver barn möta skriftspråket i naturliga sammanhang redan på förskolan. Kommunikation så som att tala, lyssna, skriva och läsa, måste ingå på ett medvetet sätt i verksamheten med de yngre barnen.

Eriksen Hagtvét (2004:186) berättar att fördelarna med tidiga satsningar inte bara är en produkt av hjärnans plasticitet och små barns mottaglighet, utan det handlar även om den sociala syn som samhället har. Förskoleåldern är vanligen en relativt kravlös tid, i alla fall i jämförelse med skolåldern, där förväntningarna är många gällande speciella färdigheter. Färre krav ger färre misslyckanden och barn får ofta tid att utforska efter egna förutsättningar. Ett klimat med få krav på prestation, där det finns tid att pröva och göra fel, ger en bra utgångspunkt för att förebygga misslyckanden och problem.

Socialstyrelsen (1990:4) betonar också vikten av att undanröja emotionella hinder inför skolstarten, genom stimulering av barns skriftspråksutveckling på ett naturligt och medvetet sätt. De ger förklaringen att barn ibland har felaktiga föreställningar om vad läsning är, om hur det går till och skolans roll. Några barn har i förskolan trott att man måste kunna läsa när man börjar skolan.

Barns lärprocesser

Att barn lär sig läsa och skriva genom att läsa och skriva har tidigare sagts, hävdar Björk och Liberg (1999:76). Men framför allt lär sig barnen när det är roligt och inte alltför teknifierade övningar. En ledstjärna, menar författarna, är att undervisningen aldrig får innehålla lästekniska färdighetsövningar. Dahlgren m.fl. (2006:112) hävdar på liknande sätt att det är viktigt att barnen inte möts av korrigeringar och perfektionism, utan får ett positivt bemötande i sin skrivutveckling. De menar att det borde vara lika självklart att låta bli att korrigera skriftspråket, som att avstå från korrigeringar när barnen lär sig tala.

Vygotskij (1995:52–53) talar om att barn måste mogna i sitt intellekt för att uppnå ett litterärt skapande. Han nämner vidare att om barnet har samlat på sig erfarenheter, god språkbehärsknig och uppnått en hög utvecklingsnivå, bara då kan barnet ta till sig ett skapande inom den skriftspråkliga utvecklingen. Han förklarar att det har sin grund i att barnets skriftspråk befinner sig på en lägre utvecklingsnivå än dess muntliga språk. Han menar att barnet har lättare för att tala och beskriva genom muntligt språk, än om det ska beskriva samma sak genom ett skriftligt. Det är något som barnet får utveckla sig vidare i när de blir mottagliga för den kunskapen. Han anser att talspråket är lättare för barnet att använda, för det är det språket som finns i barnets omgivning. Detta tar även Säljö (2000:66) upp då han menar att barnet sedan begynnelsen har försett sig med erfarenheter genom sin omvärld med andra. De medaktörer som barnet träffar vägleder och lär hur världen fungerar.

Omgivningen medieras för barnet då leken och andra samspelssituationer har en stor betydelse för hur barnet lär sig och vad omgivningen uppmuntrar barnet till att göra.

Enligt Björk och Liberg (1999:46) är storboken bra i syfte att lära sig på ett naturligt och smidigt sätt, men det går dessutom att stimulera genom lek och spel. De framhåller att vad barn lär beror på tidigare erfarenheter, men lär sig gör alla, var och en på sitt sätt. Språklekar bör inträffa under korta pass vid lämpliga tillfällen så att barnen upplever aktiviteterna roliga och spännande.

Dahlgren m.fl. (2006:91) poängterar att barn har olika erfarenheter av skriftspråket. De möter det i olika situationer och de orienterar sig i den skriftspråkliga omgivningen på olika sätt. De har även olika behov när det gäller att lära sig läsa och skriva. Det finns de som vill skynda på, lära sig omedelbart, andra anser att det finns viktigare saker att göra här i livet och därför vill ta det lugnt. Författarna menar att man har olika inlärningsstrategier, man lär på olika sätt och behöver för inlärningsens skull olika slags stöd. På liknande sätt resonerar Kullberg (1993:25) då hon reflekterar över om man ska diskutera barns läs och skrivinläring i termen pluralistiskt synsätt. Hon menar att då barn lär på olika sätt, behöver pedagogen kanske tänka på att använda olika arbetssätt, material och metoder till olika barn. Dahlgren m.fl. nämner vidare att barn lär av varandra och att pedagogen kan använda barns olika sätt att tänka i verksamheten samt utveckla barns medvetenhet om hur man kan skaffa sig kunskap genom böcker, människor, att aktivt göra något, att iaktta och att fundera. De säger att pedagogen ska fungera som en handledare och barnets värld ska vara utgångspunkten. Precis som Dahlgren m.fl. nämner gällande inlärningsstrategier, så menar även Lindö (2002:119) att vi lär på många olika sätt i olika situationer. Hon nämner bl.a. Howard Gardner och hans teorier angående multipla intelligenser och enligt denna teori har vi alla inslag av samtliga, men vi kan dra nytta av vår potential på ett bättre sätt om vi är medvetna om våra särskilda intelligensprofiler. Lindö (2002:119) refererar till forskarna Dunn och Dunn (1995) beträffande multipla intelligenser. Dunn och Dunn menar att pedagogen måste ta hänsyn till varje barns unika sätt att lära. De hävdar att man underlättar inlärningsprocessen om pedagogerna är medvetna om vilket sinne som är dominant. Om man tar hänsyn till att somliga behöver taktila och kinestetiska aktiviteter vid skriftspråksinläringen, behöver ingen av dessa känna att de inte kan. Dunn och Dunn menar att barnen själva blir medvetna om vad de behöver för att lära, så att de själva kan styra sin läroprocess. Om ett barn vill börja med att läsa en text kanske ett annat vill lyssna på en text och en tredje mår bäst av att lägga sig på magen och spela ett memoryspel.

Dahlgren m.fl. (2006:61) benämner att det ställs krav på barnen när det gäller att forma och uppfatta skrivtecken. Grov- och finmotoriken finns som nödvändiga inslag. Skriftsystemet, menar författarna, är uppbyggt på att spegelvändhet har betydelse, speciellt när det gäller gemenerna, de små bokstäverna. De poängterar att en del svårigheter övervinns om barnen först lär sig de stora bokstäverna eftersom de inte kan missförstås. Ett spontant närmande går därför via versalerna då formerna är enkla för öga och hand, samt att de passar barnens motoriska färdigheter.

Gällande hur barn använder sin kreativa aktivitet och sin lingvistiska intelligens för att tolka tidigare erfarenheter och börjar använda sig av skriftspråket, så menar Dahlgren m.fl. (2006:53), att barnet tar fasta på och observerar sin omgivning om hur man läser och skriver. När barnet i tidigt stadium läser och skriver så använder de sig av ett tillvägagångssätt där de för sin hand längs bokens bokstäver och tecknar ner sträck på ett papper. Författarna hänvisar till Eriksen Hagtvét (1988, 1992 och 2004) som skriver att barnet lekskriver och lekläser. Björk och Liberg (1999:102) diskuterar tidig skrivutveckling och anser det intressant att komma till insikt om hur lätt barn tar intryck av sin miljö, de härmar ofta förebilder när de lekskriver. Om de ser vuxna i sin omgivning skriva brev, ”skriver” också barnen brev – på sitt sätt. Detta sätt att härma är ett naturligt inslag i utvecklingen. Flertalet barn som börjar skolan

har därigenom redan erfarenhet av att pröva på att skriva under lekfulla och informella former. Detta är en värdefull grund menar författarna som läraren kan bygga vidare på.

Ytterligare en tanke om barns lärande pratar Johansson (2003:228) om och nämner intersubjektivitet, mötet mellan människors livsvärldar, och om de samspelsprocesser som pedagogen skapar tillsammans med barnen som hon menar är en central dimension för lärande.

Lärande och utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv

I föreliggande studie är det sociokulturella perspektivet centralt därför att människor inspireras och lär genom samspel med dess omgivning - perspektivets grundtankar bygger på interaktion och kommunikation som en förutsättning för lärande.

Det sociokulturella perspektivet inriktar sig på barnets födelse in i en social värld menar Hundeide (2006:5) som är konstruerad via historiska och kulturella processer. Dessa kulturellt och historiskt grundlagda former, är de som styr hur barnets utveckling kan ske. Säljö (2000:47) menar att lärande är oundvikligt i mänskliga verksamheter, människor har alltid lärt och delat med sig av lärdomar till varandra. Hela vår samvaro bygger på detta. Det vardagliga samtalet som är en viktig komponent i vår kunskapande, skapar förståelse och vetanden som individen tar med sig och formas av. I ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undvika att lära, frågan är i själva verket vad vi lär oss i olika situationer.

Hundeide (2006:76) pratar om olika typer av dialog och interaktioner mellan omsorgspersoner och barnen som är av betydelse i barnens utveckling. Den emotionella dialogen har betydelse av ett ömsesidigt och känslöbetonat utbyte, där omsorgspersonen tar ett barnperspektiv och svarar bekräftande och med positiva känslouttryck gentemot barnens initiativ och sinnesstämning. En annan dialog kallar hon för meningsskapande och utvidgande, som är riktad mot omgivningen eller det som barnet koncentrerar sig på. Här är det naturligt att omsorgspersonen utvidgar och förklarar barnens upplevelser, som då får möjlighet till en mer berikad och kulturell mening. Ytterligare nämner hon den reglerande och gränssättande dialogen, som handlar om att stödja barnets försök att klara av både omvärlden och sig själva. Det blir verklighet genom att omsorgspersonen vägleder barnen och förutser konsekvenserna, samtidigt som vuxna sätter gränser för sådant som inte är socialt acceptabelt.

Varje barn utvecklas på ett unikt sätt i samspel med sin omgivning menar Lindö (1998, 2002:118–119). Hon pratar om att språktillägnet sker i funktionella och meningsfulla sammanhang där det finns en engagerad vuxen som kan stödja och bekräfta. Människor utvecklas och lär sig på olika sätt och hur vi tar till oss kunskap är också något som sker utifrån den kontext vi befinner oss i. Även Säljö (2000:12–13) resonerar om att människor lär sig i interaktion med andra människor och tillägnar sig kunskap och utvecklas i ett kollektivt lärande. Han menar att lärandet handlar om vilka förutsättningar individer och kollektivet får med sig från tidigare erfarenheter och hur man använder sig av det man lärt sig från sociala situationer, för att sedan plocka fram det senare i livet. Ser man till Säljö's resonemang angående tidigare erfarenheter, påstår Vygotskij (1995:13) att hjärnan inte bara är ett organ, som bevarar och reproducerar vad vi tidigare varit med om. Den kombinerar och kreativt omformar det vi tidigare har erfarenhet av och skapar det till något nytt. Han betonar vidare att människan genom sin kreativa aktivitet skapar sin framtid och förändrar samtidigt sin nutid, då hjärnan kombinerar våra tidigare erfarenheter med det som sker i framtiden. Denna kreativa aktivitet kallar han utifrån ett vetenskapligt tänkande att man föreställer sig något, dvs. människan använder sin fantasi. Man har kommit fram till att fantasin är grunden för samtliga kreativa aktiviteter, som vi människor använder oss av inom alla kulturens områden. I denna mening är allt som skapas av den mänskliga handen en produkt av människors fantasi och det mänskliga skapandet enligt Vygotskij. Att det finns olika sätt att återskapa kunskaper

och se till vilka färdigheter människor tar till sig diskuterar även Säljö (2000:157). Han framhåller att det har med vilka olika förutsättningar människor växer upp i och vilket stöd man får av sin omgivning. Det handlar också om vilka metoder människor tar till vara på, för att utveckla sitt lärande då människan har varierande behov och utifrån de här behoven tillägnar människor sig kunskaper och färdigheter på olika sätt.

Skriftspråkets olika funktioner

Den skrift som vi lär oss är ett viktig mediterat redskap, som ses som en nödvändighet enligt Säljö (2000:157). Han åsyftar att man som människa inte skapar sig samma förutsättningar, om man inte kan läsa och skriva i och med att det finns överallt i vår omvärld. Skriften ska inte enbart tolkas som ett användbart redskap för kommunikation, den kan även användas för att skapa ny kunskap och olika sätt att tänka. Man använder sig av skriften i många aspekter, dels för att lösa problem, men också för att bevara information som andra kan ta del av. Att man löser olika problem diskuterar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003:161), då de menar att när man använder skriften som en problemlösande aktivitet tillsammans med barn, så utgår man ifrån vad, hur och varför, för att stimulera barnen till ett metakognitivt tänkande och reflekterande, dvs. att människor kan tänka och göra på olika sätt.

När barnet ska börja utveckla ett skriftspråk, menar Vygotskij (1995:54–60) att skriften är mer abstrakt än vad det muntliga språket är, barnet ser inget motiv till varför det är viktigt att kunna skriva. Det är då viktigt att barnet stimuleras till skriftspråkligt skapande genom eget intresse och det som inspirerar barnen, för att de ska bli motiverade till litterärt skapande. Det handlar också om vilka förutsättningar barnet har i sin omgivning och vilken uppmuntran de får ifrån medaktörerna omkring sig. Han anser också att barnen tillsammans lär sig skapa i ett kollektiv med andra. Vygotskij menar även att miljön omkring barnet har betydelse för hur motiverade barnen ska bli och vilka material barnet har att tillgå för att kunna skapa.

Att lära sig ett skriftspråk innebär att bli en del av en skriftspråklig värld menar Dahlgren m.fl. (2006:34–37) och att i denna få klart för sig alla de motiv, känslor, relationer och kognitionen som förekommer i mänsklig kommunikation. Skriftspråksanvändningen kan därför inte avskiljas från sitt sociala sammanhang. Språket menar författarna är uppbyggt utifrån olika situationer så som *funktionellt skriftspråk*, där praktiska situationer hanteras, som recept, vägbeskrivning mm. Det finns även *skriftspråk för kunskapande*, som används i lärande syfte i tidningsläsning och i skolan. Ytterligare ett är *skriftspråk för nöjets skull* där sagor, serier och skönlitteratur och humor innefattas. I *övertygandes skriftspråk* utövas inflytande på någon för att få en människa att ändra uppfattning i t.ex. reklam och fackartiklar. *Skriftspråk för personlig kommunikation* innefattar brev, sms. och personliga intressen. *Expressivt skriftspråk*, ett skriftspråk utan mottagare, som ofta används i dikter, dagböcker och muntlig inspelning. *Andligt språk* består av religiösa texter och tal inom bibeln.

Barns skriftspråkliga miljö

Det är de gemensamma läs- och skrivupplevelserna som grundlägger intresset för att skriva och läsa menar Björk och Liberg (1999:23). En del barn har väldigt tidigt fått uppleva

läsandet tillsammans med någon annan. Gemensamma skrivaktiviteter får de också ta del av så småningom, t.ex. att skriva namnet på sina teckningar eller att författa brev eller vykort till familjen. Genom sådana situationer slussas de så smått in i den skriftspråkliga kulturen. Författarna framhäver att den gemensamma läsningen och samtalet kring texten ger en god förståelse av texten. Får de uppleva texten flertalet gånger, leder det ofta till att barnen själva provar på, de låtsasläser texten genom återberättning. De är duktiga och många gånger kommer de ihåg texten utantill. Innehåller texten något som fånglar barnen och står i god samklang med bilderna är det lättare att komma ihåg att återge texten. Barnens förmåga att läsa och skriva framkommer ur det gemensamma läsandet och skrivandet. Björk och Liberg menar att barnen bygger upp en tro på sig själva där de vågar och vill skriva och läsa.

Lindö (2009:176) berättar på liknande sätt gällande skriftspråkliga miljöer. Vi behöver omges av skrivande och läsande människor, vi behöver daglig sagoläsning, brevskrivning och biblioteksbesök. Lindö menar att vi kan använda tidningsläsning som ett underlag för samtal kring aktuella händelser. När vi tidigt möter texter i olika genrer i naturliga och meningsfulla sammanhang, växer förståelsen för läsandet och skrivandets kommunikativa aspekter fram enligt Lindö. Hon beskriver också att innan ett barn kan lära sig läsa och skriva måste de både förstå funktionen och få insikt om vad man använder skriftspråket till. Denna förståelse kan vidgas, menar Lindö, med hjälp av sagostunder och när barn och vuxna skapar berättelser tillsammans. På liknande sätt beskriver även Dahlgren m.fl. (2006:116) skriftspråkets funktioner och sagoläsning. De menar att barnen blir motiverade till att använda skriftspråket, när de väl förstår vilken nytta den har. Får barnen uppgifter som t.ex. att skriva komihåglappar, att skriva på teckningarna eller att skriva brev och meddelanden, blir de medvetna om vad denna kunskap kan användas till. De menar också att upplevelsen som sagoläsningen ger av gemenskap och närhet, ger värdefull stimulans till att själv vilja kunna läsa. Att finnas med i en rik skriftspråksmiljö menar Dahlgren m.fl. (2006:136–139) utvecklar och stimulerar barnet, vilket medför att barnet tidigt uppmärksammas på skriftens betydelse och uppmuntras att fråga om sådant som är oklart. Tanken med miljön menar författarna är att skapa en så god social miljö som möjligt med ett gynnsamt inlärningsklimat. Författarna anser att man kan utforma den skriftspråkliga miljön och främja leken genom små förändringar och tillföra visst material. Det är pedagogens uppgift att få barnen intresserade samt att underhålla detta intresse. Författarna menar att det kan skapas enkla men funktionella utrymmen där det skapas tillfällen för roller som kan förändras efter barnens intresse, t.ex. att leka affär och bankkontor. Vuxna kan även få barnen att uppleva skriftspråkets kommunikativa syfte genom att åskådliggöra innehåll i skåp och lådor med hjälp av skriftbilder, som visar både text och bild.

För att få in skrivandet och läsandet i leken, kan man enligt Dahlgren m.fl. (2006:144–145), inreda läs och skrivhörna med intressanta böcker och attraktivt skrivmaterial. Även blädderblock och whiteboardtavla gör det lätt att använda skriftspråket aktivt. Författarna säger att man kan ordna en stimulerande läsmiljö genom att avgränsa ett utrymme där det ska vara stillsamt och där man kan sitta och läsa ensam eller tillsammans. Mångfalden av böcker är inte lika viktigt som att böckerna ställs ut på ett tydligt och attraktivt sätt. Böckerna behöver regelbundet bytas ut och varieras efter barnens intresse. Inför biblioteksbesöket kan barnen fundera på vilka böcker de vill ha. (Förslag på didaktisk tillämpning, som t.ex. saga, skriv och läsmiljöer finns att ta del av i bil. 1)

Miljöns betydelse

Björk och Liberg (1999:20) menar att den miljö barnen befinner sig i är betydelsefull – en miljö där vuxna och barn deltar tillsammans i ett aktivt och funktionellt språkande och att barnen omges av material som stimulerar till undersökande av skriftspråkets värld.

När det gäller miljöns betydelse uttrycker Eriksen Hagtvet (2004:18) att det är svårt att avgöra om det är påverkan från miljön, eller de individuella förutsättningarna som kommer först. Förmodligen handlar det om ett invecklat samspel, där ett nyfiket och intresserat barn är med och formar sin egen miljö, samtidigt som miljön är med och bestämmer hur nyfiket och intresserat barnet blir.

Miljöns betydelse och vilken påverkan den har diskuteras även av Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, 2006:76–78). De belyser vikten av den vuxnas närvaro med barnen. De vuxna ska vara stödjande och medskapande i barnens nyfikenhet på skriftspråket. Barnen ska ges goda förutsättningar för att de ska lyckas, då den pedagogiska verksamheten har stor betydelse för detta. Verksamheten ska vara inbjudande och inspirerande och barnen ska omringas av språklig inspiration dagligen. Det är då viktigt att barnet har mycket material omkring sig som gör att de får möjlighet till att bli språkligt intresserade av det lästa och skrivna språket. Detta gäller för alla barn som vistas i verksamheten, oavsett ålder.

Lekens betydelse

När tänkandet förändras kvalitativt, bildas kunskap menade Piaget enligt Gustafsson och Mellgren (2006:37) och hävdar lekens värde för symbol- och begreppsutveckling. Piaget påstår att det för barnen är lika naturligt att erövra skriftspråket via eget skrivande i leken, som att tillägna sig talspråket i samspel. Författarna konstaterar således att barn lär sig med utgångspunkt i egna erfarenheter och reflektioner i lustfyllda aktiviteter och lek.

Även Björk och Liberg (1999:10) menar att kunskapen om bokstäver och deras användning, den grammatiska fonologiska medvetenheten, bäst utvecklas genom lek, då barnen utforskar språket och skriver egna texter. Vidare menar de att barnens första steg i läs- och skrivinlärning tar de tillsammans med andra. Förmågan att tala, lyssna, läsa och skriva sker hela tiden i samspel. Lättast sker läs- och skrivinlärningen i ett meningsfullt sammanhang, som fyller mening i barnens liv menar Björk och Liberg. Den skriftspråkliga medvetenheten, kunskapen om hur man gör och varför, utvecklas efter hand i möte med skriftspråket.

I en kvalitativ fältstudie har Traasdahl (1993, i Gustafsson och Mellgren 2006:43) studerat förskolebarns skrivkultur utan inblandning av vuxna. Till skillnad från den skrivkultur som finns i skolan så skapar förskolebarnet texter i leken mer för lustens skull och inte direkt för att lära sig skriva och läsa. Traasdahl har förstått att barnens texter i lek handlar om meningsskapande verksamhet knuten till kontexten. Hon har också sett att skrivandet i skolan verkar mindre lustfyllt, ansträngande och mindre inifrån motiverat och menar alltså att lek i skolan skulle kunna utgöra en modell för skriv- och läsinlärning. Lindqvist (1996:152) berättar att för att stimulera skriftspråksutvecklingen handlar det om att förankra den i meningsfulla sammanhang. Hon menar att läsning och skrivning ska vara sådant barnen behöver och vill ha i leken. Barn ritar och skriver samtidigt. De lekläser och lekskriver berättelser. Vygotskij (1995:51) menar att barnet tidigt kommer i kontakt med ett litterärt skapande, då de ritar. Det är början till ett skriftspråkligt skapande.

Den medvetna pedagogen

För att pedagogen ska lyckas på förskolan, när det gäller att integrera skriftspråksstimulering i temarbeten och i naturliga sammanhang, krävs det enligt Dahlgren m.fl. (2006:115) att det finns teoretiska kunskaper och ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt. Barnen behöver få utforska skriftspråket på annat sätt än skriftspråket självt. Det kan istället användas som medel

för att skapa förståelse för ett innehåll. Författarna påpekar att läs och skrivfärdigheter kan ske som en biprodukt om barnen får engagera sig i för dem meningsfulla aktiviteter. Lindö (2009:177) säger att barnen behöver inspiration till att rita, lekläsa, låtsasskriva och förklara vad de gör, som ger pedagogen ledtrådar om var barnen befinner sig i sin utveckling. Enligt Dahlgren m.fl. (2006:136) behöver arbetet bedrivas med utgångspunkt från barns omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadier. De förklarar att en grundläggande förutsättning för att det pedagogiska arbetet ska fungera, är att det innehåller en ständigt pågående dialog och kartläggning. Detta är nödvändigt för att veta hur varje barns förståelse och kompetens utvecklas och kan vidareutvecklas. Man kan exempelvis utgå från samtal och meningsfulla skrivuppgifter för att få underlag till utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Kullberg (2006:50) diskuterar något liknande när hon nämner att alla förutsättningar finns hos barn för att lära sig skriftspråket. Hon poängterar att barnen redan har förståelse och kognitiv förmåga, men utmaningen ligger i att den vuxne skapar sig förkunskaper om barnets tidigare erfarenheter och var det befinner sig för att barnet ska kunna utvecklas vidare. Pehrsson och Sahlström (1995,1996, i Gustafsson och Mellgren 2006:55), menar att man ska vara observant på vad, varför och hur barnen skriver, vilket ökar förmåga till att ta ett barnperspektiv. De anser att förmågan hos pedagogen att inta ett barnperspektiv är en viktig förutsättning för att en läroprocess ska äga rum hos barnen. Söderbergh (1988, i Lindö 2002:108) menar att för ett gynnsamt lärande behöver barnet få känna ömsesidighet och engagemang från vuxna. Precis som vid talspråksinläringen erövrar barnet skriftspråket i samspel med en engagerad motpart, som anpassar sin kommunikation efter barnets intresse och förmåga.

Eriksen Hagtvét (1990:26) hävdar att vuxna självklart inte skall tvinga förskolebarnen att läsa, men eftersom man vet att skriftspråksutvecklingen påverkas av miljön, är det viktigt att pedagogen påverkar utvecklingen på bästa sätt. Hon menar att i en kultur där skriftspråket är så centralt att behärska, är det inte rimligt att överlåta initiativet till barnen själva.

Björk och Liberg (1999:75) pratar om den stora variationen mellan hur snabbt och lätt barnen lär sig läsa. En del behöver lite längre tid än andra på att lära sig, men det betyder inte att man ska lämna barnen ifred och invänta ett slags lämpligt mognadsstadium. Författarna menar att det är genom att använda stimulerande undervisning som barnen utvecklas.

Sammanfattning

Angående hur pedagoger kan arbeta aktivt och medvetet för att utmana och utveckla det lustfyllda lärandet, hur barnen lär sig läsa och skriva samt om skriftspråksstimulering har någon betydelse, så menar man i den forskning vi beskrivit att barnen bl.a. behöver omges av skrivande och läsande människor. Det går att stimulera genom brevskrivning, biblioteksbesök, ordbehandling på dator och daglig sagoläsning. Barn som lär sig läsa och skriva tidigt har befunnit sig i skriftspråksstimulerande miljöer, vilket innebär naturliga inslag i barnens liv. När vi tidigt möter texter i olika genrer i naturliga och meningsfulla sammanhang t.ex. komihåglappar, skriva på teckningarna, skriva brev och meddelanden växer, förståelsen för läsandet och skrivandets kommunikativa aspekter fram. Den forskning vi lyfter fram resonerar det för mycket tidig stimulering under autentiska former, där föräldrar och förskolepersonal uppmanas att göra skriften tydlig och använda den som ett naturligt redskap under lekfulla och kravlösa former.

Barnen ska inte mötas av korrigeringar och perfektionism, utan bör få ett positivt bemötande till sin läs- och skrivutveckling av en engagerad vuxen, som kan stödja och bekräfta. Barnen ska ges goda förutsättningar för att lyckas och den pedagogiska verksamheten har stor betydelse för detta. Människor utvecklas och lär sig på olika sätt, och hur vi tar till oss kunskap är också något som sker utifrån den kontext vi befinner oss i.

Människan har varierande behov och utifrån de här behoven tillägnar sig människor kunskaper och färdigheter på olika sätt i sitt lärande. Individerna lär sig på olika sätt och använder sig av flera språk och multipla intelligenser. Detta lärande visar på att seende, tanke och handling har betydelse för hur vi tolkar och lär oss i vår omvärld.

Tanken med miljön är att skapa en så god social miljö som möjligt med ett gynnsamt inlärningsklimat. Den intersubjektiva miljön barnen befinner sig i är betydelsefull, där barnen omges av material och böcker som stimulerar till utforskande av skriftspråkets värld. Barnen lär sig med utgångspunkt av egna erfarenheter och reflektioner i lek och lustfyllda aktiviteter. Kunskapen om bokstäver och deras användning, den grammatiska fonologiska medvetenheten, utvecklas bäst genom lek. Barnen utforskar språket och skriver egna texter. Barnens första steg i läs- och skrivinlärning tar de tillsammans med andra. Barnen behöver också få utforska skriftspråket på annat sätt än skriftspråket självt. När de får engagera sig i meningsfulla aktiviteter kan läs och skrivfärdigheter ske utan att barnen själva är medvetna om det. Skriftspråket kan istället användas som medel för att skapa förståelse för ett innehåll och kan med fördel integreras i temaarbeten.

Pedagoger bör vara observanta på vad, varför och hur barnen skriver. Det ökar då förmågan hos pedagogerna att inta ett barnperspektiv, vilket är en förutsättning för att en läroprocess ska äga rum hos barnen.

4 Metod

Vi kommer här att redogöra för hur vi har gått tillväga och förklara vilken metod vi har använt oss av och varför. Vi berör även andra tänkbara material och metoders för- och nackdelar. Urval och undersökningsgruppen kommer att presenteras med bakgrundfakta, utbildning och intervjupersonens individuella intervjusituation. Metodens genomförande och hur vi

analyserar vårt material kommer att redovisas. Vi kommer också att beskriva studiens tillförlitlighet samt etisk hänsyn.

För att få svar på våra frågor angående hur vi kan arbeta och utveckla en stimulerande skriftspråkande miljö i förskolan, har vi använt oss av pedagogintervjuer och egna observationer från besöken då vi fick möjlighet till en rundvandring på pedagogernas avdelningar.

Kvalitativ undersökning

Den här varianten av undersökning som vi genomfört karakteriseras, enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007:260) som kvalitativ. Författarna menar att en samtalsintervjuundersökning kan beskrivas som kvalitativ i bemärkelsen att den primärt söker efter kvalitéer, vilket betyder förekomst eller icke förekomst av kategorier. En frågeundersökning som istället kan baseras på jämförbara uppgifter och kan uttryckas samt analyseras med siffror, beskrivs som kvantitativ. En kvalitativ studie är mindre strukturerad, vilket betyder att den inte alltid resulterar i likvärdiga uppgifter från samtliga svars personer. Ser man till den här undersökningen så var det inte likvärdiga uppgifter som eftersträvades, men emellertid kvalitéer, här eftertraktades kategorier för att finna olika mönster och variation av teorier och metoder.

Stukát (2005:32) förklarar att man lägger tyngdpunkten på holistisk information gällande kvalitativa studier, vilket betyder att helheten är mer än summan av delarna. Den främsta uppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå resultaten utan att förutsäga, förklara och förenkla något. Ett annat tillvägagångssätt i det kvalitativa synsättet är öppna intervjuer och ostrukturerade observationer, som man bedömer vara bättre metoder än enkäter och intervjuer med bestämda frågor eller observationsmallar med utvalda kategorier. Materialet bearbetas och tolkas utifrån samtalen där forskarens förförståelse, vilket menas med forskarens egna tankar och erfarenhet, spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen.

Intervju

Varför vi valt intervjuer som metodiskt redskap är att den kan ge oss forskare goda möjligheter till att få fram svar, som det här examensarbetets frågor syftar till. Intervjun sågs som ett lämpligt instrument för att få direktkontakt. Här skapas större möjligheter att ställa följdfrågor och frågor om något är oklart, än om vi t.ex. valt enkäter, som förutom bristen på direktkontakt, även ofta kan vara tidskrävande i både insamling och databearbetning samt riskerar stora svarsbortfall. Fördelarna med enkäter, menar Esaiasson m.fl. (2007: kapitel 13) är emellertid att man får ett stort urval av svars personer, samt att svars personen är helt anonym och de blir heller inte påverkade av intervjuaren. Enligt Esaiasson m.fl. är intervjuer helt överlägsna för att undvika missförstånd och språksvårigheter. Man får dock komma ihåg att de svar som kommer fram inte alltid stämmer överens med vad forskaren tror intervju personen ska svara. Samtalsintervjuer ger dessutom mer personliga svar och att kroppsspråket talar om hur bekvämt samtalen känns. På så sätt kan man välja riktning på sina frågeställningar, för att det ska kännas behagligt för alla berörda.

Under intervjuerna användes ingen teknisk apparatur. Skälen var att några intervju personer inte ville bli inspelade och då valde vi att enbart anteckna vid samtliga intervjuer. Lantz (2007:106) anser att det är svårt att samtidigt ställa frågor, lyssna och anteckna. Det är svårt att endast föra anteckningar menar hon, detta på grund av att insamlingsmaterialet förenklas på ett osystematiskt sätt. Om intervjuaren antecknar under tiden, skrivs allt inte ner. Orsaken kan vara antingen att man inte hinner, eller att man mer eller mindre medvetet väljer ut materialet. Hon menar att intervjuaren filtrerar informationen man tar del av, och filtret är då vår förförståelse. Med tanke på föregående resonemang om svårigheten att lyssna och

anteckna samtidigt, upplevdes inga märkbara svårigheter då vi var två till antalet, den ena ställde frågor och den andra antecknade.

Inför intervjufrågorna tog vi del av den intervjuteknik Esaiasson m.fl. (2007: kapitel 13-14) rekommenderar. När det gäller intervjufrågorna var avsikten att de skulle vara relevanta och för pedagogen, så tydliga och enkla som möjligt. Den samtalsintervju som vår metod bestod av, karakteriserar författarna som att man arbetar med problemformuleringar som handlar om synliggörande, hur ett fenomen gestaltar sig. Undersökningen är av respondentkaraktär där fokus ligger på människors tankesätt och inställningar till det som ska undersökas. Den här varianten av undersökning kräver, enligt Esaiasson m.fl., å ena sidan att man fortsätter göra intervjuer tills teoretisk mättnad uppstått, vilket betyder att det inte uppkommer något nytt fenomen som är i centrum för undersökningen. Å andra sidan, menar de, är det visserligen svårt att tänka bort tankesättet ”ju fler desto bättre” men poängterar att det viktigaste ändå handlar om genomtänkta urval av personer som sitter på den information vi eftersträvar. I en undersökning av respondentkaraktär ställer forskaren samma frågor till samtliga svars personer och utifrån svaren finna mönster, som sedan kan granskas och jämföras med varandra.

Esaiasson m.fl. (2007:265) menar att när man använder sig av öppna frågor är det arbetskrävande att läsa igenom och kategorisera dem. Några intervjuaffekter kan vara att man kan få oönskade effekter i samspelet mellan intervjuare och svars person. Dessa kan vara både medvetna och omedvetna. En annan affekt kan vara att man har en tidigare relation till svars personen vilket kan påverka samspelets atmosfären i intervjun. Samtliga pedagoger vi valde att intervjua hade vi en tidigare relation till, men vi visste inte hur de ställde sig till läs- och skriftspråksstimulering och därför ansåg vi inte att det påverkade resultatet.

Urval och undersökningsgrupp

Vi gjorde ett strategiskt urval när vi valde pedagoger till våra intervjuer. De är verksamma på sex avdelningar med barn mellan ett och fem år. För största möjliga variation valde vi en avdelning där barnen var mellan ett och tre år, två avdelningar med barn mellan ett och fyra år samt tre avdelningar med barn mellan tre till fem år. Dessa kontakter hade vi sedan tidigare genom vår verksamhetsförlagda utbildning och tidigare arbetsplats. Det kan även ses som ett slumpmässigt urval med tanke på att vi inte på förhand, trots tidigare relation, visste deras kunskaper och erfarenheter i ämnet. Vi letade heller inte rätt på folk som sitter inne med ”rätt” information, utan mer vilka som kunde tänka sig ställa upp.

Undersökningsgruppen bestod av sex pedagoger mellan 28 och 64 år. De arbetar på två olika förskolor centralt belägna i en större stad. För att uppnå maximal variation var det fördelaktigt om de inte arbetade på samma avdelning. Arbetar man inom samma arbetslag finns risk att intervjun bara upprepas på grund av att de arbetar tillsammans. Fler intervjuer, alltså större undersökningsgrupp, skulle ha varit nödvändigt om vi ansåg vårt insamlingsmaterial som tunt eller om vi fick bortfall i vår undersökningsgrupp. Vi fick varken tunt undersökningsmaterial eller bortfall, så fler intervjuer blev inte aktuellt. Intervjupersonernas motivation till att delta var att de ville vara behjälpliga i vårt arbete och var intresserade av att dela med sig av sina tankar och arbetssätt. Stukat (2005: 57) beskriver att när man gör en undersökning så står man inför valet att välja hela gruppen eller bara en del av den. Han nämner då att det ena fallet blir en populationsundersökning och det andra, en urvalsundersökning. Det är omöjligt att tillfråga hela vår populationsgrupp som har gymnasial och pedagogisk utbildning. Därför valde vi ut en mindre undersökningsgrupp, som får representera hela populationen av verksamma pedagoger. Vår vision är att den mindre gruppen ger oss väsentlig information i en urvalsundersökning.

Undersökningsgruppens arbetsförhållande och utbildning

Anna är 28 år och arbetar i en barngrupp i åldrarna ett till fyra år. Hon är utbildad förskollärare och har varit verksam pedagog i fem år. Under sina tre och ett halvt års utbildning ingick det ingen kommunikation och skriftspråkande och det har heller inte förekommit någon vidareutbildning inom skriftspråkande under den tid hon varit verksam. Anita hade valt att skriva ner svaren på de flesta av frågorna. Trots att många av svaren redan var nedskrivna samtalade vi om samtliga, så att vi kunde ställa följdfrågor som ger möjlighet till ett mer komplett intervjuresultat.

Marie är 46 år och arbetar i en barngrupp i åldrarna ett till tre år. Hon är utbildad förskollärare och har varit verksam pedagog i 23 år. Under hennes treåriga utbildning ingick det ingen kommunikation och skriftspråkande och hon har heller inte tagit del av någon vidareutbildning inom skriftspråkande under den tid hon varit verksam.

Ella är 29 år och arbetar i en barngrupp i åldrarna tre till fem år. Hon är utbildad förskollärare och har varit verksam pedagog i fem år. Under hennes tre och ett halvt års utbildning ingick det ingen kommunikation och skriftspråkande och det har heller inte förekommit någon vidareutbildning inom skriftspråkande under den tid hon varit verksam. Den planerade intervjun med Ella ställdes in pga. personalbrist. Ella bad om att få besvara frågeformuläret via mail istället, då vi inte hittade en dag som passade för en ny intervju, vilket vi godkände. Hon berättade även att hon ville diskutera ämnet med sitt arbetslag först. Svaren hon lämnade var detaljerade och enkla att förstå. Utifrån den strategin som denna pedagog valde blev det för oss en förenkling i arbetet med tolkning och renskrivning. Möjligheterna att ställa följdfrågor fanns visserligen inte, men hon påtalade att vi var välkomna tillbaka för att ställa följdfrågor eller om det uppstod oklarheter.

Karin är 34 år och arbetar i en barngrupp i åldrarna ett till fyra år. Hon är utbildad förskollärare och har varit verksam pedagog i 12 år. Under hennes treåriga utbildning ingick det kommunikation och skriftspråkande, men hon har inte fått någon vidareutbildning inom skriftspråkande under den tid hon varit verksam.

Stina är 64 år och arbetar i en barngrupp i åldrarna tre till fem år. Hon är utbildad förskollärare och har varit verksam pedagog i 34 år. Under hennes ettåriga utbildning ingick det kommunikation och skriftspråkande, men det är inget hon kommer ihåg. Hon har heller inte fått någon vidareutbildning inom skriftspråkande under den tid hon varit verksam. Den planerade intervjun ställdes in av henne pga. tidsbrist och hon önskade flytta fram intervjun en vecka.

Ingrid är 40 år och arbetar i en barngrupp i åldrarna tre till fem år. Hon är utbildad fritidspedagog och har varit verksam pedagog i 20 år. Under hennes treåriga utbildning ingick det ingen kommunikation och skriftspråkande, men hon har blivit erbjuden vidareutbildning som hon valde avstå från, då hon istället valde specialpedagogik. Den planerade intervjun ställdes in pga. att Ingrid fick förhinder och flyttade därför fram intervjun en vecka.

Genomförandet

Insamling av datamaterialet pågick under två veckor i studiens inledande skede. Valet av de 15 intervjufrågorna (bil.2) utgick från studiens syfte och de tre frågeställningarna, men även vad tidigare forskning säger. Frågeformuläret inleddes med bakgrundsfrågor för uppfattningen om intervjupersonens arbetsförhållanden och utbildning. Resterande frågor gick ut på att samla in olika tankesätt och inställningar, som ska ligga till grund för undersökningen. Som stöd i intervjun bifogades i frågeformuläret en presentation av forskningens förslag på didaktisk tillämpning (bil.2) på skriftspråkande miljöer. Det gav möjligheter för pedagogerna att under intervjuerna reflektera över verksamhetens innehåll, samt underlag för tilläggsfrågor för oss som intervjuade, om svaren verkade undermåliga.

Bemötandet från pedagogerna var positivt och de var intresserade av undersökningens ämnesval. Överlämnandet av frågeformuläret gjordes vid första kontakten med intervjupersonerna. Skälet var att de skulle få möjlighet att reflektera över sin verksamhet under en längre tid än det kan bli under en intervju. Intervjupersonen fick dessutom möjlighet att diskutera saken med sina kollegor. De kunde samtala sig fram och gemensamt komma fram till vilka arbetssätt de faktiskt har.

Fem av intervjuerna utfördes på avskild plats och pågick mellan en halvtimme och en timma. Varje pedagog gav tydliga och intressanta svar, som var lätta att anteckna. De höll sig inom ramen utan att sväva ut i samtalet, så vi hann skriva ner allt som sades. Några av pedagogerna uttryckte att samtalet var värdefullt för deras verksamheter, då det gav dem nya idéer på aktiviteter. Anteckningarna skrevs rent omgående efter intervjun för bästa resultat för tolkning av intervjuvaren.

Analys

Det material som fanns att tillgå till analysen var samtalsintervjuer och egna observationer av intervjupersonernas verksamheter. För att överskådligt kunna ta del vad varje pedagog svarade, skrevs intervjupersonens svar ner på varje frågeformulär. Det resulterade i sex individuella dokument. Ett underlag valdes ut som upplevdes relevant under bearbetningen. Lantz (2009:107) beskriver det som datareduktion, vilket innebär att på ett systematiskt sätt välja eller välja bort information inför den fortsatta analysen samt att förenkla och bortse från det oväsentliga i materialet. Esaiasson m.fl. (2007:237) diskuterar något liknande, men de tillägger att det är bra om man läser texten och det insamlade materialet noggrant för att sedan kunna analysera delarna och helheten i det man har.

I studiens bearbetning eftersträvades det att finna mönster, återkommande och gemensamma uttryck samt likheter och skillnader. Esaiasson m.fl. (2007:306–307) beskriver att den första översikten av intervjumaterialet skall ses som en hjälp att finna generella mönster. De nämner en teknik de kallar kartläggningsmetoden, vilket betyder att man utgår från ett fenomen och kartlägger systematiskt alla relevanta synvinklar av detta fenomen. Fenomenet delas sedan upp i kategorier, som kan ta hjälp av utsagor från intervjupersonen. Efter flera genomläsningar av studiens material kunde det, genom intervjufrågorna och svaren som framkom, utformas en tankekarta, som tydliggjorde kategoriernas design. Huvudkategorier ordnades utefter de tre frågeställningar som studien söker svar på. Därefter delades huvudkategorierna in i underkategorier som presenterar tydlig och betydande information för undersökningen.

De svar som framkom utifrån frågorna presenteras i resultatet genom utsagor och återgivning av pedagogernas svar.

Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet i undersökningen, dvs. undersökningens kvalitet, innebär att mätningarna, kvalitén på mätinstrumenten, är korrekta enligt Stukát (2005:126). Det är dessutom svårt att säkerställa en reliabilitet vid en kvalitativ undersökning eftersom människor förändras och det kan vara svårt att göra om studien med samma resultat.

När vi ser till de mätinstrument vi använt, dvs. samtalsintervjuer, kan reliabiliteten vara svår att säkerställa. Eftersom vi valde att inte spela in våra samtal får vi helt och fullt lita på vårt minne och de tolkningar vi gör. Lantz (2009:88) påpekar angående tolkningsprocessen och menar att den är både selektiv och subjektiv där intervjuaren kan tolka efter antingen förväntningar, önskningar eller tidigare erfarenheter. Till vår fördel var ändå att vi var två

personer vid intervjutillfällena och hade då möjlighet att komplettera varandras reflektioner. Till saken hör också att de personer vi intervjuade kan tolka frågorna på annat sätt än vi. Stukát tar upp att det kan förekomma feltolkning av frågor och svar hos både den som blir intervjuad och den som intervjuar. Ytterligare konsekvenser kan vara yttre störningar, samt beroende på hur man väljer att ställa frågorna. Intervjun och resultatet kan även påverkas av dagsformen av de inblandade, gissningseffekter och felskrivningar vid behandlingen av svaren. Ett sätt att kontrollera reliabiliteten är att upprepa mätningen, Stukát menar då att det är viktigt att tänka på att inte dröja för länge, eftersom människor och deras tolkningar förändras ju längre tiden går. Man kan också låta två oberoende personer göra om studien, men i sådana fall med en annan undersökningsgrupp, eftersom vi har avidentifierat vår grupp. Det kan emellertid leda till ett annat resultat om både tidpunkten och undersökningsgruppen är en annan. För tillförlitligheten i vår studie skulle vi kunna återkomma till intervjugruppen, för att kontrollera och få bekräftelse på om vi tolkat deras svar rätt, men det anser vi inte är möjligt på grund av tidsbrist för alla berörda.

När det gäller *validiteten* dvs. undersökningens säkerhet, så är det beroende av vilken grad reliabilitet hamnar på. Stukát (2005:126) förklarar att om mätinstrumentet inte mäter säkert, kan man heller inte säkert mäta det man vill veta något om. Men även om man har ett bra mätinstrument, så är det inte tillräckligt för att validiteten ska vara hög. Man kanske mäter fel saker. Validiteten i vår studie kan ses som relativt hög, då det var två som intervjuade, anteckningar fördes samtidigt och svaren behandlades omedelbart efter intervjun. Svaren var dessutom tydliga och därför lättolkade. Vissa svar fanns till och med redan nedskrivna av intervjupersonerna själva och vi fick genom det, detaljerad information. I vissa hänseenden kan säkert studiens validitet anses låg då teknisk utrustning för inspelning valdes bort. Stukát menar att validiteten kan vara flertydig och svårfångad men ändå grundläggande för studien värde. Man måste upprepa gånger fråga sig; Undersöker jag det som jag verkligen vill undersöka?

När det gäller *generaliserbarhet* kan vi, förutom reliabilitet och validitet, diskutera till vem resultatet som framkommer egentligen riktar sig till. Kan resultatet generaliseras eller gäller det endast den undersökta gruppen? Resultatet i vår studie skulle troligtvis visa samma resultat i en annan undersökningsgrupp om samma frågor ställs inom samma population. En faktor som Stukát (2007:129) nämner som kan göra resultaten mindre generaliserbara, är en liten undersökningsgrupp, likt den vi hade. Men något han berör, som inte stämde in i vår undersökning, är att urvalsgruppen kanske inte var representativ för studien. Ytterligare en faktor som kan påverka generaliserbarheten, vilket inte heller gällde vår studie, är om man får stort bortfall av urvalspersoner.

Stukát (2005:32) beskriver att kvalitativ forskning kritiseras av många som allt för subjektiv, resultatet är beroende av vem som tolkar. Det kan finnas invändningar till att reliabiliteten ofta är osäker och att det i regel låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar eller hindrar möjligheterna till generalisering.

Etisk hänsyn

En forskare måste ta hänsyn till en mängd olika saker vid en undersökning enligt Vetenskapsrådet (Internet, 2010-04-06). Forskarens uppgift är bland annat att hämta in deltagarnas samtycke till undersökningen. Både informera om att undersökningen är anonym och frivillig samt att de insamlade uppgifterna endast ska användas till forskning.

När våra intervjufrågor var klara kontaktade vi de pedagoger som vi hoppades skulle vilja delta i vår undersökning. De informerades om undersökningen och blev tillfrågade om de ville medverka i en intervju för att synliggöra deras kunskaper, tankesätt och inställningar om skriftspråksstimulering på förskolan. Samtliga gav sitt samtycke. Vi var tydliga med att förklara att deras åsikter i frågorna endast skulle användas i vår uppsats. Vi informerade även

om att intervjun var anonym och att varken pedagoger eller förskolan skulle kunna identifieras. Personernas namn i studien är fiktiva.

5 Resultat

I det här kapitlet presenteras resultatet av analysen. Syftet med studien är att söka teorier och metoder om hur pedagogen kan arbeta för att stimulera barnen till skriftspråklig medvetenhet samt utveckla en stimulerande och inspirerande skriftspråkande miljö i förskolan. Resultatet är indelat i tre huvudkategorier, som disponeras enligt syftets tre frågeställningarna; Varför tidig skriftspråksstimulering och har den någon betydelse för barnets lärande och utveckling? Hur lär barnen utifrån olika lärprocesser? Vad kan pedagoger medvetet och aktivt göra för att utmana och utveckla det lustfyllda lärandet, då det gäller att stimulera barnens skriftspråkliga medvetenhet och den skriftspråkliga miljön? Utifrån dessa tre frågor formas underkategorier

som tydliggör innehållet. Svaren presenteras genom direktcitat och återgivning av intervjupersonernas svar. Kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning.

Varför tidig skriftspråksstimulering?

Betydelse av skriftspråksstimulering

På frågan om skriftspråksstimuleringen har någon betydelse för barns lärande och utveckling svarade samtliga intervjupersoner att det är av stor betydelse. Anna svarar att det självklart är viktigt att ha, och Karin poängterar ju tidigare och naturligare desto bättre. Både Stina och Ella tror att det har stor betydelse för barnen, men att allt i förskolan skall ske på ett lekfullt sätt och att det är vår roll som pedagoger att fånga upp situationer i vardagen att jobba vidare med. Viktigaste är att det är lustfyllt. Ella menar att det finns risk att de tycker det är tråkigt när de väl kommer upp i skolan. Hon poängterar att vi skall få barnen nyfikna till att lära mer. Ingrid uttryckte om barns läsande och skrivande;

Ingrid: Det är väl bra att läsa och skriva. Samhället är ju uppbyggt så. Ju fortare du knäcker koden ju lättare blir det. Leken är ju viktig och då kan det kombineras.

När vi frågade hur de observerat den egna verksamheten, när det gäller betydelsen av skriftspråksstimuleringen, så beskriver Karin att det går relativt fort från det att barnen bara kan första bokstaven i sitt namn, till att skriva hela sitt namn och till att kunna se bokstäverna i andra ord och sammanhang. Stina säger att barnen lär sig snabbt. Hon säger att de har många femåringar som kan läsa, men först lär de sig att skriva. Anna har observerat att de yngre barnen, de som är från tre år, börjar förstå sammanhanget mellan bokstäver och ord. De kan hitta andra ord som börjar på samma bokstav, som deras namn gör. Marie påpekade, precis som de övriga pedagogerna, att skriftspråksstimuleringen är av betydelse och anser att det lägger grunden. Till skillnad från de övriga har hon inte observerat detta nämnvärt i sin verksamhet, då arbetslaget just nu inte är engagerade i ämnet på grund av att barnen som är mellan ett och två och ett halvt år, enligt henne, är för små. Hon poängterade däremot att det blir mer relevant till hösten, då de som är kvar är lite äldre. Hon menar att pedagogerna främst koncentrerar sig på barnens välbefinnande och trygghet, men ser man att barnen har intresse stimulerar pedagogerna det självklart. Ingrid hade heller inte direkt observerat om barnen skapat sig kunskap genom förskolans aktiviteter. Hon svarade att det är svårt att veta var kunskapen kommer ifrån.

Respons på tidig stimulering

Gällande stimuleringens betydelse nämner några av dem, bl.a. Anna, att barnen pratar om bokstäver vid olika händelser, som när de äter knäckebröd och olika bokstäver träder fram. Karin plockade vid intervjutillfället fram en storbok de själva gjort där de dokumenterat barns spontana aktiviteter. Här finns foto- och textdokumentation på det barnen gör och på vilket sätt barnen löser olika problem. Hon visade där ett dialogcitat från en tidigare händelse av några barn;

Titta jag har byggt ett E, säger Emil.
E som i farmor Eva, säger Bo.
E som i elefant, säger Sara.
Oj, nu gick mitt E sönder, säger Emil.
Det blev ett F, jublar Sara.

Karin nämnde ett samtal hon haft med barnen som också var dokumenterade i storboken. Hon hade suttit tillsammans med några barn som gjorde bokstäver av duplo.

Hur ska jag bygga min bokstav, undrar Olle.
Vi klurar en stund hur vi ska få till ett O.
Han gör ett duplo-O men blir inte nöjd, den blir inte rund.

Karin och barnen hade samtalat om andra sätt att göra bokstäver och lera kom som ett förslag.

Lärprocesser

Pedagogers förhållningssätt

Karin berättar att arbetslaget är väldigt intresserade av skriftspråksstimulerande arbetssätt och hur man kan göra för att barnen ska stimuleras. De är positiva och lyssnar till vad barnen är intresserade av och följer upp barnens intresse på bästa sätt. Stina talar om att de jobbar jättemycket med både språk och matematik och hur barnen uppmuntras till att bl.a. skriva sagor och brev. Ella kommenterar att det är viktigt med tidig stimulering och de stöttar barnen tidigt att försöka skriva sitt namn själva;

Ella: Vi försöker att fånga dem när intresset finns hos dem. Vi pressar dem aldrig utan anser att det ska vara lustfyllt och kul att lära sig nya saker.

Till skillnad från de övriga så har Ingrid ingen klar bild på arbetslagets förhållningssätt gentemot tidig stimulering. Hon förklarar att det beror på hennes korta tid i arbetslaget och hon har därför ingen vetskap om kollegornas förhållningssätt, men tycker själv att man ska ta tillvara på tillfällena som kommer spontant.

Barn utan vuxen

När pedagogerna skulle beskriva hur barnen gör när de läser och skriver, berättade Anna om en specifik händelse hon observerat. Där en flicka på fyra år läste en bok för sin kompis. Hon läste sida efter sida genom att peka på bilderna och prata utefter vad hon såg. När hon kom till en sida utan text sa hon; ”här står ingenting” och bläddrade därför vidare till nästa. Anna säger också att barnen ofta skriver i skrivhörnan och läser tillsammans med kamraterna i soffan. Hon nämner vidare att barnen har möjlighet att själva använda flanosagor för att återberätta för kompisar. Både Anna och Marie berättar att barnen lekläser både frivilligt och på uppmaning av pedagog. Ingrid svarar att barnen ofta själva vill fortsätta läsa den bok, som pedagogen precis läst. Ibland bläddrar de bara, ibland är någon ”fröken” och läser för de andra. Karin säger att barnen skriver och pratar om namn tillsammans och lär varandra. När de läser tar de böcker och läser tillsammans. Barnen använder sagofigurer som lekmaterial, då de berättar sagor för varandra. Även Ingrid berättar att när de haft en saga t.ex. Guldlock med tillhörande sagomaterial, så vill barnen sen själva leka med materialet och återberätta på sitt sätt. Karin berättar att de har bockarna Bruse horn, som barnen tycker om att använda då de ska dramatisera sagan för varandra. Då barnen leker rollekar händer det att de införskaffar sig material som de behöver i sin lek t.ex. tågbiljetter och inträdesbiljetter, som de tillverkar själva. Stina berättar att de ofta läser för varandra;

Stina: De läser för varandra och för de små. De läser ofta utantill. Några av barnen kan läsa på riktigt. Det är så härligt för dem när de klarar det. En helt ny värld öppnar sig för dem. När de skriver böcker och så härmar de en kompis eller kommer till oss och får det ljudat. Ofta kan de själva men behöver lite hjälp. De letar själva efter information till olika arbeten de gör, som nu till insektsböckerna. Vill de skriva någons namn går de till kompisens namnskytt och skriver av.

När det gäller läsning utan vuxen så beskriver Ella att äldre barn sitter och berättar sagor och visar bilder för de yngre. Vidare nämner hon att när barnen vill skriva sitt namn och inte kan riktigt än eller om de vill skriva en kompis namn, så hämtar de namnlapparna som sitter på barnens lådor och skriver av. Ibland tar de med sig pappret och lägger sig vid "facken" och skriver av de namnlappar som sitter där.

När vi frågade Ingrid om barns aktiviteter utan vuxna, så uttryckte hon att barnen måste förstå varför. De måste förstå syftet med varför man ska kunna läsa. Hon ger oss ett exempel på ett barn, som har ett väldigt intresse för sport. Hon sa att han har förstått att han måste kunna läsa, för att kunna ta reda på saker då han läser sportdelen i tidningen.

Olika uttryckssätt

Dator

Samtliga pedagoger förutom Marie använder dator i sin verksamhet. Marie förklarar att datoruttaget är placerat i rummet där barnen sover, men att hon strävar efter förändring på denna problematik. Hos de övriga pedagogerna används datorn för pedagogiska spel. Fyra av pedagogerna låter barnen använda ritplatta och lekskrivning i skriv- och ritprogram. Det här används inte i Stinas verksamhet, hos henne använder barnen datorn för informationsökning. Ingrid poängterar att datorn är bra för de barn som inte kan skriva själva;

Ingrid: Barnen skriver texter eller kommentarer till sina målade teckningar på datorn. Vissa barn vill kanske bara skriva sitt namn och då är det givetvis okej för det ska inte bli något tragglande som kan bli tråkigt. Lättare att skriva på datorn för de barn som har svårt att hålla penna och skriva eller formulera bokstäver.

Musik

Musiksamlingar och rim- och ramsor används av samtliga. I Ingrids verksamhet används även teckenkommunikation som stöd för barnen när de sjunger och ramsar för att tydliggöra språket. Karin pratar om att de använder sig av ramsor vid maten och på samlingen, där barnen kan hitta på egna ramsor, som de tar till sig och använder, samt sagosamlingar;

Karin: På fredagar har vi sagosamling med inslag av musik. Här har vi fokus på att dramatisera olika sagor tillsammans med barnen då de får vara med och agera.

Drama

Marie beskriver att barnen får vara med och dramatisera vid flanosagorna, det har även dramatiserat Bockarna Bruse. Anna, Karin, Ingrid och Stina använder dockor som pedagogiska verktyg i bl.a. temaarbeten som ger barnen uppdrag. Hos tre av dem finns

dockan Maja, som kontaktar barnen på olika sätt då hon behöver hjälp med något. Ett uppdrag gick ut på att diskutera med barnen, hur de kan hjälpa fåglarna att hitta mat på vintern. Maja blir i Karins verksamhet, levande. En av pedagogerna klär då ut sig till Maja och barnen får följa med Maja på spännande upptäckter i naturen.

Karin nämnde att de ibland går på teater, ibland använder de sig av sagosamlingar där de fokuserar på att dramatisera olika sagor med hjälp av sagomaterial tillsammans med barnen. Barnen får vara med och agera, men det händer även att pedagogerna spelar sagan för barnen. Även Stina berättar att barnen dramatiserar sagor. När det gäller att använda kroppen som uttrycksmedel berättar Ingrid att barnen formar bokstäver med sina kroppar, de har bokstavscharad.

Skriftspråksstimuleringens utgångspunkter

Medveten pedagog

Läsning och barns delaktighet

Samtliga av pedagogerna läser varje dag för barnen. Fem av sex pedagoger har läsning eller använder ljudbok efter maten, d.v.s. läsvila. Anna har däremot valt bort den på grund av stök, läsningen blev ingen lugn och trevlig stund för någon, utan de läser vid andra tillfällen under dagen. När det gäller frågan vi ställde om barnen är delaktiga i sagoläsningen svarade Marie att barnen kommenterar och samtalar om bilderna. Anna berättade att barnen får ställa frågor och det blir ett öppnare och mer tillåtande klimat, när man lyssnar på barnens tankar. Karin tycker om när barnen frågar olika frågor, för då upptäcker hon om barnen förstått och vad de undrar över. Ingrid påpekar på liknande sätt gällande förståelsen av texter och ord och menar att det är viktigt att samtala om låtar och ramsors betydelse med barnen. Stina berättar att när man sitter i soffan så pratas det ofta till bilderna. Det är lättare att prata till bilderna om det är en mindre grupp man läser för. Karin var den enda av pedagogerna som berättade att de läser böcker ute på gården, böcker som är slitna men som kan användas lite till innan de slängs.

Biblioteksbesök

Samtliga pedagoger svarade att när de går till biblioteket, får barnen vara med och välja. Alla tyckte det var viktigt att barnen får vara med och påverka vilka böcker som lånas. Två av pedagogerna, Stina och Marie, svarade att de inte går till biblioteket så ofta på grund av tidsbrist, de menar samtidigt att de har egna böcker. Stina förklarade att de går dit vid behov, t.ex. vid teman, och då kontaktar de bibliotekarien som plockar fram de böcker de behöver. Ingrid var den enda av pedagogerna som låter alla 23 barnen följa med. De övriga svarade att de tar med två tre stycken.

Fri lek och samling

Anna påpekar vikten av mindre grupper, så att barnen känner sig trygga och vågar prata. Stina berättar att de på lässamlingen helst vill läsa under tystnad. De läser ett kapitel åt gången och svarar att barnen avbryter ibland och vill fråga något, men pedagogerna är noga med att böcker kapitelläses utan avbrott, så att barnen kan skapa sig bilder i fantasin. Ingrid pratar om liknade arbetssätt och säger att de nio gånger av tio plöjer igenom sagan utan avbrott. Hon menar att barnen är många och man tappar fokus om man tillåter att de stör. Hon pratar om att det är viktigt att anpassa boken och bokens innehåll, efter gruppens behov och intresse. Ella beskriver att barnen får ta med sig ett sommarminne eller egen sak;

Ella: Efter sommaren får barnen ta med ett minne från semestern, vykort, snäckor, lisebergsbiljett, foto etc. som de

sedan berättar om i samlingen för oss och resten av gruppen. Roligt att se hur barnet växer i den situationen och hur de utvecklas i sitt sätt att tala och berätta, från att bara våga säga ett par ord, till att nästan berätta en hel uppsats.

Hos två av pedagogerna används väljartavla och namnkort, där barnen får välja vilken aktivitet de ska sysselsätta sig med. Barnen ser där både sitt och kamraternas namn. Hos de här pedagogerna finns även magnetbokstäver och duplo, samt lera som inte torkar, som barnen kan härma och forma bokstäver med. Marie berättar att de har ett äppelträd på väggen som barnen kan sätta upp sina namn på. Alla barnen har ett äpple med sitt namn på som de ska försöka känna igen.

Ingrid, endast en av de sex pedagogerna, använder almanackan i verksamheten. Hon säger att den tar en stor del av samlingen. Ingrid tar även upp att de använder ord och bildmemory samt bokstavsduplo. Barnen skriver ord och frågar pedagogen vad det står. Det blir en massa ordnonsens, som barnen tycker är jätteroligt. Stina pratar om en docka de använder i sin verksamhet;

Stina: Vi har dockan Matilda Mus som samlar på ord. Hon har en ordbyrå där Matilda placerar saker som barnen sedan ska gissa vad Matilda Mus tänker på. Exempelvis kan hon lägga i röda frukter och barnen får då gissa vad hon söker för ord, alltså röda ord. Sen ska barnen tillsammans komma på olika röda ord, t.ex. tomat, som skrivs ner av barnen och lämnar till Matilda som lägger dem i byrån. Alla orden klistras sedan in i en bok.

Skrivaktiviteter

Alla hade någon variant av skriftspråkande aktivitet för barnen. Den enda av pedagogerna som använder skrivhörna är Anna. Där finns det bokstavsmallar, tillgängliga pennor, sudd och linjaler och papper, som barnen enligt Anna använder flitigt. Stina berättar att barnen uppmuntras till att skriva sagor. De får skriva berättelser om sina teckningar. De skriver och berättar i olika teman och skriver brev till olika figurer, som involveras i temat. Stina berättar att barnen skriver och berättar, samt bygger upp sina fantasihus, som de i fantasin bor i, ute i rymden. De håller även på att skapa insektsböcker om vilka djur som finns på gården. De målar bilder och skriver text till. Ella berättar att sexåringarna får skriva om sina familjer på datorn när de jobbar med sexårsklubben. De har stora laminerade bokstäver att leka med och att skriva sitt namn med på golvet. På Ingrids avdelning skriver barnen texter eller kommentarer till sina målade teckningar på datorn. Ibland händer det att barnen får hemläxa, sist var det ”gissa bajset”, där en bild skickades hem, barnen fick tillsammans med sina föräldrar skriva ner svar, svaren som kom tillbaka, dokumenterades i en storbok. Tankarna de hade skrevs ner och så letade de mer information på internet, allt de hittade dokumenteras med text och bild i storboken. Barnen var väldigt undersökande och intresserade.

Miljöns skaparanda

Samtliga pedagoger talade om att det finns läshörna med tillgång till varierande böcker. Vid våra egna observationer var läsmiljöerna arrangerade som rum i rummet och gott om böcker som enligt pedagogerna regelbundet byts ut, förutom på ett ställe. Där var soffan och böcker utplacerade på olika ställen i rummet, alltså inte en för barnen, tydlig inbjudande läshörna. De böcker som fanns tillgängliga var deras egna och byttes sällan ut. Biblioteksböcker får barnen inte använda utan vuxen. Tillgängligt skrivmaterial finns till förfogande hos samtliga. På Annas avdelning finns skrivhörna och på Karin, Ella och Ingrids avdelning har barnen tillgång till ateljé, där de kan sitta och skriva;

Ella: Alfabetet är uppsatt i ateljén för att kunna titta på och skriva av, blir mycket samtal kring vad barnens bokstav börjar på och vad kompiserna har för bokstäver i sina namn. På leksakslådor står det vad som ska vara i lådan och även en bild på, för att de lätt ska kunna koppla ihop text med bild.

På samtliga pedagogers avdelningar finns det namn och bild vid barnens hyllor och lådor. Hos fem av pedagogerna finns även text och bild på möbler och leksaksbackar, för att göra innehållet synligt. Det var bara en avdelning som helt saknade skriftspråk på väggarna, där fanns varken bokstäver, alfabet eller liknande. Inte heller fanns det text och bild på leksaksbackarna för att tydliggöra innehållet. På de övriga var det fullt med bokstäver, siffror, alfabetplanscher och texter av olika slag. Hos Stina var väggarna fulla med berättelser skapade av barnen. Hos Ingrid var det många rim och ramsor samt mycket teckenkommunikation för att förtydliga språket för barnen på väggarna.

Utbildning

Av de sex pedagogerna vi intervjuade hade fyra av dem ingen kommunikation och skriftspråkande alls i sin utbildning. Karin och Stina informerade om att de hade det i sin utbildning, men Stina påtalade att hon inte kommer ihåg det. Vidareutbildning har ingen av dem fått under sin verksamhetstid inom förskolan. Ingrid har visserligen blivit erbjuden vidareutbildning, men avstått då hon istället valde specialpedagogik, som hon ansåg mer relevant. Stina var den enda av de tillfrågade som beskrev sin arbetserfarenhet;

Stina: Vi har många studenter som kommer med idéer och ny litteratur. Det är mycket tack vare er studenter som vi kan lära oss mer. Jag har arbetat länge och skapat mig erfarenhet och försöker ta till mig allt nytt som händer. Vi har inte fått utbildning i skriftspråk men däremot i matematik.

Resultatsammanfattning

Om skriftspråksstimuleringen har någon betydelse för barns lärande och utveckling svarade samtliga pedagoger att det är av stor betydelse. Det framkom att allt i förskolan skall ske på ett lekfullt sätt och att det är vår roll som pedagoger att fånga upp situationer i vardagen att arbeta vidare med, men viktigaste är att det är lustfyllt. Flera av pedagogerna svarade att det går fort i barnens utveckling kring skriftspråket. Alla pedagogerna svarade att de var intresserade av skriftspråksstimulerande arbetssätt och hur man kan göra för att barnen ska stimuleras, men resultatet visade att några engagerade sig mer än andra. De är positiva och lyssnar till vad barnen är intresserade av och följer upp barnens intresse på bästa sätt. Barnen uppmuntras till att skriva och läsa. Samtliga pedagoger läser varje dag för barnen samt har tillgängligt skrivmaterial till förfogande. En verksamhet har inrättat skrivhörna och några har ateljé. Alla hade läshörna och någon variant av skriftspråkande aktivitet, vissa mer än andra. En verksamhet använder dessutom teckenkommunikation som stöd för barnen. Fem av sex pedagoger använder dator i sin verksamhet med barnen. Musiksamlingar och rim- och ramsor används av samtliga pedagoger, samt att det används dockor som pedagogiska verktyg hos fyra av dem. Det dramatiseras i samtliga verksamheter, både av barnen själva och av vuxna. Alla pedagoger svarade att det förekommer samtal vid bokläsning och att det är tillåtet att avbryta för att ställa frågor. Hos två av pedagogerna är det således inte tillåtet att avbryta när de läser för hela barngruppen. Fyra pedagoger går ofta till biblioteket, medan två går dit mer sällan på grund av tidsbrist. Hos fem av dem finns det text och bild på möbler och leksaksbackar, för att göra innehållet synligt. Vidareutbildning har ingen av dem fått under sin

verksamhetstid inom förskolan. Av de sex pedagoger vi intervjuade hade fyra av dem ingen kommunikation och inte heller skriftspråkande i sin utbildning.

6 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras studiens metod och resultat. Resultatdiskussionen refererar och finner stöd i teorier, tidigare forskning samt styrdokument. Diskussionsavsnittet avslutas med egna slutsatser och didaktiska konsekvenser samt förslag på fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Vi valde att endast använda oss av en liten undersökningsgrupp. Stukát (2007:129) nämner att en liten undersökningsgrupp kan göra resultaten mindre generaliserbart. Hade gruppen varit större kanske det resulterat i vidare underlag med fler tankesätt. Esaiasson m.fl. (2007: kapitel 13-14) menar att det visserligen är svårt att tänka bort tankesättet ”ju fler desto bättre”, men poängterar att det viktigaste ändå handlar om genomtänkta urval av personer som sitter på den information som eftersträvas. Till studiens fördel med hänsyn till resonemanget ovan, kan

undersökningsgruppen vara liten men vikten ligger mer på att urvalsgruppen är representativ för studien.

Esaiasson m.fl. (2007: kapitel 13) hävdar att man kan få oönskade effekter i samspelet mellan intervjuare och svarsperson. Dessa kan vara både medvetna och omedvetna. En annan affekt kan vara att man har en tidigare relation till svarspersonen vilket kan påverka samspelsatmosfären i intervjun. Vi märkte emellertid ingen oönskad effekt som kan ha påverkat atmosfären i samtalet, men studien kan anses mindre trovärdig med tanke på vår tidigare relation till intervjupersonerna.

I intervjuundersökningen användes ingen teknisk apparatur, detta var intervjupersonernas egen vilja. Vi var visserligen två vid flertalet av intervjuerna och bearbetade materialet omedelbart efteråt, men metoden att endast föra anteckningar kritiserar av Lantz (2007:106). Hon menar att det är svårt att endast föra anteckningar på grund av att insamlingsmaterialet förenklas på ett osystematiskt sätt. Om intervjuaren antecknar under tiden skrivs allt inte ner menar hon, möjligheten finns att intervjuaren filtrerar informationen man tar del av, och filtret är då vår förförståelse.

Stukát (2005:32) menar istället att materialet bearbetas och tolkas utifrån samtalet där forskarens förförståelse spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen. Vid tiden för intervjuerna hade vi undersökt hur man inom tidigare forskning resonerar kring tidig skriftspråksstimulering och hade då en viss förförståelse om ämnet. När vi sedan bearbetade materialet så kan det, på ett omedvetet sätt, ha påverkat tolkningarna av intervjupersonernas svar.

Mailkontakten vi hade med en av pedagogerna sågs egentligen inte som ett problem då vi hade möjlighet att återkomma vid funderingar. Ser vi till studiens tillförlitlighet hade det emellertid varit gynnsammare med den direkta kontakten som gör det möjligt att ställa spontana följdfrågor för att skapa fylligare svar.

Resultatdiskussion

Varför tidig skriftspråksstimulering?

I vår undersökning visade resultatet på att samtliga pedagoger ansåg att tidig skriftspråksstimulering är betydelsefull för barns lärande och utveckling, ju tidigare och naturligare, desto bättre. Lindö (2002:107) resonerar också kring betydelsen av barns tidiga möte med skriftspråket och tillägger vikten av meningsfulla sammanhang. Läroplanen (Lpfö98) styrker detta resonemang och menar även att barnen i förskolan ska komma i kontakt med skriftspråket på ett roligt och lustfyllt sätt. I likhet med Lindö och Lpfö98 framkom det i vårt resultat att stimulering skall ske på ett lekfullt sätt i förskolan och att det är pedagogens roll att fånga upp situationer i vardagen att jobba vidare med. Viktigaste är att det är lustfyllt. En av pedagogerna uttryckte att det finns risk att barnen tycker det är tråkigt när de väl kommer upp i skolan. Hon poängterar att vi skall få barnen nyfikna och vilja lära mer. En annan svarade att kunna läsa och skriva är en förutsättning för att klara sig i samhället. Ju fortare du knäcker koden ju lättare blir det. Leken är ju viktig och då kan det kombineras. Gällande samhällssynen så poängterar Eriksen Hagtvet (2004:186) något liknande och berättar att tidig stimulering är fördelaktigt på grund av hjärnans plasticitet, små barns mottaglighet och den sociala syn som samhället har. Förskoleåldern är vanligen mer kravlös jämfört med skolåldern menar författaren. Färre krav ger färre misslyckanden och barn får ofta tid att utforska efter egna förutsättningar menar hon.

En tydlig avvikelse som synliggjordes i resultatet, var att endast en av sex pedagoger ansåg att tidig stimulering för de små barnen saknar relevans. Skälet till att det saknades engagemang var helt enkelt att barnen var för små enligt pedagogen. Till skillnad från pedagogens resonemang, så hävdar förvisso Eriksen Hagtvet (1990:26) att vuxna självklart

inte skall tvinga förskolebarnen att läsa, men eftersom man vet att skriftspråksutvecklingen påverkas av miljön, är det viktigt, menar hon, att pedagogen påverkar utvecklingen på bästa sätt. Författaren menar att i en kultur där skriftspråket är centralt att behärska, är det inte rimligt att överlåta initiativet till barnen själva. Söderbergh (Söderbergh 1988 i Lindö 2002: sidan 108) argumenterar också för mycket tidig stimulering med enkla medel, att använda redan från två års ålder. Lindö (2009:176) förklarar att när barnet tidigt möter texter i olika genrer i naturliga och meningsfulla sammanhang, växer förståelsen för läsandet och skrivandets kommunikativa aspekter fram. Författaren beskriver också att innan ett barn kan lära sig läsa och skriva, måste barnen både förstå funktionen och få insikt om vad man använder skriftspråket till. På liknande sätt påstår Vygotskij (1995:54–60) att när barnen börjar utveckla ett skriftspråk, så är skriften mer abstrakt än vad det muntliga språket är och barnen ser inget motiv till varför det är viktigt att kunna skriva. Det är då viktigt att barnen stimuleras till skriftspråkligt skapande genom egna intressen och vad som inspirerar dem för att de ska bli motiverade till litterärt skapande.

Gustafsson och Mellgren (2006:154) påstår att barn tidigt grundar ett förhållningssätt till skriv och läsaktiviteter. För att inte förhålla sig negativt i sitt synsätt, behöver barn möta skriftspråket i naturliga sammanhang redan på förskolan. Även Socialstyrelsen (1990:4) betonar vikten av att undanröja emotionella hinder inför skolstarten genom stimulering av barns skriftspråksutveckling på ett naturligt och medvetet sätt.

Likt Vygotskijs resonemang rörande barns intresse och inspiration, visade även studiens resultat att pedagogerna ansåg det vara av betydelse att tidigt stimulera barnen. De försöker fånga barnen när intresset finns och använda aktiviteter på ett lustfyllt sätt utan tvång.

Lärprocess

Barns lärande

I studiens resultat beskrivs det hur en pedagog ser hur barnen växer och utvecklas i sitt sätt att tala i olika situationer. Läroplanen (Lpfö98) beskriver att pedagogerna ska hjälpa barnen att se alla möjligheter till att kunna lära på olika sätt och att våga lita till sin egen förmåga. Barnen ska på detta sätt få uppleva och se sina framsteg i sitt lärande tillsammans med pedagogen. Även barns samspel med varandra är viktigt för deras lärande, beskrivs i läroplan. Genom detta skapas trygghet och glädje samt att barnens identitet, självkänslan och självförtroendet stärks. I resultatet framkom det gällande barns samspel att de tar hjälp av varandra och de vuxna när de själva inte kan. De sitter ofta tillsammans när de läser och skriver. Det synliggjordes också aktiviteter där barns samspel spelar roll, t.ex. när barnen tillsammans med Matilda Mus hittar på ord eller när barnen tillsammans med Maja diskuterar hur de kan hjälpa fåglarna att hitta mat. Här framkommer barnens olika sätt att tänka. Samtidigt får barnen möjlighet att använda sin naturintelligens när de reflekterar kring fåglarnas välbefinnande. Den här intelligensen beskriver Howard Gardner (i Armstrong, 1998:11–13) som en instinktiv förståelse för naturen. Dessa aktiviteter kan även relateras till Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003:161) resonemang om att använda skriften som en problemlösande aktivitet tillsammans med barn. De menar att man kan utgå ifrån frågor som vad, hur och varför för att stimulera barnen till ett metakognitivt tänkande och reflekterande dvs. att människor kan tänka och göra på olika sätt. Säljö (2000:12–13) hävdar att människor lär sig i interaktion med andra människor och tillägnar sig kunskap och utvecklas i ett kollektivt lärande.

Som vi tidigare diskuterat så uttryckte några pedagoger att de försöker fånga barnens intresse och menar att de aldrig pressar dem, utan anser att det ska vara lustfyllt och kul att lära sig nya saker. Pedagogernas förhållningssätt stöds av Björk och Liberg (1999:76) som poängterar att barn lär sig läsa och skriva genom att läsa och skriva, men framför allt lär sig

barnen när det är roligt och inte alltför teknifierade övningar. Författarna pratar om att undervisningens ledstjärna är att den aldrig får innehålla lästekniska färdighetsövningar. De förklarar att vad barn lär beror på tidigare erfarenheter, men lär sig gör alla, var och en på sitt sätt. I resultatet uppvisades att barnens lärande går relativt fort enligt pedagogerna, då det gäller deras skrivfärdigheter. En av pedagogerna uttryckte att många av femåringarna redan kan läsa och skriva. En annan sa att hon observerat att några av treåringarna börjar förstå sammanhang mellan bokstäver och ord. Barnen kan hitta andra ord som börjar på samma bokstav som deras namn. Det framkom också att barnen visade på positiva gensvar när det gäller skriftspråksstimuleringen. Den spontana responsen visades bl.a. när barnen åt knäckebröd och de såg olika bokstäver träda fram. Ytterligare ett annat gensvar observerades i en lekaktivitet med duplolego. I duploleken uppstod ett dilemma som barnen fick lösa tillsammans. Med tanke på tidigare resonemang angående barnens skrivfärdighet och spontana gensvar kan frågan besvaras om huruvida tidig stimulering har betydelse för barns lärande och utveckling. Vad som kan utläsas av pedagogernas kommentarer kring barns snabba utveckling i sitt skriftspråkande kan man anta att stimuleringen är av betydelse. Till skillnad från övriga pedagogers resonemang svarade en av pedagogerna att det faktiskt är svårt att veta var den kunskapen kommer ifrån. Hon var osäker på om barnen skapat sig kunskap genom förskolans aktiviteter eller av eget intresse. Dahlgren m.fl.(2006:53) påstår att barn har olika behov gällande skriftspråket. Några vill skynda på, andra lära sig omedelbart och vissa anser att det finns viktigare saker att göra. I resultatet framkom det hur en pojke lärde sig läsa, då han var intresserad av att själv kunna läsa sportresultaten i tidningen.

I resultatet framkom det att barnen får använda kroppen för att forma bokstäver. De använder olika arbetssätt t.ex. dramatiseringar och flanosagor i verksamheten. Lindö (2002:119) menar att vi lär på många olika sätt i olika situationer. Hon refererar då till Howard Gardner och hans teorier angående multipla intelligenser och enligt denna teori har vi alla inslag av samtliga. Lindö refererar vidare beträffande multipla intelligenser till Dunn och Dunn (1995 i Lindö 2002:119) som menar att pedagogen måste ta hänsyn till varje barns unika sätt att lära. Dahlgren m.fl. (2006:53) nämner det här med lingvistisk intelligens, och menar att barnet tar fasta på och observerar sin omgivning om hur man läser och skriver. Resultatet visar att barnen skriver och pratar om bokstäver, ord och namn tillsammans och lär varandra. Ytterligare något som går att ta del av i resultatet gällande lingvistisk intelligens som Dahlgren m.fl. pratar om, är flickan som läser för sin kompis. Hon lekläste sida efter sida genom att peka på bilderna och prata utefter vad hon såg. När hon kom till en sida utan text sa hon; ”här står ingenting” och bläddrade därför vidare till nästa. Här kan man tänka sig att hon härmar en vuxens sätt att läsa, trots att hon bara läste bilderna. Ofta när det saknas text på en sida, hoppar den som läser oftast över den, och fortsätter till nästa. Hon gjorde likadant.

Lärande genom lek

I resultatet framkom det att det ofta förekommer sagomaterial när barnen leker och återberättar sagor för varandra. Ser man då till vad Lindö (2002:144) beskriver om det här så menar hon att om barnen lyssnar till sagoberättande och återberättar, bidrar det till att barnen bygger upp egna berättelsestrukturer i den fria skrivningen. Det framkom även i resultatet att barnen har tillgång till skriv- och läsmaterial och enligt några pedagoger lekskriver och lekläser barnen ideligen. Hos en pedagog har barnen egen samling där ett barn är ”fröken” och lekläser för de andra barnen. Lindqvist (1996:152) berättar att barn ritat och skriver samtidigt, de lekläser och lekskriver berättelser. Hon menar att läsning och skrivning ska vara sådant barnen behöver och vill ha i leken. För att stimulera skriftspråksutvecklingen handlar det om att förankra den i meningsfulla sammanhang. Beträffande Lindqvist resonemang angående meningsfulla sammanhang så visades det i vårt resultat att när barnen leker rollerkar införskaffar de sig material som de behöver i sin lek, t.ex. tågbiljetter och inträdesbiljetter, som de tillverkar själva. I läroplanen (Lpfö98) kan man läsa att verksamheten i förskolan ska

skapas utifrån en medveten användning av leken, för att främja barnens utveckling och lärande. I leken stimuleras barnens fantasi, kreativitet, inlevelseförmåga, kommunikation, symboliskt tänkande, samarbetsförmågan samt förmågan att lösa problem.

Traasdahl (1993 i Gustafsson och Mellgren 2006:43) tar upp skillnaden mellan skrivkulturen i skolan och förskolan, där förskolebarnen skapar texter i leken mer för lustens skull och inte direkt för att lära sig skriva och läsa. Traasdahl har förstått att barnens texter i lek handlar om meningsskapande verksamhet knuten till kontexten. I vårt resultat synliggörs det att det ofta förekommer skriv- och läsverksamhet hos barnen. Det sker bl.a. genom brevskrivning, bildtexter, sagoskrivning och sagoläsning, tavla med magnetbokstäver och bokstavsduplo, samt lera för att forma bokstäver med. Vi anser att aktiviteter när barnen lekskriver och lekläser, kan bidra till deras skriftspråkliga medvetenhet. Björk och Liberg (1999:10) påstår att kunskapen om hur man gör och varför, utvecklas efter hand i möte med skriftspråket. De menar att kunskapen om bokstäver och deras användning, den grammatiska fonologiska medvetenheten, bäst utvecklas genom lek, barnen utforskar språket och skriver egna texter. Vidare menar författarna att barnens första steg i läs- och skrivinläring tas tillsammans med andra. Förmågan att tala, lyssna, läsa och skriva sker hela tiden i samspel.

Precis som vi nämnde ovan angående de aktiviteter barnen sysselsätter sig med, så beskriver Dahlgren m.fl. (2006:115) att barnen behöver få utforska skriftspråket på annat sätt än skriftspråket självt. Det kan istället användas som medel för att skapa förståelse för ett innehåll, precis som framkom i resultatet när barnen beskriver sina fantasier i rymden. Författarna påpekar att läs och skrivfärdigheter kan ske som en biprodukt, om barnen får engagera sig i för dem meningsfulla aktiviteter.

Lära genom olika uttryck

I läroplanen (Lpfö98) står det att verksamheten ska skapa möjlighet för barnen att uttrycka sig på andra sätt än bara det talade och skrivna språket. Drama, rytmik, musik, dans och rörelse ses som viktiga kunskaper för barns lärande och utveckling då de kommunicerar med hela kroppen. Här nämns även dator och andra tekniska material, som en viktig del för att stimulera barnen till det talade och skrivna språket. Det framkom i resultatet att det används både böcker och datorer när barnen söker efter information om något. Detta benämner Dahlgren m.fl.(2006:53) som skriftspråk för kunskapande. Det synliggörs i studiens resultat att flertalet pedagoger låter barnen använda datorn för pedagogiska spel och lekskrivning med både ritplatta och skriv- och ritprogram. Dahlgren m.fl. (2006:145) anser vidare att användandet av datorer och digitala bilder ger många möjligheter i arbetet med barn. I resultatet framkom det även att några använder datorn, som ett hjälpmedel i verksamheten där barnen skriver texter eller kommentarer till sina målade teckningar. En av pedagogerna berättade att de barn, som har svårt att hålla i pennan och skriva eller formulera bokstäver skriver på datorn. Som stöd i det här resonemanget tar vi del av Björk och Liberg (1999:32) tankegångar om att det är en förutsättning att barnen kan hantera skriftredskapen, för att de ska klara av att läsa och skriva på egen hand. De menar att barnen behöver öva på detta i det gemensamma läsandet och skrivandet redan i förskoleåldern.

I resultatet visade det sig att samtliga verksamheter använder sig av musiksamlingar och rim- och ramsor. Jederlund hänvisar till Bryant m.fl. (1987, 1988, 1989, i Jederlund 2002:98), vars studier visar att tidig bekantskap med barnramsor hjälper barnen att utveckla fonologisk medvetenhet vilket är nödvändigt för att kunna lära sig läsa och skriva. Studien visar att barn som rimmat och ramsat mycket, får en underlättad läs och skrivinläring. Även Kullberg (2006:12) talar om att barnen utvecklar sin skriftspråkliga medvetenhet genom alla sorters rim, ramsor, rytmer, sånger och lekar. När det gäller rim och ramsor förklarar Björk och Liberg (1999:33) att det är en fördel om det är texter som barnen är bekanta med, texterna skapar möjligheter för barnen att komma underfund med vad som låter och ser lika samt olika ut. Barnen får möjligheter att laborera med språket. I läroplan (Lpfö98) står det att barnen ska

få leka med språket samt att lyssna, reflektera och uttrycka tankar och idéer tillsammans med andra, samt lära sig nya ord och på detta sätt utveckla sitt ord- och begreppsförråd. I sådana här musikaktiviteter anser vi att barnen får möjlighet att använda sin musikaliska intelligens, vilket enligt Howard Gardner (i Armstrong, 1998:11–13) är förmågan att omforma, uppfatta och urskilja olikheter i olika sorters musik. Den här intelligensen grundar sig på ett intresse av att både lyssna och utföra egen musik och har känsla för rytm, tonhöjd och melodi vid musik och rim och ramsor.

Det framkom även i resultatet att en av verksamheterna använder teckenkommunikation som stöd i språket för barnen när de pratar, sjunger och ramsar. Gällande teckenkommunikation som stöd står det i läroplanen (Lpfö98) att förskolans uppgift är att barnen ska få möjlighet att utveckla sig utifrån sina förutsättningar. Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn oavsett behov.

I resultatet synliggjordes det att några av verksamheterna använder sig av dramaaktiviteter, där det används rekvisita av olika slag. De låter barnen dramatisera sagor genom flanosagor, både i den fria leken och styrda aktiviteter. Några använder dockor i olika syften. I vissa fall är det pedagogerna som gestaltar olika rollfigurer för barnen både i teater och i temarbeten. Lindö (2002:144) talar om att lyssna till sagoberättande och annan litteratur, samtala och återberätta, skapas så småningom goda förutsättningar, för att barnen skall kunna bygga upp egna berättelsestrukturer i den fria skrivningen. Även Dahlgren m.fl. (2006:173) talar om att när barn tematiserar sagor, skapas möjligheter till bildskapande, dramatisering, stoff till deras lek, meningsfullt textskapande, klippning, återberättande och distanserat språk.

I resultatet framkom det att en pedagog låter barnen forma bokstäver med sina kroppar, de har bokstavscharad. Howard Gardner (i Armstrong, 1998:11–13) anser att varje människa lär sig på olika sätt och menar att man har lättare för att komma ihåg då kunskapen placeras i kroppen, vilket kan betyda att när barnen använder kroppen för att uttrycka sig, använder de då sina kroppsliga och kinestetiska intelligenser. Den här intelligensen menar han, uttrycker tankar och känslor med hela kroppen.

På frågan om barns lärande och deras läroprocesser framkom det genom både resultat och tidigare forskning att barn lär i samspel med sin omgivning. Det som är centralt utifrån ett sociokulturellt perspektiv är att människor inspireras och lär genom samspel med dess omgivning, perspektivets grundtankar bygger på interaktion och kommunikation som en förutsättning för lärande. Det finns också stöd från både styrdokument, tidigare forskning och studiens resultat att andra uttrycksätt än det verbala språket, har betydelse. Det framkom i resultatet att barnen får tillgång till både teckenkommunikation och uttrycka sig med kroppen för sitt lärande. Även dator används för att göra det möjligt att arbeta och uttrycka sig på annat sätt. Resultatet visade att några barn, enligt en pedagog, visar svårigheter att formulera bokstäver med penna. För att utveckla berättandet och fantasin så arbetar pedagogerna medvetet med sagor och drama av olika slag. De här aktiviteterna och det som tidigare forskning säger angående barns olika sätt att lära besvarar, med ganska hög sannolikhet, frågan om barns läroprocesser.

Förutsättningar för lärande och utveckling

Medveten pedagog

Resultatet visade att samtliga pedagoger läser för sina barn någon gång under dagen. Alla pedagoger tillåter även samtal om text och bild under tiden som den vuxne läser. En av pedagogerna ansåg emellertid att det är lättare att prata till bilderna om barnen är uppdelade i mindre grupper. En pedagog svarade att hon tyckte om när barnen undrar något under läsningen, detta hjälper henne att förstå barnens tankar och funderingar. I Läroplanen (Lpfö98) står det att barnens nyfikenhet och lusten att vilja lära sig nya saker ska stimuleras

och uppmuntras i verksamheten. Barnen ska också få möjlighet till att reflektera och observera sin omgivning på ett lustfyllt sätt vilket är bra för barnets utveckling och lärande. Barnen ska även erbjudas en miljö som utmanar samt lockar till lek, där gruppen och det enskilda barnet ses som en resurs i verksamheten. Ser man till resultatet och pedagogernas tillåtande förhållningssätt menar Johansson (2003:228) att de samspelesprocesser som pedagogen skapar tillsammans med barnen är en central dimension för lärande. Lindö (1998, 2002:118–119) poängterar även att varje barn utvecklas på unikt sätt i samspel med sin omgivning och att språktillägnet sker i funktionella och meningsfulla sammanhang, där det finns en engagerad vuxen som kan stödja och bekräfta barnet. Paralleller kan dras till Lindös resonemang angående engagerad vuxen, då resultatet visar att pedagogerna uppmuntrar barnen, både självmant och tillsammans med vuxen, till att skriva sagor och brev samt utforska verksamhetens textmiljö. I resultatet framkom det att antingen ber pedagogen barnet att skriva av en annan text, någons namn eller helt enkelt ljudar ordet för barnet. Många av pedagogerna uttryckte att de stöttar barnen tidigt till att skriva sina namn. Pedagogerna lyssnar till och följer upp barnens intresse. Även här kan pedagogernas förhållningssätt jämföras med tidigare forskning där Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, 2006:76–78) belyser vikten av den vuxnas närvaro med barnet. Den vuxna ska vara stödjande och medskapande i deras nyfikenhet på skriftspråket. Pedagogerna berör även, som synliggörs i resultatet, att barnen aldrig pressas till något utan det ska vara lustfyllt och lekfullt att lära sig nya saker. Björk och Liberg (1999:23) menar att det är de gemensamma läs- och skrivupplevelserna som grundlägger intresset för att skriva och läsa. Författarna beskriver att en del barn har väldigt tidigt fått uppleva läsandet tillsammans med någon annan. Gemensamma skrivaktiviteter får de också ta del av så småningom, t.ex. namnet på deras teckningar eller får hjälp att författa brev eller vykort till familjen. Genom sådana situationer slussas de så smått in i den skriftspråkliga kulturen.

Angående biblioteksbesök så visade resultatet att samtliga pedagoger går till biblioteket men två av dem poängterade att de går mer sällan på grund av tidsbrist. De tillade dock att de har egna böcker på avdelningen. Visserligen talade pedagogerna om att de hade många egna böcker, men vi frågar oss, hur många gånger kan dessa böcker alterneras för barnens alla behov och intressen? Ser man till bibliotekets utbud och deras möjlighet att tillgodose allas behov så kan man relatera till resonemanget som Dahlgren m.fl. (2006:144–145) för, om att böckerna regelbundet behöver bytas ut och varieras efter barnens intresse. Båda pedagogerna förklarade att uppstår det ett behov av att gå till biblioteket, t.ex. vid teman, då kontaktar de bibliotekarien som plockar fram de böcker som de behöver. Ser vi till resultatet så framkom det att alla går till biblioteket, vissa mer sällan, men samtliga pedagogerna ansåg ändå att det var viktigt att barnen är delaktiga till vilka böcker som lånas. Lindö (2009:176) styrker detta resonemang och säger att man ofta ska göra besök på biblioteket och att barnen behöver daglig sagoläsning i sin verksamhet.

Inspirerande miljö

Resultatet visar att i samtliga verksamheter har barnen tillgång till en läshörna med varierade böcker, i en av verksamheterna finns det dessutom tillgängliga böcker utomhus. Vid våra egna observationer vid intervjutillfällena hade alla utom en verksamhet skapat läsmiljöer där böckerna byts ut regelbundet. Läsmiljöerna var arrangerade som rum i rummet, dvs. en tydlig avgränsning av planerad aktivitet. Dahlgren m.fl. (2006:144–145) säger att man kan ordna en stimulerande läsmiljö genom att avgränsa ett utrymme där det ska vara stillsamt och där man kan sitta och läsa ensam eller tillsammans. Mångfalden av böcker är inte lika viktigt, som att böckerna ställs ut på ett tydligt och attraktivt sätt menar författarna. Böckerna behöver regelbundet bytas ut och varieras efter barnens intresse. De menar vidare att man inför biblioteksbesöket kan få barnen att fundera på vilka böcker de vill ha. Man kan inspirera dem att skriva sina önskemål.

Ser vi då till vad forskningen föreslår gällande läshörna, så observerade vi att en av verksamheterna saknade en tydlig avgränsande läsmiljö, då soffan och böckerna var utplacerade på olika ställen i rummet. När vi observerade den här verksamheten saknades alltså tydlighet i arrangemanget kring barnens läshörna. De böcker som barnen har tillgång till byts sällan ut och lånade böcker från biblioteket får barnen inte använda utan vuxen.

Tillgängligt skrivmaterial finns till förfogande hos samtliga verksamheter. Antingen används skrivhörna eller också har barnen tillgång till ateljé där de kan sitta och skriva. Jämförs resultatet med vad forskningen säger så menar Dahlgren m.fl. (2006:136) att när barnen finns med i en rik skriftspråksmiljö utvecklas och stimuleras barnet, vilket medför att barnet tidigt uppmärksammas på skriftens betydelse och uppmuntras att fråga om sådant som är oklart. I resultatet påpekade en pedagog vikten av barns förståelse av texter och ord. Hon menade att det är viktigt att samtala om ord i sånger och ramsor och dess betydelse med barnen. Dahlgren m.fl. beskriver att tanken med miljön är att skapa en så god social miljö som möjligt med ett gynnsamt inlärningsklimat. För att få in skrivandet i leken kan det inredas en skrivhörna med attraktivt material samt enkla men funktionella utrymmen, som skapar tillfällen för rollekar som kan förändras efter barnens intresse, t.ex. affär och bankkontor. De menar att man även kan få barnen att uppleva skriftspråkets kommunikativa syfte genom att åskådliggöra innehåll i skåp och lådor med hjälp av skriftbilder som visar både text och bild. Flera av verksamheterna använde sig av tydlig kommunikation om innehåll i leklådor med text och bild samt skriftkort på inomhusmiljön t.ex. ordet *lampa* på lampan.

Vygotskij (1995:54–60) menar att det handlar om vilka förutsättningar barnet har i sin omgivning och vilken uppmuntran de får från medaktörerna omkring sig. Han nämner också vikten av miljön omkring barnet. Den har betydelse för hur motiverade barnen blir och vilka material barnet har att tillgå för att kunna skapa. Under den tidigare kategorin lärprocesser, fördes det en diskussion angående teckenkommunikation som stöd i språket. Den här kommunikationen synliggörs även med hjälp av bilder i verksamhetens rumsliga miljö för att stödja barnens ordförståelse. Den här sortens stöd för barnen i verksamheten kan återknytas till Vygotskijs precis beskrivna resonemang angående barns förutsättningar i sin omgivning. För några av barnen på avdelningen kan detta fungera som stöd i lärandet och vad som kan läsas i läroplanen (Lpfö98) så är förskolans uppgift att barnen ska få möjlighet att utveckla sig utifrån sina förutsättningar. Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn oavsett behov. Flera av verksamheterna hade dessutom en inspirerande skriftspråkande miljö, som innehöll bokstäver, siffror, alfabetsplanscher och texter av olika slag. En av verksamheterna har dekorerade väggar med berättelser och skapelser av olika slag skapta av barnen. Det här stöds av Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, 2006:76–78) som menar att barnen ska ges goda förutsättningar för att lyckas, då den pedagogiska verksamheten har stor betydelse för detta. Verksamheten ska vara inbjudande och inspirerande och barnen ska omringas av språklig inspiration dagligen. Det är då viktigt att barnet har mycket material omkring sig, som gör att de får möjlighet till att bli språkligt intresserade av det lästa och skrivna språket, detta gäller för alla barn, oavsett ålder.

Sammanfattningsvis på frågan om pedagogen och miljön utmanar och utvecklar det lustfyllda lärandet, kan det verka rimligt att skapa sig kunskap om pedagogers arbetssätt och barns skriftspråkliga miljö, genom att ta del av tidigare forskning, styrdokument och studiens resultat. Det beskrivs i läroplanen att barnens nyfikenhet och lusten att vilja lära nya saker ska stimuleras. Resultatet visar och forskningen säger att lärandet ska ske på lekfullt sätt och i meningsfulla sammanhang utan tekniska färdigheter och tvång. Miljön ska utmana och locka till lek samt det ska finnas en engagerad vuxen som kan stödja och bekräfta. Forskningen säger och resultatet visar vikten av tillgängligt skrivmaterial och stimulerande läsmiljö, där böckerna regelbundet behöver bytas ut och varieras efter barnens intresse. En tydlig textkommunikation i inomhusmiljön t.ex. leksakslådor, är också av betydelse. Forskningen

hävdar att när barnen finns med i en rik skriftspråksmiljö utvecklas och stimuleras barnet, vilket medför att barnet tidigt uppmärksammas på skriftens betydelse.

Egna slutsatser

Studiens syfte var att i ett kvalitativt vetenskapligt forskningsarbete söka teorier och metoder om hur pedagogen kan arbeta för att stimulera barnen till skriftspråklig medvetenhet samt utveckla en stimulerande och inspirerande skriftspråkande miljö i förskolan. Studien sökte därtill svar på barns lärprocesser och vilken betydelse tidig skriftspråksstimulering har för barns utveckling och lärande. Då vi tagit del av vad tidigare forskning, styrdokument och studiens resultat säger, framkommer det tydligt att oavsett ålder ska barnen få stimulans i skriftspråket. Vi har således kommit till insikt med att barn inte alls är för små för tidig skriftspråksstimulering. En tydlig förklaring får vi av Eriksen Hagtvat (2004:18) som belyser att när det gäller barns utveckling är det svårt att avgöra om det är påverkan från miljön eller de individuella förutsättningarna som kommer först. Förmodligen handlar det om ett invecklat samspel, där ett nyfiket och intresserat barn är med och formar sin egen miljö, samtidigt som miljön är med och bestämmer hur nyfiket och intresserat barnet blir. Liknande resonemang för Vygotskij (1995:54–60) som också beskriver att det handlar om vilka förutsättningar barnet har i sin omgivning och vilken uppmuntran de får från medaktörerna omkring sig. Han nämner också vikten av miljön omkring barnet, den har betydelse för hur motiverade barnen blir och vilka material barnet har att tillgå för att kunna skapa.

Vi reflekterade inledningsvis över om en inlärningsmetod passar samtliga barn för att tillägna sig skriftspråket. Säljö (2000:157) framhåller att det handlar om vilka metoder människor tar till vara på för att utveckla sitt lärande då människan har varierande behov och utifrån de här behoven tillägnar människor sig kunskaper och färdigheter på olika sätt. Vi har skapat oss en förståelse om vilka förutsättningar som behövs för barns lärande. Förutom interaktionen mellan vuxen och barn samt barn och barn, är olika uttryckssätt och tillämpningar viktigt för lärandet. Säljö (2000:47) poängterar att i ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undvika att lära, frågan är i själva verket vad vi lär oss i olika situationer.

För att kunna arbeta aktivt och medvetet med att integrera skriftspråksstimulering i temarbeten och dylikt krävs enligt Dahlgren m.fl. (2006:115) att det finns teoretiska kunskaper och ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt. Som vi ser det har pedagogens engagemang och verksamhetens miljö stor betydelse för barns lärande och utveckling.

Didaktisk konsekvens

Vår vilja är att alla barn i förskolan ska få utvecklas efter samma förutsättningar. Vi vill att barnen ska få uppleva en stimulerande skriftspråkande miljö så tidigt som möjligt. Saknas ett synbart intresse hos barnen behöver det inte betyda att de är utan intresse för skriftspråket. Pedagogerna kan förmodligen med ett engagerat förhållningssätt stimulera barnen till att bli intresserade, anser vi. Gustafsson och Mellgren (2006:154) menar att barn tidigt grundar ett förhållningssätt till att lära sig läsa och skriva. För att inte fastna i ett förhållningssätt som gör det svårt för dem att gå vidare, behöver barn möta skriftspråket i naturliga sammanhang redan på förskolan. På liknande sätt betraktar Eriksen Hagtvat (2004:186) förskoleåldern som en relativt kravlös tid. Färre krav ger färre misslyckanden och barn får ofta tid att utforska efter egna förutsättningar. Hon menar att ett klimat med få krav på prestation ger en bra utgångspunkt för att förebygga misslyckanden och problem.

I resultatet framkom det att merparten av de intervjuade saknade utbildning i kommunikation och skriftspråkande, samt att ingen av dem hade tagit del av någon vidareutbildning i skriftspråkande. Vi funderar på om den pedagogiska verksamheten skulle blivit annorlunda om pedagogerna fått någon variant av utbildning i skriftspråksstimulering. Vi har förhoppning om att vår studie bidrar till att pedagogerna får mer kunskap i ämnet. Med tanke på pedagogernas brist på utbildning reflekterar vi över varför samhället inte lägger mer vikt på det här. För ser vi till vad både tidigare forskning och styrdokumentet säger, så ska förskolan stimulera och uppmuntra barnens nyfikenhet i språket och deras skriftspråsutveckling. Den här kunskapen anser inte vi är mindre betydelsefull än andra kunskaper.

Fortsatt forskning

En sådan här studie skulle kunna kompletteras med enkäter till föräldrar för att ta del av hela barnets omgivning och livsvärld, för att skapa kunskap om vilken betydelse föräldrarnas engagemang har.

Med tanke på vår avgränsning vi beskrev i studiens inledande del, kan man tänka sig en fortsättning i hur barnen lär sig läsa och skriva grammatiskt. Att följa barnen i deras egna läs och skriv aktiviteter och därför observera och intervjua barnen. Det skulle vara intressant att observera och forska vidare i hur barnens skriv och läsutveckling ser ut utifrån deras perspektiv.

Varför inte forska vidare och göra en jämförelse på barn som fått tidig skriftspråksstimulering och på de som inte fått någon?

7 Referenser

Armstrong, Thomas. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Svensk översättning av Bill, Margareta. (1998). *Barns olika intelligenser*. Jönköping: Brain Books.

Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1999). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Dahlgren, Gösta., Gustafsson, Karin., Mellgren, Elisabeth., Olsson, Lars-Erik. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

Eriksen Hagtvét, Bente. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik., Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Tredje upplagan. Norstedts Juridik.

Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth. (2006). *En studie om barns skrivlärande*. IPD rapporter Nr 2000:08. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hundeide, Karsten. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Jederlund, Ulf. (2002). *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Hässelby: Runa förlag.

Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Kullberg, Birgitta. (1993). *I mötet med skriftspråket. Om åtta nybörjarelevs mentala vandring från att vara preliterata till att bli litterata*. (Rapport Nr 42:43). Jönköping: Högskolan i Jönköping. Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap.

Kullberg, Birgitta. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Ekelunds/Gleerups Utbildning.

Lantz, Annika. (2007). *Intervjumetodik*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Gunilla. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor. (1998, 2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. Första upplagan. Stockholm: Natur och kultur.

NE, (2008). *Nationalencyklopedin AB*. 3:e bandet. Malmö.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet. I en utvecklingspedagogisk teori*. Första upplagan. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999, 2006). *Lärandets grogrund*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen. (1990:4). *Lära i förskolan: innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Stockholm: Frizes.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Vetenskapsrådet (www.vr.se). Hämtad 2010-04-06.

Vygotskij, Lev. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Första upplagan, femte tryckningen. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Bilaga 1: Didaktisk tillämpning

Dahlgren m.fl. (2006:139) anser att man kan utforma den skriftspråkliga miljön och främja leken genom små förändringar och tillföra visst material. Det är pedagogens uppgift att få barnen intresserade samt att underhålla detta intresse. Pedagogerna behöver utgå från barns uppfattningar och det innebär att skaffa sig kunskap om barnens förståelse om det som de ska arbeta med.

Sagobearbetning

Lindö (2002:144) har använt sagorna vid den grundläggande läs- och skrivutvecklingen. Efter lyssnande, skapande och muntligt återberättande dikterades barnets muntliga berättande till skriftspråket. Genom att lyssna till sagoberättande och annan litteratur, samtala och återberätta, skapas så småningom goda förutsättningar för att barnen skall kunna bygga upp egna berättelsestrukturer i den fria skrivningen

Dahlgren m.fl. (2006:173) berättar om hur vi kan bearbeta olika böcker och sagor och ger ett exempel på sagan om Guldlock och de tre björnarna. Några barn hade fått sagan uppläst och även fått material som symboliserade sagan som de kunde leka med som bestod av tre filtar, tre sängar, tre skålar, tre stolar i olika storlekar. Barnen fick sedan måla och klippa ut egna figurer ur sagan och skriva dessa namn som författarna menar skapar meningsfulla texter i naturliga sammanhang. Genom att tematisera sagor får man in både bildskapande, dramatisering, stoff till barnens lek, meningsfullt textskapande, klippning, återberättande och distanserat språk. Barnen spelade även skuggteaterscen med ritade och utklippta figurer i kartong. Barnen fick återberätta sagan och deras berättelse skrevs ner och barnen fick själva göra illustrationer till sin bok.

Skriv och läsmiljö

Dahlgren m.fl. (2006:144–145) menar att en skrivhörna lätt kan inrättas med attraktivt skrivmaterial med olika sorters block, pennor, brevpapper, kuvert, stämplor, hemmagjorda frimärken m.m. Telefon, skrivmaskin och räknemaskin är bra i syfte att kunna skriva i leken. En brevlåda som töms regelbundet kan tillverkas så att brev kan postas. Blädderblock och whiteboardtavla gör det lätt att använda skriftspråket aktivt. Författarna säger att man kan ordna en stimulerande läsmiljö genom att avgränsa ett utrymme där det ska vara stillsamt och där man kan sitta och läsa ensam eller tillsammans. Mångfalden av böcker är inte lika viktigt som att böckerna ställs ut på ett tydligt och attraktivt sätt. Böckerna behöver regelbundet bytas ut och varieras efter barnens intresse. Inför biblioteksbesöket kan barnen fundera på vilka böcker de vill ha. Man kan inspirera dem att skriva sina önskemål.

Datorer och digitala bilder

Dahlgren m.fl. (2006:145) anser att användandet av datorer och digitala bilder ger många möjligheter i arbetet med barn. Bild- och ljudskapande aktiviteter kan komplettera deras texter på datorn. Barnen kan göras delaktiga i att själva skapa spel genom att utgå från barns erfarenheter av att spela spel på datorn. Med både animationer och ljudeffekter kan de också engageras i att skapa sagor på datorn. Ett enkelt ritprogram för att skapa en saga går också bra att använda. Författarna berättar om en grupp barn som var intresserade av hundar. De sökte på nätet efter bilder på olika hundraser som de skrev ut och gjorde böcker av. De skrev där olika kommentarer till bilderna. Via e-post kan deras alster skickas till brevvänner, kommunikationen är omedelbar och barnen kan snabbt få svar.

Duklista och matsedel

Dahlgren m.fl. (2006:154) menar att frågor om vem som ska duka och vad det blir för mat finns i de flesta förskolegrupper. Därför kan barnen ansvara för dukningen genom att skriva upp sitt namn på en duklista. Barnen kan också tillsammans med en pedagog skriva och rita en matsedel. Det går att symbolisera maträtterna på olika sätt genom att rita, skriva enstaka bokstäver eller hela ord, klippa och klistra bilder/bokstäver.

Affärslek

Dahlgren m.fl. (2006:155) menar att i affärslek kan man fokusera på t.ex. reklam, skyltar, inköpslistor och text på olika paket. Tanken är att barnen möter ordbilder och texter/symboler från sin vardag. Det är en fördel om barnen får vara med och utforma och grunden ska ligga på deras idéer och förslag. Att skaffa kassaapparat och våg ökar ofta intresset för leken. Alla varor kan prismärkas och barnen kan göra egna pengar.

Skriva brev

Dahlgren m.fl. (2006:159) poängterar att syftet med brevskrivning är att uppmärksamma varför man skriver, när man gör det och att brev är skriftspråklig kommunikation. Föräldrarna kan fungera som brevskrivare vid olika tillfällen. Dessa kan hängas upp så alla kan ta del av de meddelanden som berör dem. Vill barnen ha kalas för sina gosedjur kan de skriva inbjudningskort till djuren så föräldrarna får vetskap om att de ska med till förskolan. Barnen kan få brev från olika sagofigurer med meddelanden eller uppdrag av något slag. Barnen kan sedan med hjälp av vuxen svara med egna brev och ställa frågor eller berätta något. Inför brevskrivningen ställs barnen inför olika reflekterande frågor så som; Hur börjar man ett brev? Vad händer med breven? Hur kan brevbäraren dela ut brevet till rätt person?

Almanacka

Dahlgren m.fl. (2006:135) menar att i en kalender är det naturligt att använda både siffror och bokstäver. Författarna beskriver kalendern som en multimodal möjlighet, vilket betyder flera olika uttryck så som siffror, bokstäver, namn, bilder, färger och design/layout som integreras för att uttrycka en idé om tidsförhållanden.

Storboken - en bok i större format som finns tillgänglig på marknaden (biblioteket) men man kan även göra egna enligt Björk och Liberg (1999:46). Det kan vara sagor, dikter och ramsor men också faktaböcker. Det finns en tillhörande lillbok som är bra vid individuell läsning. Undervisningen som bedrivs med storbok i kombination med ett integrerat skrivande kan benämnas menar författarna, som att läsa och skriva tillsammans. De beskriver inte bara metoder, alltså hur pedagogen kan göra, utan också den tanke och värderingsgrund dessa metoder vilar på. Avsikten, enligt Björk och Liberg, är att underlätta för pedagogen att ta medvetna beslut angående undervisningen. Pedagogen kan anpassa efter barngrupp och tillsammans skapa stimulerande, naturliga och samtidigt gynnsamma inlärningssituationer där man använder de gemensamma läsupplevelserna som utgångspunkt. Arbetet med storboken delar de upp i tre faser; upptäckarfasen, utforskarfasen och självständiga fasen. Först ges barnen en hel och meningsfull text som de upplevelsemässigt kan göra till sin egen, vilket sker i upptäckarfasen. Det är viktigt att först skapa intresse och förväntningar på boken. Samtalet kan till en början vara om bokens titel, vad den handlar om och vem som skrivit den. Detta är viktigt i syfte att få barnen införstådda med att det finns en författare bakom som vill förmedla något. Förstår de detta kan de själva inse att de kan vara författare och skriva texter som andra kan vara intresserade av. När pedagogen läser är det viktigt att både läsa med inlevelse och engagemang men också tydligt. Man ska inte läsa fortare än man hinner peka på orden som läses. Barnen måste få en chans att följa orden med blicken och då skapa en förståelse för att orden som sägs även har en skriftlig version. I nästa fas, utforskarfasen, kan barnen få möjlighet att finna mönster och språkliga strukturer genom att undersöka texten. Pedagogen ger barnen modeller som bjuder på motstånd för hur man klarar att läsa ord. Detta för att de framöver ska klara det själva. Man måste dock vara klar över att barnen har olika förutsättningar att nå självständighet, en pedagog måste vara lyhörd för variationen i barngruppen. I den här fasen upptäcker de på ett mer eller mindre medvetet plan efter hand, var och en i sin egen takt, förhållandet mellan bokstavstecken och ljud och kan börja ljuda samman bokstäver till ord. De intresserar sig för och jämför ord som innehåller liknande bokstavskombinationer och kommenterar att en viss bokstav finns i flera ord, första bokstaven tycks vara särskilt intresseväckande. De barn som redan kan läsa kanske inte ska delta menar författarna eftersom risken finns att de blir uttråkade. Det är ju meningen att aktiviteterna ska uppmuntra dem till att utveckla sin skriv- och läsförmåga på egen nivå och då kanske storboksläsningen inte erbjuder de rätta utmaningarna. I den sista fasen som författarna beskriver som den självständiga fasen ges barnen möjlighet att utforska och läsa på egen hand, det är fortfarande viktigt med stöd från både kamrater och vuxna. Här använder man storbokens mindre kopia, lillboken. Barnen provar att läsa på egen hand. Vissa barn kan läsa utan problem då de knäckt den skriftspråkliga koden medan andra läser ur minnet från storboken.

Bilaga 2: Pedagogintervju

Vi är två studenter, Anette Rehm och Kristin Wennerstrand, som går sista terminen, LAU370 examensarbete, på lärarprogrammet på Göteborgs universitet. Vårt examensarbete gäller skriftspråksstimulering på förskolan där vi försöker få svar på hur pedagoger kan arbeta aktivt och medvetet för att utmana och utveckla det lustfyllda lärandet, vi vill också ta reda på hur barnen lär sig läsa och skriva samt om skriftspråksstimulering har någon betydelse för barnets lärande och utveckling. Vi behöver ett empiriskt material, d.v.s. fältstudier att utgå ifrån och behöver därför er hjälp. Vi skulle vilja att ni svarar på några frågor som då endast är ämnat för vårt examensarbete, det är dessutom frivilligt att delta och intervjun kommer att vara helt oidentifierad.

EXEMPEL PÅ SKRIFTSPRÅKANDE MILJÖER

Tillgängligt och attraktivt skriv- och läsmaterial, skriv och läsmiljöer, sagobearbetning, datorer och digitala bilder, rollekar (affärs- post- eller banklek), duklista och matsedel, brevskrivning, almanacka, bild och text på leksaker/möbler m.m.

Intervjufrågor;

1. Hur gammal är du och vilken ålder på barngruppen har du?
2. Hur länge har du arbetat inom barnomsorgen?
3. Hur länge har du arbetat här på förskolan?
4. Vilken utbildning har du?
5. Ingick det någon variant av barns kommunikation och skriftspråkande i utbildningen?

- 5a) Om nej, saknar du kunskap/didaktisk kompetens i ämnet eller har du fått kompetensutbildning på annat sätt eller genom arbetslivserfarenhet?
6. Hur förhåller du/ni (ni som arbetslag) till ett tidigt skriftspråksstimulerande arbetssätt?
 7. Beskriv på vilket sätt ni arbetar samt hur tydlig/synlig miljön är för att stimulera barnen till att bli nyfikna på det lästa och skrivna språket?
 8. Vilken betydelse tror du skriftspråksstimulering har för barns utveckling och lärande?
- 8a) På vilket sätt har du observerat det i din verksamhet?
9. Hur ofta besöker ni biblioteket tillsammans med barnen?
 10. Hur delaktiga är då barnen till vilka böcker som väljs ut?
 11. Hur mycket läser ni för barnen per dag?
 12. Kan ni beskriva hur tillvägagångssättet är, om barnen är och blir delaktiga i läsningen?
 13. Beskriv hur barnen gör när de läser och skriver tillsammans utan vuxen?
 14. Använder ni er utav andra uttryckssätt för att stimulera skriftspråket så som drama, musik, lek, dator, m.m.
 15. Forskningen presenterar och lämnar förslag på didaktisk tillämpning på skriftspråkande miljöer. Använder ni något av nedanstående arbetssätt?

Skriv och läsmiljö

Skrivhörn med attraktivt skrivmaterial med olika sorters block, pennor, brevpapper, kuvert, stämplor, hemmagjorda frimärken m.m. En brevlåda som töms regelbundet kan tillverkas så att brev kan postas. Blädderblock och whiteboardtavla gör det lätt att använda skriftspråket aktivt. En stimulerande läsmiljö genom att avgränsa ett utrymme där det ska vara stillsamt och där man kan sitta och läsa ensam eller tillsammans. Mångfalden av böcker är inte lika viktigt som att böckerna ställs ut på ett tydligt och attraktivt sätt. Böckerna behöver regelbundet bytas ut och varieras efter barnens intresse. Inför biblioteksbesöket kan barnen fundera på vilka böcker de vill ha. Man kan inspirera dem att skriva sina önskemål.

Datorer och digitala bilder

Bild- och ljudskapande aktiviteter kan komplettera deras texter på datorn. Med både animationer och ljudeffekter kan de också engageras i att skapa sagor på datorn.

Duklista och matsedel

Barnen kan ansvara för dukningen genom att skriva upp sitt namn på en duklista. Barnen kan också tillsammans med en pedagog skriva och rita en matsedel. Det går att symbolisera maträtterna på olika sätt genom att rita, skriva enstaka bokstäver eller hela ord, klippa och klistra bilder/bokstäver.

Affärslek

Fokusera på t.ex. reklam, skyltar, inköpslistor och text på olika paket. Tanken är att barnen möter ordbilder och texter/symboler från sin vardag.

Skriva brev

Syftet med brevskrivning är att uppmärksamma varför man skriver, när man gör det och att brev är skriftspråklig kommunikation. Föräldrarna kan fungera som brevskrivare vid olika tillfällen. Dessa kan hängas upp så alla kan ta del av de meddelanden som berör dem. Vill barnen ha kalas för sina gosedjur kan de skriva inbjudningskort till djuren så föräldrarna får vetskap om att de ska med till förskolan. Barnen kan få brev från olika sagofigurer med meddelanden eller uppdrag av något slag.

Almanacka

I en kalender är det naturligt att använda både siffror och bokstäver. Kalendern kan ses som en multimodal möjlighet.

Storboken

Finns tillgänglig på marknaden men man kan även göra egna. Det kan vara sagor, dikter och ramsor men också faktaböcker. Det finns en tillhörande lillbok som är bra vid individuell läsning. Pedagogerna kan anpassa efter barngrupp och tillsammans skapa stimulerande, naturliga och samtidigt gynnsamma inlärningssituationer där man använder de gemensamma läsupplevelserna som utgångspunkt.

Sagobearbetning

Genom att lyssna till sagoberättande och annan litteratur, samtala och återberätta, skapas så småningom goda förutsättningar för att barnen skall kunna bygga upp egna berättelsestrukturer i den fria skrivningen

Bilaga 3: Observationer av verksamheterna vid intervjubesöken

Vi observerade på fem av sex verksamheter att läsmiljöerna var arrangerade som rum i rummet och gott om böcker som regelbundet byts ut.

I en av verksamheterna var soffan och böcker utplacerade på olika ställen i rummet, alltså inte en för barnen, tydlig inbjudande läshörna.

Tillgängligt skrivmaterial finns till förfogande hos samtliga. På Annas avdelning finns skrivhörna och på Karin, Ella och Ingrid's avdelning har barnen tillgång till ateljé.

På samtliga pedagogers avdelningar finns det namn och bild vid barnens hyllor och lådor. Hos fem av pedagogerna finns även text och bild på möbler och leksaksbackar, för att göra innehållet synligt. Väggarna var fulla med bokstäver, siffror, alfabetsplanscher och texter av olika slag. Hos Stina var väggarna fulla med berättelser skapade av barnen. Hos Ingrid var det många rim och ramsor samt mycket teckenkommunikation för att förtydliga språket på väggarna.

En avdelning saknade helt skriftspråk på väggarna, där fanns varken bokstäver, alfabet eller liknande. Inte heller fanns det text och bild på leksaksbackarna för att tydliggöra innehållet.

Barncitat hämtat från en av verksamheterna;

Titta jag har byggt ett E, säger Emil.
E som i farmor Eva, säger Bo.
E som i elefant, säger Sara.
Oj, nu gick mitt E sönder, säger Emil.
Det blev ett F, jublar Sara.

Citat ur storbok

Hur ska jag bygga min bokstav, undrar Olle.
Vi klurar en stund hur vi ska få till ett O.

Han gör ett duplo-O men blir inte nöjd, den blir inte rund.

Citat ur storbok