



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Barn i riskzon

Tidiga tecken på läs och skrivsvårigheter/dyslexi i förskolan

Agneta Svensson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2015
Handledare: Birgitta Kullberg
Examinator: Lena Fridlund
Rapport nr: VT15-IPS-07 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2015
Handledare: Birgitta Kullberg
Examinator: Lena Fridlund
Rapport nr: VT15-IPS-07 SPP600
Nyckelord: Tidiga tecken, läs och skrivsvårigheter/dyslexi, förskolan, skriftspråk, förebyggande åtgärder

Syfte: Studiens ena syfte är att studera och försöka förstå, hur förskollärarna i förskolan tänker om och vad de uppfattar vara tidiga tecken på läs och skrivsvårigheter/dyslexi i förskolan. Studiens andra syfte är att studera förskollärarnas tankar, om deras innebörder i ett förebyggande arbetssätt i barns språkutveckling, för att kunna stärka självförtroendet hos de barn som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Teori: Studien utgår ifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv där barn lär i samspel med andra barn och vuxna utefter de förutsättningar som ges till skriftspråksutveckling i de praktiker de befinner sig i.

Metod: Föreliggande studie är kvalitativ. I denna används som vetenskapligt empiriskt redskap halvstrukturerade intervjuer med sju förskollärare. Intervjuerna har utformats efter den livsvärldsfenomenologiska ansatsen för att på så vis få syn på de skilda uppfattningar förskollärarna bär på, om tidiga tecken på läs och skrivsvårigheter/dyslexi samt olika förebyggande åtgärder de uppfattar vara av vikt för att underlätta barns framtida läs och skrivinläring.

Resultat: Tidiga tecken: Barn har inte en fonologisk medvetenhet, förstår inte, kan inte urskilja bokstävers olika ljud i språket, i sitt namn, samt kommer inte ihåg bilder och bokstäver. Barnet kan inte urskilja mönster och delar utav ett ord i en ordbild, eller vad som är text respektive bild i en bok. Barn som inte visar något intresse för skriftspråket eller förstår vad det ska användas till. Brister i barns talutveckling ses som en del. Barn med svårigheter att återberätta och beskriva bilder, inte förstår ett sammanhang och har svårt med uttalet och ordförståelsen. Barnet kan inte urskilja vad som är text respektive bild i en saga. Svårigheter med finmotoriken.

Förebyggande språkarbete: Visa barn vad skriftspråk och att läsa är samt vad skriftspråket kan användas till. Barn ska, i en skriftspråksvänlig miljö, erbjudas rika möjligheter att utforska skriftspråket utefter egna förutsättningar. Barn ska uppmuntras till att skriva efter egen förmåga, efter ordlappar, på egna alster och i Ipads. Barn och förskollärare gör tillsammans sagor som skrivs ner, för att utveckla barns fantasi och förmåga att återberätta och förstå ett samband. Den dagliga dialogen och att sätta ord på föremål, ses som förebyggande för att utveckla barns ord och begreppsförståelse. Medvetet arbete med ordkort efter Söderberghs modell kan användas och ger resultat i skolan Två av förskollärarna i studien har erfarenheter av detta. Specialpedagogiskt stöd kan ses som förebyggande i form av handledning.

Didaktiska implikationer: Förskollärarna i studien efterlyser mer kunskap om barns tidiga tecken på läs och skrivsvårigheter/dyslexi, för att kunna hitta de barnen som befinner sig i riskzonen.

Förord

Den här studien tillägnas min dotter Emmie, som en dag sa till mig. ”Mamma du borde forska om dyslexi, för att kunna hjälpa barn tidigt, så de kan hitta de barnen i förskolan, så de får hjälp redan när de börjar skolan.” Tack till min familj som ställt upp för mig de här åren jag studerat.

Jag vill varmt tacka de personer som gett mig av sin lediga tid när jag behövt hjälp och stöd i processen med att skriva.

De personer som ställt upp på intervjuer ger jag ett stort tack. Utan dem hade det inte blivit någon uppsats. Deras åsikter och tankar har varit värdefulla för min studie.

Tack till min vän Camilla som varit ett stöd när jag behövt någon att prata och diskutera med, när skrivandet känts övermäktigt.

Tack till mina kollegor, som ställt upp och skaffat vikarier när jag befunnit mig i skrivandets värld.

Tack till min studiekamrat Henny, som jag delat böcker och erfarenheter med under skrivandets process.

Jag vill också rikta ett särskilt varmt tack till min handledare Birgitta Kullberg, som trott på mig, hållit ordning på mina texter och stöttat mig i processen med att skriva vetenskapligt.

Göteborg, juni 2015-05-20
Agneta Svensson

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	3
1.1 Bakgrund	4
2. Syfte och frågeställningar	6
2.1 Studiens frågeställningar är:	6
3. Litteratur och forskningsgenomgång	7
3.1 Forskning om dyslexi	7
3.2 Läs- och skrivinlärning	8
3.3 Olika synsätt på skriftspråksinlärning och skriftspråksanvändning	10
3.4 Talspråksutveckling	10
3.5 Tecken på läs- och skrivutveckling i förskolan	11
4. Teorianknytning	18
4.1 Sociokulturellt lärandeperspektiv	18
5. Metod	21
5.1 Forskningsansats.....	21
5.2 Urvalsgrupp	21
5.3 Studiens intervjuer.....	22
5.4 Intervjuernas genomförande	23
5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	24
5.7 Etik	25
5.8 Bearbetning av data	25
6. Resultatredovisning	26
6.1 Beskriv de tankar du har på vad du uppfattar vara tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Specifika läs och skrivsvårigheter?.....	26
6.1.1 Sammanfattning	27
6.2 Hur uppfattar du att tecken på kommande läs och skrivsvårigheter kan upptäckas? Kan det upptäckas, på vilket sätt?	27
6.2.1 Sammanfattning	27
6.3 Vad uppfattar du vara förebyggande i ett språkligt arbete för att undvika svårigheter hos den som lär?	28
6.3.1 Sammanfattning	29
6.4 Beskriv dina tankar om språkliga förmågor hos barn? Eller vad du uppfattar vara språkliga förmågor hos barn?	29
6.4.1 Sammanfattning	30
6.5 Hur uppfattas barns skriftspråkliga förmåga och hur uppmuntras den? Vad skulle du säga om det?	31
6.5.1 Sammanfattning	33

6.6 När anser du att barn är i riskzonen för framtida svårigheter med skrift språket?	33
6.6.1 Sammanfattning	34
6.7 Vilket stöd anser du att det finns idag?.....	34
6.7.1 Sammanfattning	35
6.8 Vilken roll spelar barnets talutveckling i den skriftspråkliga utvecklingen, enligt din mening?	35
6.8.1 Sammanfattning	36
6.9 Studiens slutsatser/huvudresultat.....	36
7. Diskussion	38
7.1 Metoddiskussion.....	38
7.2 Resultatdiskussion	38
7.2.1 Det sociokulturella lärandeperspektivet.....	38
7.2.2 Tidiga tecken.....	39
7.2.3 Pennfattningens betydelse?.....	40
7.2.4 Förskolans pedagogik	40
7.2.5 Tekniska hjälpmedel	41
7.2.6 Ordkortens betydelse för läs och skrivinläringen	42
7.2.7 Avslutande reflektion.....	42
7.3 Specialpedagogiska implikationer.....	42
7.4 Fortsatt forskning.....	42
8. Referenser	43
Bilagor	46

1. Inledning

I beskriven studie ligger intresset i att undersöka vilka tidiga tecken på framtida svårigheter inom läs- och skriv/ dyslexiområdet det kan finnas hos barn i förskolan. Som blivande specialpedagog uppfattar jag att tidiga insatser inom detta område kan bidra till att kunna stödja, hjälpa och underlätta dessa barns framtida skolgång.

Förskolan har de senaste åren varit föremål för förändringar i och med att den erhöll en egen läroplan, 1998. När denna reviderades 2010, blev förskolan inkluderad inom skollagen, efter att förut ha tillhört socialförvaltningen. I och med den reviderade läroplanen, kom det krav på att förskollärare skulle uppfylla uppdraget om dokumentation, för att i förlängningen uppfylla förskolans strävandemål. I förskolan skulle man även arbeta utforskande, reflekterande tillsammans med barnet såväl enskilt som i gemenskap i grupp med övriga barn. Man kan fråga sig hur det ser ut i dagens förskola och vad förskollärarna tänker om det språkutvecklande arbetet. Förskollärare har sannolikt tankar om vad de uppfattar vara tidiga tecken på läs och skrivsvårigheter/ dyslexi. Fortsättningsvis kan man som förskollärare fråga sig hur kravet på dokumentation indirekt påverkar tankarna om ett språkutvecklande arbetssätt, med exempelvis rim och ramsor samt sång i sångsamling. I detta sammanhang kan det uppfattas vara ett problem att specialpedagoger inte har fått förtroendet att bedöma barnen och dessas utveckling eftersom det är verksamheten och vad den gör för barnens utveckling, som specialpedagoger ska bedöma. En behövlig tanke blir då, hur man som specialpedagog ska kunna bedöma det enskilda barnets språkutveckling och/eller upptäcka om det behövs språkutvecklande insatser för ett barn eller inte.

Strömquist (2010) uttrycker, att även om barn utvecklas olika och olika snabbt, finns det vissa mönster i språkutvecklingen som ett barn följer. Barn lär sig språk i ett socialt sammanhang, menar Strömquist. Språket formas av både det biologiska och det kulturella i att lära sig ett språk. Barn erfar en ordspråksspurts vid 1 ½ - 2-års ålder och utvecklar sedan, menar Strömquist, grammatiken i språket och därmed en böjningsmorfologi. Morfem är språkets minsta byggstenar, det vill säga menar Bjar (2010) de minsta enheterna som kan förmedla ett ords innehåll och ändelser ex. katt *-er*. Enskilda barns språk påverkas enligt Strömquist (2010), av barnets omgivning, men också av hur den sociala omgivningen anpassar sig till barnets språkinläring och språkutveckling.

Det finns enligt Lundberg (2007) olika modeller för att stödja och stimulera läs- och skrivinläringen. Lundbergs och Sterners (2010) "Bornholmsmodell" bygger på forskning av barn i förskoleklass och är utarbetad för att passa barn i denna ålder. Lundberg (2007) beskriver att modellen ursprungligen utformades som ett forskningsprojekt på Bornholm, för vilket Lundberg var vetenskaplig ledare. Detta resulterade i ett pedagogiskt material som togs fram 1994 och sen dess har använts på svenska förskolor, speciellt i verksamheten för sexåringar. Materialet består av olika språklekar indelade i fem kategorier, vilka är 1. Lyssna på ljud, 2. Ord och meningar, 3. Första och sista ljudet i ord, 4. Fonemens värld - analys och syntes samt 5. Bokstävernans värld – på väg mot riktig läsning.

Resultaten ifrån Lundbergs forskning visade, att den språkliga medvetenheten var en av förutsättningarna för barnets skriftspråksinläring. De barn som fick arbeta med språklekarna i materialet en stund varje dag, klarade läs och skrivinläringen i skolan bättre än barn som inte arbetat med dessa. Arbetet med "Bornholmsmodellen" ansågs också och anses fortfarande gynna de barn som ligger i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter. Lundberg beskriver,

att materialet inledningsvis enbart var koncentrerat till barns talade språk där vare sig skrift eller bokstäver var inblandade. Materialet har sedan uppdaterats och förändrats och innefattar numera även bokstavs- och tidigt läs- och skrivarbete (Sterner & Lundberg, 2010). Det finns ytterligare ett material av Sterner och Lundberg, vilket är benämnt "Före Bornholmsmodellen" och är anpassat för förskolan. Språklekarna som finns i detta material ska passa förskolebarns och förskolans behov och sedan följas upp i grundskolan genom lekarna i den ursprungliga uppdaterade "Bornholmmodellen".

LTG- Läsning på talets grund (LTG) utvecklades av Ulrika Leimar på 1970-talet för barn i de lägre klasserna. Hedström (2009) beskriver att LTG utgår ifrån barnets ordförråd och erfarenheter de har med sig till skolan. Ur detta hämtar barnen sen, uttrycker Hedström, inspiration till att skriva egna texter tillsammans med sin lärare. Metoden är förståelseinriktad och bygger på att barnet går från hela ord till ords delar, det vill säga bokstävernas skilda ljud. På så vis, menar Leimar (1974), lär sig barnet sambandet mellan ljud och bokstav.

Hedström nämner också ett material av Ragnhild Söderbergh som är utarbetat för tvååringar på förskolan., och tillkom på 1980-talet. Barn erhåller i Söderberghs arbetssätt skrivna ord på lappar med för barnen kända personer och saker. Söderberghs sätt kan anses vara en helordsinlärning, vilken enligt henne startar i mycket tidig ålder. Hedström tillägger att det inte är vetenskapligt bevisat att vare sig LTG eller Söderbergh metoden ger några positiva resultat på sikt.

1.1 Bakgrund

I denna studie förekommer dyslexi som ett begrepp för olika läs- och skrivsvårigheter, vilket används av Høien och Lundberg (2013) i boken "*Dyslexi från teori till praktik*". Høien och Lundbergs har två förklaringar, varav den första är att termen är kort och den andra att den bäst beskriver vad det handlar om, nämligen svårigheter med skrivna ord. Orsaken till att inte begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter används, skriver Høien och Lundberg, är för att begreppet anses vara långt och att termen Dyslexi helt enkelt belyser vari svårigheterna består.

Samhället och skolan idag bygger på att människan själv ska kunna söka och hitta fakta. Redan det lilla barnet ska klara av detta och även att kunna reflektera över innehåll såväl i lärandeprocess som i ämne. Beskriven kunskapanderesa påbörjas redan i förskolan, där barnet undervisas i att vara det utforskande, reflekterande lärande barnet. Genom Skolverket (2010) uttrycks det i läroplanen för förskolan att denna ska vara som följer:

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Den ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärandet. (s.9)

Skolan kan bli en tuff tid för de barn som har svårigheter med språket och dess uppbyggnad, med att reflektera för att senare kunna läsa sig till kunskap inom skilda ämnesinnehåll. Framför allt kan tiden i skolan bli problematisk om inte barnets svårigheter upptäcks tidigt. Bergö och Jönsson (2012) belyser att ett demokratiskt och kritiskt språkarbete i förskolan och skolan behövs för att barn och ungdomar ska växa upp till ett samhällsliv som är värdefullt såväl för samhälle som för var och en enskilt. Bergö och Jönsson betonar, att med språket formulerar vi ett innehåll och har en inställning till detta innehåll. Därför är läs- och skrivförmåga något mer än att bara läsa och skriva. Det är alltid bättre att förebygga i tid än att vänta och se. Nilholm (2012) anser, att det förebyggande arbetet är något som berör alla lärare och ingår i

verksamheten. Vidare fortsätter Nilholm med att ett förebyggande arbete innebär att verksamheten håller en hög kvalitet och stöder de barn som är i riskzonen för framtida svårigheter.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att studera vad förskollärarna i förskolan tänker om och uppfattar vara tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i förskolan samt vilka förskollärarnas tankar är om ett förebyggande arbetssätt i barns språkutveckling för att kunna stärka de barn som befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

2.1 Studiens frågeställningar är:

- Hur tänker förskollärare om och vad uppfattar de vara tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
- Vilka olika tankar har förskollärarna om ett förebyggande arbetssätt för att stärka barns språkliga utveckling?

3. Litteratur och forskningsgenomgång

Detta kapitel belyser forskning om dyslexibegreppet och om olika sätt att se på skriftspråksinlärning. Ragnhild Söderberghs forskning om små barns läs- och skrivinlärning utvecklas, eftersom studiens innehåll kan ses vidröra hennes forskning en hel del. Vidare berörs barns tal- och språkutveckling relaterat till olika problem i förskolebarns tidiga läs- och skrivinlärning. Kapitlet avslutas med ett längre avsnitt om hur förskollärare i förskolan kan upptäcka tidiga tecken i barns tal-, språk- och skriftspråksutveckling. I kapitlet beskrivs även hur det förebyggande språkliga och skriftspråkliga arbetet i förskolan kan se ut, för att stötta och upptäcka de barn som befinner sig vara i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi.

3.1 Forskning om dyslexi

Schmidt och Gustafsson (2011) skriver, att det idag ställs krav på att individen, utöver att kunna avkoda ord, också ska kunna förstå, analysera, reflektera och kritiskt granska dagens information genom de sociala medierna. Barns textvärldar innefattar mycket mer i dagens samhälle än i samhället för några årtionden sedan. Krav på förmågan att kunna tyda och använda sig utav multimodala medel, har successivt ställts för att varje enskild individ ska kunna ta del av dagens textsamhälle och använda multimodala medel i skriftspråkliga sammanhang. Nilholm och Wengelin (2013) belyser att läsning och skrivning, det vill säga skriftspråklig kunnighet, är avgörande för att kunna använda multimodala medel. Wengelin och Nilholm skriver också, att detta är ett faktum för att alla medborgare ska få en likvärdig skolgång och ett bra yrkesliv. Har individerna svårigheter med att läsa och skriva, kan detta ge, menar Nilholm och Wengelin, långvariga negativa konsekvenser. Forskarna fortsätter med att i vårt västerländska informationssamhälle förutsätts det, att alla ska kunna läsa och skriva för att bli delaktiga i våra gemensamma demokratiska processer.

Dyslexi klassas i Sverige enligt Vetenskapsrådet, som ett språkbiologiskt handikapp, ett funktionshinder. Det finns tre olika sätt att dela upp dyslexiproblematiken på.

Från Vetenskapsrådet (2008) uttrycks dessa vara som följer:

Bristande fonologiskt medvetande: innebär att personen har svårt att skilja mellan närliggande ljud i språket. Svårigheter att uppfatta rim eller att bygga nya ord genom att byta ut stavelser visar på bristande fonologiskt medvetenhet.

Bristande fonologiskt arbetsminne: innebär svårigheter för läsaren att komma ihåg det han eller hon just läst. Början på ordet eller meningen glöms bort innan läsaren kommit till punkt.

Bristande fonologisk ordmobilisering: innebär att det tar lång tid för läsaren att hitta det lästa ordet och dess betydelse i sitt ordförråd. (s.5)

Det återfinns också andra definitioner där Lundberg och Høien (1999) skriver likt nedan:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättstavning. Den dyslektiska störningen går ofta igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karaktäristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efterhand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättstavningssvårigheterna. Vid en grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheter på detta område ofta kvarstår upp till vuxen ålder. (s.20-21)

Wengelin och Nilholm (2013) förklarar begreppet dyslexi som svårigheter med ord, där *dys* betyder svårigheter och *lexia* ord. Eftersom det är i läsandet av orden som barnets svårigheter ligger, används enligt ibland uttrycket specifika läs- och skrivsvårigheter synonymt med dyslexi och kan syfta på specifika problem med skriftspråket. I dyslexibegreppet finns också tanken, menar Wengelin och Nilholm, om ärftliga faktorer, vilka kan utmynna i barnets svårigheter med att *avkoda* skriven text Wengelin och Nilholm,. I detta sammanhang uttrycker Høien och Lundberg (2013) att det individen ärver är gener, som bestämmer människans förmågor och anlag. En del gener bestämmer utvecklingen av nervsystemet och påverkar minnet och koncentrationsförmågan, vilket i sin tur kan påverka en individs läs- och skrivinläring.

Wengelin och Nilholm (2013) fortsätter med, att som pedagog måste man förstå att dyslexi handlar om den tekniska sidan av att läsa och skriva, alltså om att förstå vad relationen mellan ljud och bokstav innebär. Barnets språkförståelse kan vara god och likaså den intellektuella förmågan, men har barnet svårt med läsflytet och får lägga all energi på att avkoda texten blir förståelsen så småningom lidande. Detta menar Wengelin och Nilholm, kan föra med sig, att en person med dyslektiska svårigheter uppfattas att i grunden ha svårigheter även med att förstå och att utvecklas kognitivt. En person med dyslektiska svårigheter har dock i regel en god språkförståelse vid muntlig kommunikation.

Høien och Lundberg (2013) lyfter fram andra svårigheter, relaterade till språket och som kan ha samband med dyslexi. Dessa benämns av dessa forskare ”nära relaterade grundproblem”. En sådan svårighet kan vara ett dåligt korttidsminne, där barnet kan ha svårt att komma ihåg och förstå nya ord. Høien och Lundberg menar, att detta förhållande kan leda till en försening av barnets utveckling av ordförrådet. Svårigheter kan även, enligt Høien och Lundberg, vara dålig motorik och koncentrationssvårigheter, som kan leda till dålig ordavkodning, utgör relaterade grundproblem.

Wengelin och Nilholm (2013) betonar, att inom det sociokulturella perspektivet, vilket används i föreliggande studie, uppfattas kriterierna för dyslexi vara en social konstruktion, i vilken individens levda kultur påverkar. Wengelin och Nilholm uttrycker, att om ett barn inte tidigt tränas in i eller möter skriftspråket, är risken för problem med skriftspråket stor senare i livet. Høien och Lundberg (2013) betonar, att genuin inläring beror på respektfulla möten människor emellan.

3.2 Läs- och skrivinläring

Enligt Myrberg (2007) har skriftspråksforskningens teorier ansetts bygga på språkpsykologi, kognitionspsykologi och minnespsykologi. Barnets utveckling av den fonologiska förmågan, utvecklas enligt Myrberg, i samspel med omgivningens varierade och välartikulerade språk, med utgångspunkt i individens modersmål. Vid två års ålder har det enskilda barnet inriktat sig på modersmålet, alltmedan ett spädbarn kan uppfatta alla världens språkljud. Då den som läser högt för ett barn, överartikulerar, det vill säga tydligt i läsningen markerar alla ljud, skapas för barnet möjligheten att urskilja de minsta beståndsdelarna i språket, nämligen fonemen. Parallellt med denna förmåga, stärks enligt Myrberg, barnets grammatiska förmåga så att barnet kan urskilja betydelsebärande delar, morfem, i ord. Barnet kan som ett exempel urskilja och förstå vad det blir kvar om man tar bort ”kossa” ur ”kossamu”. Myrberg understryker, att denna förmåga hos barnet är av största betydelse för att barnet ska kunna tillägna sig en språkmedvetenhet och därmed en förståelse av vad som exponeras i en text. Myrberg fortsätter med att läsutveckling följer tre huvudspår som samspelar med varandra. Det första innebär, menar Myrberg, att barn under hela sin förskoleålder, utvecklar förmågan att förstå

talspråkets uppbyggnad. Det andra innebär, att barnet från början skriver utan att koppla ihop bokstav med bokstavens ljud. Det tredje huvudspåret innebär, menar Myrberg, att barnet förmår, vad man vardagligt uttrycker vara att ”knäcka koden”, de vill säga att kunna relatera ljud och bokstav till varandra.

Liberg (2003) anser, att små barns låtsasläsning och låtsasskrivning är behövliga och utvecklande steg i barns läs- och skrivutveckling. Som barn är du, menar Liberg, medaktör i ett skriftspråkligt sammanhang där du exponeras för text, vilket görs genom samtal med barn om vad de låtsas-skriver och vad de tillsammans med andra barn utvecklar. Genom att återberätta det någon läst, och skriva ner detta på papper, vilket till en början enbart är ritade tecken (låtsasskrivning) utvecklas, menar Liberg, barns skriftspråk. Barn behöver också, menar Liberg, samt Lundberg (1987) och Myrberg (2007) möta en miljö bestående av mycket material av läsande och skrivande karaktär.

Wengelin och Nilholm (2013) skriver, att barnets första fas i skrivutvecklingen är när barnet direkt överför talat språk till text. I andra fasen utvecklar barnet en medvetenhet om språkets grammatiska struktur och därifrån olika grammatiska verktyg, för att komma vidare i skriftspråksutvecklingens fonemmedvetenhet och stavningsregler. I den tredje fasen skriver barnet, menar Wengelin och Nilholm, avancerade texter.

Söderbergh (1987) berättar, att det på 1800-talet fanns en liten skrift av författaren Cadmus, en text i vilken författaren beskriver hur föräldrar kan lära sina små barn att läsa med hjälp av lek i vilken små lappar med skrivna ord används. Söderbergh anser att om föräldrar, men även andra vuxna, tog för vana att läsa text högt för barn och samtidigt peka på texten, hjälper föräldrar och andra vuxna barnet att förstå varför vi människor har text och vad den ska och kan användas till. Likaså menar Söderbergh, att genom detta sätt skapas möjligheten för barnet att förstå i vilken riktning läsningen ska ske. Söderbergh anser också, att vi vuxna i det vardagliga livet, tillsammans med barnen kan skriva exempelvis inköpslistor eller packlista inför resor. På så sätt får barnet använda penna och papper naturligt och dessutom använda sitt eget ”invented writing”, det vill säga påhittade skrivande, menar Söderbergh.

Söderbergh uppmanar vuxna, både föräldrar och pedagoger, att följa Cadmus’ didaktiska råd, för att hjälpa barn lära sig läsa och skriva. Söderbergh menar att vuxna i barns omgivning på lapparna i leken ska skriva sådana ord, som ligger nära barnets egen värld, ord som ”mamma” och ”pappa” eller namn på kamrater, släktingar, husdjur, gosedjur och så vidare. Orden ska skrivas, uttrycker Söderbergh, med små bokstäver (gemener), förutom egennamn, vilka som begynnelsebokstav ska ha stor bokstav (versal). Söderbergh föreslår att verksamheten ska beskrivas som en läspek. Den ska alltid vara kort, skriver hon och det är barnets intresse som ska styra både innehåll och tillvägagångssätt. När barnet tillsammans med den vuxne successivt får ihop många lappar, ska dessa samlas i en låda. När lapparna har nått ett ungefärligt antal av 50 stycken, är det dags, skriver Söderbergh, att sätta ihop orden på dessa till korta meningar. Man kan då lägga lapparna så att de bildar en kort mening, och skriva till de ord, som behövs för att ge meningen rätt form. Även dessa ska skrivas på lappar. Meningarna i lappläggandet från vänster till höger, ska göras tillsammans med barnet, som dessutom ska uppmanas säga orden då dessa läggs upp. Detta utgör, menar Söderbergh, ett tidigt läsande, i vilket barnet känner igen de skilda och redan använda ordbilderna. Läsningen ska uppfattas vara visuell och innebär inte i detta läge, att barnet ljudar sig fram. Däremot, menar Söderbergh, skapar lekläsandet utgångspunkten för att fortsättningsvis i den skriftspråkliga utvecklingen förstå vad läsning verkligen innebär, nämligen att förmå ljuda samman bokstävers ljud till ord.

Söderbergh menar fortsättningsvis i sitt Cadmusinspirerade skriftspråksutvecklingsarbete, att den vuxne tillsammans med barnet ska tillverka barnets egen läs- och skrivbok. I denna klistras de lappgjorda meningarna in. Söderbergh uttrycker, att så småningom, genom den kunskap barnet gradvis erövrar, lär sig barnet att läsa och skriva efter den svenska alfabetiska koden. Böckerna som tillverkats ska läsas tillsammans av vuxen och barn och ska också läsas högt. Söderbergh skriver, att ett barn som lär sig läsa i tidig ålder, lär sig också att skriva själv. Först skriver barnet på sitt eget individuella lekskrivningssätt, det vill säga barnet klottar likt alla andra barn, men så småningom framkommer i barnets skriftspråkliga utveckling det riktiga grammatiska skrivandet. Barns lekskrivna handskriftsutveckling följer två spår, menar Söderbergh, ett som så småningom tar tecknandets och bildskapandets väg och ett som tar den alfabetiska skriftens väg.

3.3 Olika synsätt på skriftspråksinläring och skriftspråksanvändning

Wedin (2010) belyser två olika synsätt på skriftspråksinläring, där den ena förespråkar relationen mellan ljud och bokstav, det fonetiska, ett synsätt som också Lundberg (1984) och Myrberg (2007) förespråkar, i vilket fokus är på läsprocessen. I det andra synsättet, det kommunikativt lingvistiska, som Liberg (2006) förespråkar, uppfattas skriften vara ett kommunikationsmedel som innehåller sociala och kulturella aspekter. Läsning och skrivning betraktas i detta synsätt, skriver Wedin (2010) ur ett helhetsperspektiv, i vilket den lärande utgår från helheten i innehållet, meningar och ord, för att fortsättningsvis med hjälp av analys ta till sig bokstävers ljud, utseende och form.

Wengelin och Nilholm (2013) beskriver hur skriftspråket idag används på olika sätt, beroende på vilka kulturella och sociala sammanhang individen befinner sig i. Wengelin och Nilholm benämner detta förhållande skriftspråkskompetens eller literacy. Literacybegreppet anses ha två inriktningar, skriver Wengelin och Nilholm (2013). Den ena, uttrycker forskarna, är koncentrerad till de kognitiva och språkvetenskapliga processer som pågår inom en individ i dess utveckling av ett skriftspråk. Den andra inriktningen koncentrerar sig på det sociokulturella, där individen utvecklar sitt skriftspråk påverkad av de miljöer personen befinner sig i. Men, fortsätter Wengelin och Nilholm, de båda perspektiven bör ses som olika aspekter på det samma fenomenet. Forskarna menar, att om de två inriktningarna ställs mot varandra, gynnas vare sig barns skriftspråksinläring eller forskningen om densamma. Skrivande och läsande har två sidor, belyser Wengelin och Nilholm, eftersom skrivandet kan ses som en språklig produktion och läsandet som en språklig perception, vilka utgör delprocesser i allt läsande och skrivande. Ett samlingsbegrepp för barns läsande och skrivande är i dagligt tal ”skriftspråkande”. Skriftspråksinläring är, lyfter Wengelin och Nilholm fram, en företeelse som påverkas av barnets sociala och kulturella sammanhang. Författarna belyser även två sidor utav läsinläringen, den ena där förståelsen av texten anses utvecklande för barnets kognitiva utveckling, den andra där ordavkodningen av texten uppfattas vara primär. Wengelin och Nilholm påpekar, att såväl ordavkodning som förståelse av en text, utgör två sidor av detsamma förhållandet.

3.4 Talspråksutveckling

Hagtvet (2004) tar upp att talspråket, i sammanhang där barn uppfattas visa begynnande tecken på läs- och skrivsvårigheter, kan ha sin grund i svaga skriftspråkliga färdigheter och uppstå av förhållanden i miljön som för barnets behov inte är tillgodosedd. Hagtvet nämner som orsaker pedagogiska faktorer i förskola och skola, bristande resurser i hemmet eller att barnet i sig har en svaghet i det språkliga området. Hagtvet poängterar att barnets talspråkliga utveckl-

ing i förskoleåldern har samband med dess framtida läs- och skrivutveckling. Hagtvet menar, att om pedagogerna har kunskap om vad det är som de ska vara uppmärksamma på, går det att identifiera riskbarnen för framtida läs- och skrivsvårigheter. Hagtvet tar också upp att Scarborough (1989, 1990) fann, att barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter hade förseningar inom det syntaktiska, semantiska och det fonologiska området. Syntax handlar enligt Hagtvet (2004) om, hur meningsstrukturer används, det vill säga hur barnet sätter ihop en mening. Tvååringen använder mest, menar Hagtvet, innehållsord som substantiv, huvudverb och adjektiv i två-tre-ords-meningar. Fyraåringen använder meningar med komplext innehåll med pronomen, konjunktioner och artiklar, många böjningsändelser och funktionsord. Semantik handlar om, skriver Hagtvet, hur barnet beskriver ett ord med ett annat eller flera andra ord, ett mått på barnets ordförståelse, dess medvetenhet om ords betydelser.

Naucier och Magnusson (1997) påpekar, att det går att hitta riskbarnen i förskolan om pedagogerna är medvetna och uppmärksammar de barn som inte utvecklar sitt språk på det sätt som de flesta andra barn gör eller lika snabbt som de. Barns framtida läs- och skrivinläring beror i förskoleåldern på hur barnets språkliga och metaspråkliga förmåga utvecklas. Naucier och Magnusson anser, att den fonologiska medvetenheten hos barn innan de börjar skolan är av avgörande betydelse för barns framtida läs- och skrivutveckling.

3.5 Tecken på läs- och skrivutveckling i förskolan

Jennfors och Jönsson (2012) beskriver att barn har kvalitativt skilda möjligheter att utveckla sin läs- och skrivförmåga, skriftspråket, och att detta har sitt ursprung i de sociala sammanhang barnet befinner sig i. Förståelsen och utvecklingen av skriftspråket har sitt ursprung i barnets vardag, menar Jennfors och Jönsson, och i de upplevelser barnet är med om, hemma och i förskolan. I förskolan behöver förskollärarna ha en förståelse av barnets utforskande av skriftspråket och ha kunskaper om hur barns tidiga läs- och skrivinläring ser ut. Jennfors och Jönsson menar, att detta är en pedagogisk utmaning som förskollärare utsätts för.

Fast (2008) belyser att barn kommer till förskolan med erfarenheter av skriftspråket i form av ordbilder, det vill säga symboler de har med sig ifrån sin uppväxtmiljö. Fast (2011) skriver att förmågan att känna igen bilder och att se detaljer i bilderna utvecklar barnets första medvetande av skriftspråket. Att se detaljer utvecklar barnets visuella förmåga, som stödjer en framtida läsutveckling. Fast (2008) ger en beskrivning av symboler som varande namn på bilmärken, skyltar av olika slag och leksakslogon. Barnen skriver önskelistor till jul och födelsedagar, barn kan ha en rik repertoar av kända sånger ifrån filmer, för att nämna några exempel. Barn har idag även erfarenheter av den tekniska världen, i form av datorer, lärplattor, och smartphones. Tillsammans utgör allt det här barnens vägar in i skriftspråket, vilket Clay (1966) redan då gav samlingsnamnet emergent literacy. Barn har således en mängd olika erfarenhet av skriftspråket tidigt i livet. Fast (2008) beskriver begreppet emergent literacy som ett vidare begrepp än literacy, vilket länge enbart handlade om läsande och skrivande. Idag innefattar literacy både talat språk, multimodala texter, texter med både bild och tryckt text. Emergent literacy är på så vis ett vidare begrepp. Fast fortsätter med att barn socialiseras in i skriftspråket, av närstående familjemedlemmar och andra personer som står barnet nära. Utefter detta synsätt har barnets kulturella och social sammanhang betydelse för barnets skriftspråksinläring.

Liberg (2006) beskriver, att när barnet lär sig relationen ljud bokstav under den allra första läs- och skrivinläringen, ljudar sig barnet fram till den skrivna texten. Det här kallar Liberg för grammatiskt skrivande och läsande, vilket av Liberg beskrivs vara en form av tekniskt

stöd inför barnets fortsatta läsande och skrivande. Liberg skriver att det återfinns andra stödstrukturer i barnets läs och skrivinläring. Dessa stödstrukturer befinner sig så att barnet får en förståelse inför det som läses eller skrivs. I och med att förskollärarna ställer frågor om texten, pratar om bilderna tillsammans med barnen, ges barnen tillfälle att bearbeta texten. När barnet har lärt sig relationen ljud bokstav, läser barnet obehindrat text och har således lärt sig ett funktionellt läsande och skrivande. Liberg benämner barnets funktionella läsande och skrivande, med termen effektivt läsande och skrivande. Liberg fortsätter med att barnets effektiva läsande och skrivande i början är begränsat, det är enbart barnet självt som kan läsa sina egna ord, vilket ofta består av krumelurer barnet skrivit.

I detta utvecklingssteg, då barnet använder sitt eget skrivande, ska vuxna i barnets närhet, enligt Wengelin och Nilhom (2013), visa respekt för barnet och fråga vad barnet skrivit. Nämnade forskare menar, att en del vuxna negligerar barnet och kan säga att där står det inte något. Barnet självt har uppfattningen att de skrivit något och kan oftast återberätta vad de skrivit. I detta sammanhang ska såväl pedagoger som andra vuxna, skriver Jennfors och Jönsson (2010), bemöta barnet på ett professionellt sätt. Med ett sådant bemötande uppmuntras barnet till ett fortsatt skrivande och läsande. Barn som lekläser och lekskriver har, utifrån sina unika förutsättningar, en medvetenhet om skriftspråket och dess användning. Lekläsande och lekskrivande benämns ibland, skriver Fast (2008), pseudoläsande och skrivande. Fast poängterar, att barnets lekläsande och lekskrivande har betydelse för barnets fortsatta självkänsla och identifiering av att vara en skrivande person. Detta vuxenvärldens bemötande gör, att barnet vågar fortsätta att utforska skriftspråket.

Liberg (2006) nämner att i skriftspråsutvecklingen, läser barnet enstaka ord i form av ordbilder, det vill säga barnet läser visuellt. Innebörden är att barnet ser ordet och känner igen det mönster ordet har, och därför vet vad det står. Successivt klarar barnet av att analysera bilden av ordet och förstår att urskilja varje enskild bokstavs ljud. Liberg beskriver också att barnet tillsammans med andra barn och vuxna i dess närhet utforskar skriften i sina lekar. Barnet frågar exempelvis vad det står på hans eller hennes tröja. Dessutom, menar Liberg, får barnet i förskolans sagostunder en inblick i vad en bok är, vilket i sin tur kan leda till att barnet utvecklar ett intresse för skriftspråket. I förskolans sångstunder, om tillfälle ges för barnet att kunna se texten till sångerna, kan även detta, enligt Liberg, utveckla barnets intresse för skriftspråket.

Hagtvet (2006) skriver om, att den vuxne i samspel med barnet i sagoläsningssituationer kan stimulera barnet med hjälp av stödfrågor till texten. Sådana stödfrågor är Vad? Vem? Hur? och Varför? Med hjälp utav dessa stödfrågor, menar Hagtvet att förskolebarnet stimuleras i att förstå en berättelses struktur. De uppfattar att en berättelse har en början, sedan en handling i en viss ordning, och ett avslut. Fast (2008) överensstämmer med Hagtvet i att barn har en bred repertoar av berättelser, och att detta stimulerar såväl språkets uppbyggnad som berättelsernas struktur. I och med att just förskolebarn är fascinerade av sagor, anser Hagtvet (2006) att sagorna har en särskild plats i förskolans pedagogik. Barn tycker om att dramatisera och utvecklas därför i sitt skriftspråk genom att förskollärarna dramatiserar sagor för barnen. På grund av att sagorna ofta är enkla och lätta att dramatisera, ger det barn en översikt över handlingen och de språkliga formuleringarna. Barnet utvecklar en språklig medvetenhet, genom att kunna prata om texten i en saga, skriver Hagtvet. Språklig medvetenhet är en nödvändig förmåga hos ett barn, för att barnet ska kunna uppfatta och analysera bokstävernas ljud till en fonemmedvetenhet. Hagtvet menar, att när barn i förskolan lekläser och lekskriver, blir de medvetna om språkets struktur. Barn leker med orden i form av rim och ramsor, de anpassar sitt språk utefter vem de talar med, de kan rätta sin kamrat som uttalar ett ord fel, skriver Hagtvet.

Sammantaget utgör ett barns språkliga medvetenhet grunden för barnets framtida läs- och skrivutveckling.

Bergö och Jönsson (2012) skriver, att berättelser har en dubbel kraft, för det första, att kraften formuleras i barnets erfarenheter och för det andra att barnet kan använda sitt tal när det uttrycker sina erfarenheter. Bergö och Jönsson uttrycker att skrivandet och läsandet i förskolan utvecklas av den sagoläsning som förekommer och att barnets berättande av egna påhittade sagor skrivs ner av förskolläraren. På så vis menar nämnda forskare att barnet kan upptäcka språkets funktion. Skrivandet blir ett sätt för barnen att minnas och utforska omvärlden, menar Bergö och Jönsson. Förutom att kunna läsa och skriva inkluderar språkförmåga även förmågan att kunna formulera ett innehåll i en text. Utifrån språkförmågan kan barnet förstå samband och sammanhang, vilka är förutsättningar för barnets fortsatta språkutveckling och lärande.

Fast (2008) beskriver barnets lyssnande till berättelser och barnets eget berättande för andra som ett sätt för barnet att förstå sin värld, vilket i sin tur stödjer barnets kognitiva utveckling och förståelse av hur språket är uppbyggt. Jennfors och Jönsson (2010) beskriver hur barnet i sin kommunikation med andra barn om böcker, använder olika strategier. En strategi kan vara att barnet bär omkring på böcker. En annan kan vara att barnet ”leklärer” bild och text både för sig själv och för en kamrat. En tredje strategi kan vara att barnet sitter tillsammans med en kamrat och att de båda ”leklärer” i olika böcker. På så vis menar Jennfors och Jönsson, att barnet får insikt i läsandets tekniska sida, nämligen i att bläddra i en bok och att läsa från vänster till höger. Samtidigt utvecklas hos barnet en förståelse av att texten innehåller en berättelse. Jennfors och Jönsson uttrycker, att när barn pratar med andra om en boks innehåll, förstår de syftet med att ställa frågor till bokens innehåll och att detta innehåll finns i den skrivna texten. Fast (2008) lyfter fram betydelsen av att pedagoger förstår barns lek, kreativitet och fantasi omkring och med olika typer av böcker. Fast menar att i leken kan pedagoger tidigt se barnets begynnande läs och skrivutveckling. Fast uttrycker också att i leken utvecklas förmågan att abstrahera, vilket enligt Fast har betydelse för barnets framtida skrivande. Fast (2011) lyfter fram fantasin och leken som synliga steg in barns skrivande och läsande och menar att i leken utforskar barnet skrivandet. Fast menar också att i läsandet behöver barnet fantasin. Bruce (2010) ger en liknande beskrivning och skriver att språkförmågan visar sig både i lekens språk och i barnets sociala samvaro. Båda sidorna behövs, menar Bruce, eftersom det är ett ömsesidigt förhållande mellan dessa båda. Pedagoger behöver därför, fortsätter Bruce, ha kunskaper om förhållandet lek och språkutveckling, eftersom det är i denna relation de optimala förutsättningarna skapas för alla barn. Förskolepedagogernas förståelse av innebördernas betydelse i denna relation, inkluderar även de barn som av olika orsaker behöver stöd i språk och lekutveckling. Enligt Bruce innehåller skriftspråkutvecklingen steg mellan språk och lek som parallellt följs åt i leken, vilket illustreras i tabellen nedan:

Lek	Språk
Turtagningslek	Dialogiskt samspel
Utforskande med alla sinnen	Joller och språkmelodi
Kurragömma lek	Symbolförståelse, egna ord
Låtsaslek	Uttal och satsbyggnad
Ta andras perspektiv, roll och regellek	Förstå språk och göra sig förstådd
Upprepningens glädje	Rim och ramsor
Skoj och skämt	Gåtor och ordlekar
Låtsasläsa och klottra	Läsa och skriva

Figur 1

I figuren beskrivs de, enligt Bruce (2010, s.111), utvecklande skriftspråkliga steg mellan lek och språk.

I Fast (2008) studie av sju förskolebarn, ges beskrivning av att förskollärarna inte vet hur de ska hantera barns begynnande läs- och skrivutveckling, samt att de inte fått någon utbildning i området. Detta kan, menar Fast, resultera i att förskolan arbetar utefter skolans pedagogik. Fast menar att om förskollärarna istället utgår ifrån förskolans pedagogik, så sker barns begynnande läs- och skrivutveckling genom att barnen lyssnar till olika ljud, till rim och ramsor, till berättande och spontana arbeten med bokstäver. Allt detta, menar Fast, är begynnande läs- och skrivutveckling, vilket ibland inte uppfattas av förskollärarna. Således fortsätter Fast, startar ett barns läs och skrivutveckling betydligt tidigare i ett barns liv, än i skolans formella undervisning. Jennfors och Jönsson (2010) belyser, att för att förstå förskolebarns process med att läsa och skriva, behövs kunskaper i barns läs- och skrivutveckling.

Hagtvet (2006) betonar, att vuxna i dialog med barn, ska vara noga med att ge barnen tid till att svara. Med detta menar Hagtvet, att vuxna snarare talar *till* barnet än *med* barnet. Barnet ges helt enkelt inte tid till att svara med utgång i egen förståelse. Hagtvet anser att dialogen barn - vuxen är utvecklande i allt pedagogiskt arbete eftersom barn behöver tid till att samtala och berätta för andra, utan att bli avbrutna eller påskyndade. Bruce (2010) beskriver hur pedagoger och andra vuxna i barnets närhet, begränsar barnets språkutveckling när dessa vuxna inte förstår att lyssnandets svar måste hinnas med. I dagens samhälle, fortsätter Bruce, finns intryck som behöver bearbetas och reflekteras. Sker inte detta, menar Bruce, skapas stress för både vuxna och barn. Fast (2011) lyfter fram, att vuxna ska vara ett föredöme för små barn i förskolan vid det vardagliga samtalet. Pedagoger ska i förskolan skriver Fast, vara ett föredöme och visa barn att den vuxne verkligen lyssnar på barnet. Fast menar, att genom det dagliga samtalet, byggs sociala relationer upp, tillika med dialoger kring upplevelser, vilka utgör utgångspunkter för läsande och skrivande. Det går inte att ta bort någon del i denna utveckling, menar Fast, eftersom alla delar är integrerade med varandra och hör ihop i det dagliga samtalet och i den dagliga fortlöpande verksamheten. Det är i denna helhet menar Fast, barnet tränar förståelse för språkets uppbyggnad.

Bruce (2010) nämner, att idag befinner sig de flesta barn i Sverige i förskolan, vilket ger förskolans pedagogik möjligheten att nå och stötta barn i behov av stödjande åtgärder och också att kompensera för eventuella brister i barns uppväxtmiljö. Jennfors och Jönsson (2010) uttrycker, att för att barn ska få sin skriftspråksutveckling, behöver de i förskolan erbjudas en miljö av öppen karaktär, i vilken barnet kan utforska skriftspråket i samspel med barn och vuxna. Denna miljö ska även innehålla en deltagare för det enskilda barnet, en deltagare i verksamheter som erbjuder skriftspråk i vardagliga, kulturella och sociala sammanhang. På så vis uppmuntras och stöds barnets funktionella skrivande i ett socialt sammanhang med andra barn och vuxna, där pedagogen stödjer och vägleder barn, menar Jennfors och Jönsson. Forskarna fortsätter med att det mest betydelsefulla för ett barn i en tidig läs- och skrivutveckling är att utgå från barnets behov av att skriva samt från barnets förståelse för vad en text kan användas till. Jennfors och Jönsson menar, att pedagogerna i förskolan bör stödja varje barn i sin skriftspråksutveckling, i vad barn är intresserade av. Här betonar Jennfors och Jönsson att valet av innehåll påverkar barns språkutveckling, tänkande och lärande. Barn i förskolan utvecklar ett skriftspråk i ett socialt sammanhang, därför bör läsning och skrivning inte vara en individuell företeelse i förskolan. Vad gäller det lilla barnets skriftspråksutveckling har kommunikationen betydelse, likaså barnets lek och kontakt med olika texter i böcker. Med denna

insikt kan pedagoger, anser Jennfors och Jönsson, stödja och stötta varje barns skriftspråksutveckling.

Nämnda forskare skriver fortsättningsvis, att idag möter barn skrift i olika medier, där datorn har en större roll än tidigare i barns möte med text. Den digitala tekniken öppnar, menar Jennfors och Jönsson, nya möjligheter för barn i deras skriftspråksinlärning. Denna teknik ger barnet redskap att utforska och utveckla ett skriftspråk, vilka skiljer sig från att använda papper, penna och böcker. Den digitala tekniken kan ge ökad motivation för barnets lärande, skriver Hagtvvet (2006). Motoriska svårigheter med formandet av bokstäver kan enligt Hagtvvet övervinnas med ett knapptryck på tangentbordet. Hagtvvet beskriver att på dessa grunder kan datorn skapa en alternativ väg in i skriftspråket, eftersom datorn som representant för den digitala tekniken, på så vis kan vara ett stöd och en hjälp i barns skriftspråksutveckling. I pads beskrivs av Jönsson (2014) som ett verktyg i förskolan, med fördelar i utvecklingen av barns läsande och skrivande. Klerfelt (2007) beskriver utifrån sin forskning hur barn i samspel med varandra och vuxna, skapar sagor och berättelse om sig själv i de digitala verktygen. Barn blir medskapare och delaktiga i skapelseprocess, menar Klerfelt, när barnet berättar om sig själv och sina tankar, utvecklas barnets identitet, och nya erfarenheter görs. En Ipad är, menar Jönsson (2014), en relativt okomplicerad teknisk apparat, vilken är lätt för barn att använda. Jönsson lyfter fram att en del pedagoger befinner I pads i förskolan vara negativa för barns fantasi och berättande. Jönsson menar dock, att användningen av I pads stimulerar barns fantasi och förmåga att berätta. I pads blir, skriver Jönsson, ett komplement till övrig pedagogisk verksamhet och menar att barn med hjälp av I pads kan skriva sig till läsning. Forskaren Trageton (2014) har tagit fram en metod i vilken tanken är att utveckla barns skrivande digitalt för att i förlängningen bidra till barns läsande. Jönsson (2014) anser att Tragetons tankar är överförbara till förskolan, där barnen med hjälp av I pads skapar bilder, berättelser och skriver egna texter, vilka enligt Trageton kan utgöra en utgångspunkt i barnets tolkningar och förståelser av symboler, tecken och bilder. Jönsson (2014) belyser barns muntliga berättande i förskolan mer utvecklat än förmågan till bild och skriftuttryck. Ur det perspektivet kan I paden vara ett bra verktyg för barnen, menar Jönsson, i deras förmåga att uttrycka vad det inte förmår med penna och papper. Verktöget undanröjer hinder och skapar valmöjligheter för barnet, uttrycker Trageton (2014). Jönsson (2014) anser, att när barn skapar en berättelse med bilder och muntlig framställning med hjälp av en Ipad, kan detta ses vara en vidgad syn på textbegreppet.

I förskolan, skriver Fast (2011), bör det finnas en god skriftspråksmiljö för att skapa goda möjligheter till barns lärande. Denna ska bestå utav mycket material av olika slag, leksaker, konstruktionsmaterial, pennor, färg av olika slag, papper och så vidare. Böcker bör finnas i barnets höjd, kända och okända för att utmana barnen. Text med olika syften, dokumentationstext, namn och ordlappar på saker och barn ska finnas. Dessa texter fortsätter Fast, har inte syftet att barnen ska lära sig läsa texten utan för att förstå texters olika syften. Texten har funktionen att förmedla och utveckla en förståelse för vad text kan användas till för barnen, för att generera att barn läser. Hagtvvet (2006) belyser ordbilder på väggen vara ett medel för barn att läsa logografiskt. Ortografisk läsning beskrivs av Wengelin och Nilholm (2013) är när barn känner igen ett ord som en bild. Ordbildernas syfte är att inspirera barnen till att utforska skriftspråket och förstå vad relationen ljud – bokstav innebär, samt att vara en modell för barnets eget skrivande. Ordbilderna bör, skriver Wengelin och Nilholm, vara skrivna med tydliga bokstäver samt gott om plats så att barnet kan uppmärksamma varje enskilt ord. Från Skolverket (2010) uttrycks det att ”förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar intresse för skriftspråket” (s.10).

Hagtvat (2004) nämner att diskussioner har förts om användandet av versaler eller gemener i barns tidiga skrivande. I denna fråga anser Hagtvat att de flesta barn lär sig läsa oberoende av vilken typ av bokstäver barnet använder. Om pedagogerna ska välja typ av bokstäver, behöver de se till bokstäver barnen själv använder vid skrivandet. Används flera olika typer kan det bara förvirra barnet, menar Hagtvat. Hagtvat betonar att varje barn utvecklas finmotoriskt individuellt och att skrivandet av bokstäver därför bör anpassas efter varje barn. De flesta barn i förskolan använder versaler. Hagtvat skriver att det är när gemener används som skrivspråksutvecklingen tar sin början i läsningen. För att förebygga och underlätta för de barn som undviker skrivaktiviteter, bör barnet enligt Hagtvat själv få välja vilken typ av bokstäver barnet vill använda. Hagtvat belyser, att barn har lättare för att skriva versaler, vilket oftast används i förskolan då barn skriver sig till läsning. Versalerna anses av forskare, menar Hagtvat, vara lättare att finmotoriskt forma för barn. Avslutningsvis säger Hagtvat, ska inte gemener hållas borta ifrån barnen eftersom de finns i böcker och annat skriftspråksmaterial. Inte heller menar Hagtvat, ska pedagoger neka barn att använda gemener ifall barnet självt har upptäckt de små bokstäverna. Wengelin och Nilholm (2013) anser att en gemen bokstav är lättare att känna igen än en versal. De viktigaste är poängterar Wengelin och Nilholm, att bokstäverna är där läsaren förväntar bokstäverna att vara och inte om det är en versal eller gemen bokstav.

Westerlund (2009) uttrycker att användande av tecken stimulerar och utvecklar barns talspråk. När ett barn talar krävs det en samordning av finmotoriken i ansiktsmuskulaturen. Westlund menar att rörelser med händerna är ett mindre krävande motoriskt uttrycks sätt, än att tala. Handtecknandet, påverkar taltempot mellan barn och vuxen på ett sådant sätt, uttrycker Westlund, att detta blir långsammare utan att betydelsen ändras. Det är nödvändigt, att den vuxna bekräftar och upprepar tecknet samt uttalar ordet som tecknas. Tecknandet upphör när barnet kan uttala orden, skriver Westlund.

Høien och Lundberg (2013) skriver att motoriken kan påverka färdigheter som artikulation och barnets självkänsla, vilka har betydelse för både skriv- och läsutveckling. En god självbild har stor betydelse för allt barns lärande. Høien och Lundberg lyfter fram tanken om det kan vara så, att motorik och läsinläring är relaterade till varandra.

Lundberg (2007), Myrdal (2007) och Høien och Lundberg (2013) är överens om att svårigheter i barnets fonetiska medvetenhet kan vara en av orsakerna till dyslexi, vilket kan visa sig redan i förskolan. Hagtvat (2007) belyser andra faktorer förutom fonologisk medvetenhet i barnets utveckling, vilka Hagtvat uppfattar kan leda till läs- och skrivsvårigheter. Dessa kan vara pedagogiska faktorer i förskolan, hemförhållanden som brister, mångkulturella, flerspråkiga förhållanden. Hagtvat betonar att det finns en relation mellan ett barns försenade språkutveckling och en försenad läs- och skrivutveckling. Ytterligare faktorer kan vara svagheter i definitionen av ord, förmågan att berätta en historia, att barnet inte förstår vitsar och ords dubbla betydelse.

Locke, Hodgson, Macarus, Roberts och Lambrecht-Schmith Guttentag (1997), har i en studie av barn till föräldrar med dyslexi (högriskbarn) sett, att barnets joller hade mindre språkljud, likaså att utvecklingen av barnets språk var mer beroende av sociala signaler än hos ett icke högriskbarn. Hulme och Snowling (1997) och Scarborough (1990) fann i sina studier av riskbarn i förskoleåldern ha svårt för upprepning av nonsensord, svårt med rim och ramsor och låg bokstavskänedom (i Høien & Lundberg, 2013).

Hagtvét (1998) listar fyra faktorer, som hon uppfattar vara av vikt för att barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter ska lyckas i sin skriftspråkliga utveckling. Dessa är ”Medvetet förebyggande arbete i förskolan, tidig identifikation av riskbarnen, systematisk läs- och skrivundervisning i första klass och förebyggande specialpedagogiska insatser” (s.263-264). På dessa grunder ska ett språkligt förebyggande arbete i förskolan, skriver Hagtvét både för barnets läs- och skrivutveckling och för utvecklingen av en positiv självkänsla hos barnet inför språkliga utmaningar. Bästa sättet för framgång för barnet är, menar Hagtvét, att utgå ifrån barnets intresse men också att utmana barnet i dess närmaste utvecklingszon.

4. Teorianknytning

I det här kapitlet ges en beskrivning av studiens teoretiska utgångspunkt. Det sociokulturella perspektivet. Där det ges en beskrivning av hur barn lär i samspel med andra barn och vuxna relaterat till Vygotskijs teorier.

4.1 Sociokulturellt lärandeperspektiv

Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där individen skapar kunskap och lärande tillsammans med sin omgivning i ett socialt sammanhang och med den historia individen ingår i. Hur människan lär, beror på innebörder i den kultur i vilken han eller hon lever. Säljö (2000) uttrycker, att lärandet finns i allt människan gör tillsammans med andra samt i vad varje individ tar med sig från och till olika sociala sammanhang. Säljö menar, att i ett sociokulturellt perspektiv, kan människan inte undvika att lära.

Eftersom Säljös tankar om ett sociokulturellt perspektiv används i föreliggande studie och har sin bakgrund i Vygotskijs (2001) teorier, följer fortsättningsvis en beskrivning av Vygotskijs tankar om det sociala barnet, varvad med Säljös (2010) förklaringar. Vygotskij (2001) anser, att barnet utvecklar sitt tänkande och sitt språk successivt under sin kognitiva och biologiska utveckling. Vygotskij menar också, att det mest centrala för medvetandet är att "tänkandet förlöper i språket" (s. 9). Enligt Säljö (2010) föds barnet in i den kommunikativa värld, som pågår och att barnet ur denna skapar förståelse och blir medvetet om sin omvärld. På så sätt blir barnet delaktigt i de kunskaper och färdigheter som finns runtomkring det. Tillsamman i samspel med andra lär sig barnet, oftast oavsiktligt, att förstå hur världen omkring fungerar. Människan förklarar världen, vilket med Vygotskiansk terminologi innebär att människan medieras in i denna, och genom medieringen lär sig att bete som omvärlden runtomkring förespråkar och uppmuntrar. Vygotskij (2001) anser att förhållandet mellan tänkande och språk är komplext. De båda förhållandena ligger nära varandra men de är inte identiska, skriver Säljö (2010) och menar, att om det inte finns någon social kommunikation, så finns det inte heller någon utveckling av vare sig språket eller tänkandet. Dessa psykologiska fenomen kan enligt Vygotskij bara förstås i sina historiska och sociala sammanhang. Barnet ska av omvärlden förstås som en social individ redan från första början av sitt liv samt att barnets dialog och kommunikation med andra genom språket har en funktion redan ifrån barnets första dagar. Vygotskij anser, att språkets huvudsyfte är att kunna kommunicera med andra men att språket också utgör ett medel för en social samvaro med andra. Vygotskij poängterar fortsättningsvis att språket är ett redskap för att tolka utsagor och för att förstå innebörder i dessa.

Genom kommunikationen, språket, överför barnet avsiktligt tankar och erfarenheter till andra. För att lyckas med detta behövs tecken och signaler att överföra orden med. Orden behöver bli en enhet av tänkandet och språket för att barnet ska kunna generalisera, det vill säga ha olika erfarenheter av exempelvis en lampa som släcks och tänds, men ändå förstå att ljuset och mörkret är olika uttryck för en enda lampa. Vygotskij menar, att det är i sambandet att barnet förstår att ett fenomen kan visa sig på olika sätt, men ha ett enda ursprung som barnet utvecklas socialt och kognitivt. Vygotskij talar om appropriering, och menar att detta innebär, att barnet förstår både ords form och innehåll och gör ordet med dess innehåll till något eget. Appropriering betyder helt enkelt att göra något till sitt eget.

Förskolebarnens egocentriska tal, det vill säga förhållandet att de högt talar med sig själva, är en övergång från yttre till inre tal och hör ihop med barnets tänkande och språkets semantik.

Barnet utvecklar sin kognition, i takt med att det förstår att det inte längre behöver säga alla tankar högt. Genom sig själv lär man känna andra, anser Vygotskij. Språket är både ett sätt för att kunna kommunicera med andra och en del av barnets tänkande. Vygotskij uppfattar att människan skapar redskap, tecken, för att tolka och konstruera sin verklighet, sin föreställningsvärld. Förhållandet benämner Vygotskij mediering. Säljö (2010) kommenterar att de verktyg, eller redskap, som Vygotskij inkluderar i mediering, innehåller alla de språkliga, intelligenta och fysiska verktyg människan använder för att underlätta sin vardag. Tecknen har vi människor tillägnat oss under historiens gång i samspel och interaktion med andra människor. Säljö fortsätter med att i ett sociokulturellt perspektiv, finns det inget slut på den mänskliga utvecklingen eftersom redskapen, såväl de kulturella och de psykologiska/språkliga som de fysiska, utvecklas ständigt. Genom att människan hela tiden flyttar och utvecklar sin kognitiva gräns, med hjälp av sina redskap, utvecklas både människans intellektuella och fysiska förmåga. På så sätt förändras hela tiden människans uppfattning om vad som är möjligt att lära sig. Individerna behöver, för att bli en sociokulturell varelse, lära sig att kommunicera genom språket. För att vi människor ska kunna uttrycka oss, behöver vi behärska kunskaper och kunna utföra språkliga handlingar. Mening mellan människor skapas genom språket i sociala praktiker. Enligt Vygotskij (2001) är det inte barnet som väljer sitt språk och därmed inte heller väljer ordens betydelse, utan de vuxna som omger barnet. Vygotskij uttrycker, att i regel är det de vuxna i barnets omgivning som i sin kommunikation med barnet ger det färdiga konkreta saker, som kan generaliseras.

Vygotskij inkluderar i sitt teorisystem begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” eller ”den proximala utvecklingszonen”. Innebörden i denna zon, ska förstås som att barnet kan lära sig nya saker genom att imitera andra och att i det sociala samspelet utmanas att lära sig nya saker. Detta sker, menar Vygotskij, genom att den vuxne tillsammans med barnet, gör vad barnet kan och sedan utmanar barnet att lära sig det som ligger närmast barnets eget kunnande, barnets proximala utvecklingszon. Men detta ska göras, menar Vygotskij, i samarbete med andra barn och i samverkan med förstående vuxna. Vygotskij anser, menar Säljö (2010), att barnet tillsammans med andra är starkare, klokare och intelligentare, än när inte de samarbetar. Barnet har, menar Vygotskij, således lättare för att lösa de uppgifter som ligger nära deras eget kunnande i samarbete med andra, det vill säga de uppgifter i vilka de utmanas, men haft möjlighet att inleda i gemenskap med andra mer kunniga än barnet självt. Balansen som skapas emellan vad barnet klarar av på egen hand och vad hen klarar av med hjälp av en vuxen, en på området mer kunnig person, utgör enligt Vygotskij innebörden i den skapande lärandeprocess alla individer genomgår. Vygotskijs tankar återfinns i läroplanen för förskolan genom Skolverket (2010) likt nedan:

Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. (s.6-7)
Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. (s.7)

Vygotskij (2001) fortsätter med att källan till den inläring, som sker hos barnet är genom imitation och samarbete, vilket sedan förflyttar sig ifrån vad barnet kan, till att utveckla det barnet inte kan. Vygotskijs grundläggande tanke är att det människan idag kan genomföra i samarbete med andra, kan du imorgon göra på egen hand. Barnets närmsta utvecklingszon är den mest bärande pusselbiten i övergången mellan inläring och utveckling. När barnet lär sig ett ord och dess begrepp, betyder det olika för barnet mot vad det betyder för den vuxne. Både barn och vuxen har en förståelse för ordet, begreppet men tolkar det olika. Ett barns första intryck av ett begrepp är snarare en bild av begreppet inom sig, enligt Vygotskij, där begrep-

pet blir en tavla i barnets inre. Därifrån tolkar barnet andra begrepp till ett komplex av andra kända föremål, ord, bilder. Utifrån komplexiteten utvecklar barnet, vad Vygotskij benämner, beskriver i Säljö, ett pseudotänkande, för att förstå och hantera sin verklighet. Vygotskij menar, att även vuxna använder detta tänkande. Barnets första ord kan oftast härledas till en bestämd grupp av föremål, en lampa, vilket i detta skede ännu inte är ett begrepp för barnet. Med tiden utvecklar barnet ett potentiellt begrepp, innebörden av olika lampor. Ordet kan ses ha framträdande roll i barnets komplexa tänkande när familjenamn på liknade föremål används. Ordet blir ett tecken, ett tecken med olika användningsområden och tillämpningar. Vygotskij benämner denna utveckling av ord och begrepp, vara medel för intellektuella operationer. Vuxna tänker abstrakt, ett barn kan i sitt tal använda abstrakta ord utan att tänka abstrakt. Begrepp uppstår hos barnet efter en lång utvecklingsprocess av ett effektivt tänkande. I början av barnets språkutveckling använder barnet endast enkla ord generaliseringar, i takt med att barnet utvecklar sitt språk och lär sig nya ord, utvecklas förståelsen av generaliseringarna. I barnets inläring av nya ord och begreppsförståelse, utvecklas barnet kognitivt. När barnet medvetet systematiserar begreppen är begreppssystemet inlärt.

Ahlberg (2009), skriver att i studier som innefattar lärande, betraktas lärandet som process i ett samspel med den sociokulturella miljö och den historia som individen ingår i.

5. Metod

Inledningsvis i detta kapitel beskrivs den kvalitativa forskningsansats som slutligen kom att användas i föreliggande studie, nämligen livsvärldsfenomenologin. Fortsättningsvis följer information om studiens val av urvalsgrupp, om intervjuerna och dessas genomförande. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet beskrivs och likaså användningen av Vetenskapsrådets etiska krav för studien. Slutligen beskrivs hur studiens data har bearbetats.

5.1 Forskningsansats

Beskriven kvalitativa studie utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats, i vilken det undersöks hur människan ser på sin livsvärld. Intresset i föreliggande studie är riktat mot att ta reda på hur någonting, ett fenomen, erfars av någon, i detta fall hur förskollärare erfär tidiga tecken i barns skriftspråkliga utveckling. Kvale (1997) skriver att man inom fenomenologin studerar individens medvetenhet om sin omvärld och att forskaren på så sätt försöker förstå individens upplevelser. Kvale uttrycker också att i pedagogisk forskning används i empirin avgränsningar av ontologiska och epistemologiska förhållanden. Med detta menar Kvale, att det finns en skillnad mellan kunskapsteoretiska frågor och sådana ontologiska frågor, begrepp och/eller kategorier som forskaren behöver anta för att kunna ge en sammanhängande, motsägelsefri och uttömmande beskrivning och förklaring av någon del av verkligheten. Kvale menar, att det handlar om vad människan anser vara vetenskap, ontologi, kunskap och epistemologi. Det gäller således för den livsvärldsfenomenologiska forskaren, att kunna fånga in och begränsa ontologin och fenomen inom denna, till den del av verkligheten som ska studeras. Termen fenomen kommer från grekiskan och betyder ”det som visar sig”. Bengtson (2005) uttrycker, att det därför måste finnas ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och ett objekt, det vill säga mellan vad som ska beforskas och vem som beforskar.

Inom fenomenologi är målet att ta reda på vilka olika kvalitativt skilda uppfattningar det finns hos respondenterna, skriver Stukat (2005). Föreliggande studies syfte är att hitta de kvalitativt skilda uppfattningar och tankar som finns hos förskollärarna angående förskolebarnens tidiga tecken på eventuella skriftspråkliga svårigheter som kan uppkomma hos dem.

Inom livsvärldsfenomenologin innebär pedagogisk forskning att både forskaren och de personer som ska visa vad som studeras, är förbundna i sina livsvärldar, det vill säga, att båda har förkunskaper om ett visst fenomen. Enligt Merley-Ponty (i Bengtsson, 2005) är det kommunikativa och interaktiva mötet med andra som ger tillgång till andras syn på bådadas livsvärld. Människan som enskild person delar den sociala världen med andra och behöver därför inte leva sig in i andras värld, utan har redan en egen insikt och förkunskap eftersom man delar världen med dessa andra.

5.2 Urvalsgrupp

Urvalsgruppen består av sju förskollärare och utgör med Stúkats (2011) terminologi ett bekvämlighetsunderlag. Gruppen har tagits ut efter sin tillgänglighet i små barns verksamhet i vilken gruppmedlemmarna sannolikt är bekväma inom det område som studeras. Fyra av förskollärarna är tillfrågade personligen och för tre av dem, togs kontakt via telefon. Bekvämlighetsunderlaget har tillämpats, för att det i urvalsgruppen ska finnas personer som kan dela med sig av de erfarenheter och tankar de har av barns tidiga språkliga tecken som kan bidra

till att förebygga läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Urvalsgruppens personer i föreliggande studie, arbetar med barn i olika åldrar inom förskolan, vilket förväntas kunna ge information om hur språkliga svårigheter uppfattas i olika åldrar. Urvalsgruppens personer har varit några år i yrket och har således erfarenheter av olika barns språkutveckling. Min förståelse i egenkap av forskare är att personerna i studiens urvalsgrupp har förmågan att upptäcka och är medvetna om vad som kan leda till att barn senare i skolan får problem med sin läs- och skrivutveckling. Eftersom urvalsgruppens personer arbetar på olika förskolor, finns möjligheten att erhålla skilda förståelser av vad som kan vara tidiga tecken på svårigheter i barns skriftspråkliga utveckling. Å andra sidan innehåller den livsvärldsfenomenologiska ansatsen förståelsen av att varje människa har sina unika förståelse av fenomenen i sin livsvärld, och att även om personerna befinner sig i samma förskola, skulle förståelserna av studerat fenomen skilja sig åt.

Respondenterna har i beskriven studie erhållit avdefinierade namnbeteckningar. Förskollärare 1-7, förkortat till Fsk1, Fsk 2 osv. i nedanstående beskrivning av urvalsgruppens personer:

Fsk.1. 45 år, började arbeta som barnskötare, utbildade sig 2010 till förskollärare. Har sen dess arbetat på samma ställe. Arbetar idag i barngrupp med 1-4 år, samt som Ateljérista 20 % med alla åldrar 1-5 år, på en Reggio Emilia inspirerad förskola. Har läst lite specialpedagogik men tyckte då att fokus mest låg på skolan och inte på yngre barn.

Fsk.2. 43 år. Har varit utbildad förskollärare sen 1990 och har jobbat heltid sen dess. Arbetar idag i en barngrupp med 1-4 år. Har varit i 10 år på samma förskola.

Fsk.3. 44 år. Har varit utbildad förskollärare sen 1994. Har arbetat som kvalitetsavlösare i kommunen. Sen oktober 2014 arbetar hon på en förskola med åldrarna 1-5 år.

Fsk.4. 46 år. Blev klar med sin förskolläraryt utbildning 1992, men började jobba som förskollärare 2003. Har varit på samma arbetsplats sen dess. Förskolans avdelning var först en småbarnsavdelning för 1-3 år, men har nu en barngrupp på 1-4år.

Fsk.5. 41 år. Har varit utbildad förskollärare sen 1996. Arbetar sen ett år tillbaka på en 1-4års avdelning, innan dess i barngrupp med 1-5år. Har erfarenhet av att vara förskolechef på en liten enskild enhet.

Fsk.6. 48 år. Har arbetat som barnskötare i barngrupp med 1-5 år och utbildade sig sen till förskollärare 2007. Har arbetat som förskollärare sen dess. Arbetar idag i barngrupp med 1-4 år. Har också arbetat i en Montessoriförskola i ett halvår.

Fsk.7. 57 år. Har varit utbildad förskollärare sen 1980. Har arbetat lite inom omsorgen i ca 2 år. Har de senaste 7 åren arbetat i barngrupp med 1-4 år. Arbetade innan dess med åldrarna 1-5 år. Har arbetat som kvalitetsavlösare, tycker att det varit både roligt och utvecklande att se olika förskolor som kvalitetsavlösare.

5.3 Studiens intervjuer

Kvale, (1997) beskriver den kvalitativa intervjun som ett medel för att få kunskap om det fenomen forskaren önskar undersöka. I föreliggande studie har kvalitativa halvstrukturerade intervjuer genomförts. Kvale skriver också att intervjun i den kvalitativa forskningsmetoden är ett bra sätt för att få fram och fånga respondenternas arbetsvardag på ett känsligt och kraft-

fullt sätt. Stukat (2005) anser att forskaren, genom den halvstrukturerade intervjun, är medveten om vilket ämne som ska behandlas och kan ställa frågorna i intervjun så att de passar varje intervju. Intervjuaren har oftast en checklista att gå efter, i vilken några huvudfrågor ställs till alla respondenter, men sedan följs upp på skilda sätt beroende på vars och ens förståelser. Den strukturerade intervjun har inte alls den flexibilitet, som kan bidra till att intervjuade personers livsvärld kan synliggöras och visa det oförutsedda, varför den halvstrukturerade intervjun har valts i föreliggande studie.

För att kunna få en djupare insikt om andras livsvärldar, anses kommunikation, via en inspelad intervju enligt Kvale (1997), vara ett användbart tillvägagångssätt. Kvale uttrycker, att vid en inspelad intervju, är det lättare än annars att koncentrera sig på ämne, språk, tonfall och pauser i samtalet. Intervjun kan då lyssnas av om och om igen. Kvale fortsätter med att intervjuaren, precis efter samtalet, ska sätta sig ner och anteckna det han eller hon uppfattar vara det mest betydelsefulla i intervjun med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. Detta innehåll ska fortsättningsvis användas för att utgöra ett underlag vid transkriberingen av intervjuens data till text.

Fokusgruppintervjuer, det vill säga intervjuer i grupp med fokus på att belysa innebörder i en studies forskningsfrågor, hade varit möjliga i föreliggande studie, men valdes bort. Anledningen var att innebörder söktes i varje enskild intervjuade persons uppfattade livsvärlds av hur de var och en uppfattade tidiga tecken hos barn av vad som senare skulle kunna utvecklas till läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hade fokusgrupper valts kunde, menar Stukat (2005) diskussionen ha färgats av intervjupersonernas uttryck åsikter på ett sådant sätt, att respondenternas unika egna insikter och upplevelser, inte hade kommit fram.

Visst hade enkäter kunnat användas som vetenskapligt redskap för att få ett i studien mer generaliserande empiriskt material än i en kvalitativ livsvärldsfenomenologisk studie, men vad som då inte blivit synligt, och som i den kvalitativa studien synliggjorts, är den enskilda personens unika och innehållsrika förståelse av den kvalitativa studiens forskningsfrågor. Stukat uttrycker dessutom, att i den halvstrukturerade intervjun utnyttjas samspelet parterna emellan för att få så mycket information som möjligt om vad som det i forskningen avses att undersöka.

5.4 Intervjuernas genomförande

Stukat (2005) skriver, att forskaren vid valet av intervjuplats ska tänka på vad som för varje intervjuperson kan vara den ultimata intervjuplatsen för just honom eller henne. Betydelsefullt menar Stukat, är att vald plats innehåller möjlighet till ostördhet och lugn och ro. Dock förordar inte Stukat intervjuer i en för någon av parterna känd miljö.

Varje förskollärare, i beskriven studie erbjöds möjligheten att välja intervjuplats. Sex förskollärare valde att bli intervjuade i sitt hem. En valde dock att vara på sin arbetsplats. Önskemålen uppfylldes och i fem av de intervjuerna som valdes att föreläggas i respektive förskollärares hem blev intervjun ostörd och lugn, men i den sjätte stördes intervjun av den hemmavarande familjen. Detta medförde att intervjun fick avbrytas och starta om på nytt, vilket i sin tur innebar, att respondentens något förlorade fokus på intervjun.

Intervjufrågorna sändes inte ut i förväg till urvalsgruppens personer. Detta var ett medvetet val eftersom det var intervjupersonernas autentiska svar som efterfrågas och inte de svar var och en lämnade utifrån förberedelser. Vad intervjupersonerna dock fick, var en beskrivning i

stora drag av att det skulle handla om förskolebarns tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter och om muntlig språkutveckling hos barnen.

Varje intervju började med informellt småprat i vilket respondenten erbjöds möjlighet att yrkesmässigt berätta om sig själv och mail-adresser utbyttes. Kvale (1997) tar upp att för att kunna prata fritt om sina tankar och upplevelser, behöver den som intervjuar skapa en atmosfär så att den intervjuade kan bli trygg i situationen. På så vis menar Kvale, kan en dialog med respondenten komma igång. Efter det informella inledningspratet startades inspelningen av intervjun. Intervjuerna gjordes utefter en intervjuguide (bil. 1), vars kvalitativa halvstrukturerade frågor, gjorde det möjligt att ställa följdfrågor relaterade till vars och ens svar. Efter avslutad intervju, ställdes frågan, i enlighet med vad Kvale nämner, om det var så att den intervjuade önskade kommentera eller tillägga något. I direkt anslutning till intervjun, nedtecknades de förhållanden jag som forskare hade lagt märke till under och efter intervjun och som uppfattades vara relevanta för undersökningen och också utgöra underlag vid transkriberingen av intervjuerna.

Under intervjun gjordes försöket att med appen ”Aktiv röst” på Ipad, spela in intervjun. Aktiv-röst-appen skulle omarbeta talat språk till text. För säkerhets skull spelades också intervjuerna in på en Iphone. Det visade sig att Aktiv-röst-appen inte kunde omarbeta så mycket röst till text som det blev på en intervju vid intervjutillfället. Det blev också för omständligt och tidskrävande att kopiera och klistra in text under intervjun. Likt vad Kvale belyser, visade det sig vara av värde att i efterhand kunna höra alla tonfall och pauser i samtalet. De respondenter, vars svar behövde förtydligas, blev tillfrågade via mail. Samtliga respondenter har svarat på alla mail.

5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Om en undersökning är valid, handlar det enligt Kvale (1997) om, att resultaten framträder som välgrundade och därmed är hållbara för kritisk granskning. Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) skriver att förenklat kan man översätta validitet med ”i vilken utsträckning vi verkligen undersöker det vi avser att undersöka” (s 112). I beskriven studie har syfte och forskningsfrågor kontinuerligt under hela forskningsprocessen varit ledande, varför validiteten kan uppfattas vara hög. Ahlberg (2009) och Thomsson (2002) uttrycker att det råder delade meningar om att använda begreppet validitet i tolkande studier. Ahlberg framhåller förslaget att diskutera i termer av trovärdighet. Kvale menar (1997) att forskaren ska ha en kritisk syn på såväl bearbetningar av data som på utgångsperspektivet för det fenomen som undersöks, vilket varit ambitionen i föreliggande studie.

Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) beskriver att en studies reliabilitet handlar om en studies noggrannhet och är beroende av validiteten. Om man analyserar data oskickligt, blir resultatet inte riktigt trots hög validitet. Validitet är ett överordnat begrepp, menar Bjereld, m.fl. Trost (2010), skriver att god reliabilitet, tillförlitlighet och noggrannhet i studien, erhåller forskaren genom att använda ett enkelt och begripligt vetenskapligt språk och genom att ständigt ställa sig frågor om noggrannhet under forskningsprocessen, så att man som forskare, likt i beskriven studie, då oklarhet i förståelse uppstått, åter ta kontakt med respondenterna i fråga. Trost (2010) påtalar att han, i likhet med Ahlberg (2009), inte tycker att man ska använda sig av begreppen validitet eller reliabilitet i kvalitativa undersökningar, att utan i stället tala om trovärdighet och tillförlitlighet.

Thomsson (2002) skriver att man i en studie som handlar om förståelse, inte kan generalisera och fastslå att något är på ett visst sätt. Det förs enligt Thomsson ett resonemang kring ifall en studie som bygger på intervjuer över huvud taget kan vara generaliserbar. Kullberg (2014) skriver, att om man inom kvalitativ forskning med intervjuer inte är intresserad av att få fram

en numerär evidens, men Kullberg skriver också, att i den händelse sådan evidens efterfrågas, är det inte antalet personer som ska användas, utan snarare antalet uppfattningar de intervjuade personerna har. Thomsson (2002) framhåller att ”en undersökning kan bidra till nya angreppssätt i försöken att förstå också andra grupper eller situationer än de undersökta och på så vis vara generaliserbar” (s 33). Min tillförsikt är därför, att beskriven studie innehåller så mycket information att den som läser kan göra bedömningen att resultaten innehåller en god kvalitet och därigenom kan ha ett generellt värde.

5.7 Etik

Genom Vetenskapsrådet (2011) beskrivs de fyra krav en forskare ska följa. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Vid kontakten med respondenterna inför föreliggande studies genomförande, informerades de berörda om syftet med undersökningen och att intervjuer skulle genomföras. De sju förskollärarna i urvalsgruppen informerades om att när och om de så önskade, kunde de avbryta sin medverkan samt att den färdiga uppsatsen skulle vara tillgänglig att läsa för den som så ville. För att säkerställa att personerna i undersökningen förblir anonyma, har i enlighet med konfidentialitetskravet fingeerade namn använts, vilket även har gjorts med namn på förskolor och kommun. Respondenterna har informerats om nyttjandekravet, det vill säga att intervjuerna ska användas endast i forsknings- och utbildningssyfte, just i detta fall som underlag för en uppsats. Hänsyn har således i beskriven studie tagits till Vetenskapsrådets etiska regler.

5.8 Bearbetning av data

Kvale (1997) skriver, att bearbetningen i en kvalitativ studie, påbörjas redan då data börjar samlas in. I föreliggande studie inleddes således bearbetningen redan då intervjuerna började. Hänsyn togs till respondenternas attityder på ett sådant sätt, att forskaren direkt efter varje intervjutillfälle skrev ner vad forskaren noterat under intervjun. Intervjuerna transkriberades och respondenternas svar skrevs ner efter varje frågeställning. Svaren på följdfrågor placerades inom parentes, för att ha en konkret struktur för fortsatt bearbetning av datan. Frågeställningarna och svaren lästes sedan igenom flera gånger för att kunna få ett grepp om helheten. Den återkommande läsningen av datan, bygger på människans lärande av ett innehåll genom repetitiv läsning. Stukát (2005) påpekar att genom att läsa igenom materialet upprepade gånger kan likheter och skillnader i ett mönster urskiljas som leder till det mönster varifrån kategorier kan skapas. Kvale (1997) poängterar att det i dessa läsningar inte går att endast tala om repetition. Förhållandet är nämligen sådant att en andra gång läsaren läser texten, gör han eller hon detta med kunskapen från första gången och upptäcker sådant som inte visade sig vid första läsningen. Vid tredje läsningen går forskaren in i läsningen med kunskaper från de båda tidigare läsningarna. För varje läsning förändras på så vis figur och bakgrund och ett mönster växer fram.

Då genomläsningarna inte längre bidrog till mer kunskap, det vill säga då bearbetningsläsandet mättats, kategoriserades datan, enligt Kvales insikt och har organiserats i teman och kategorier för att finna det slutliga svarsmönstret, studiens resultat. Genom beskriven studies noggranna och också konkreta bearbetningsförfarande, uppfattar jag som forskare, att varje kategori, i enlighet med Kvales ord, kan härledas till sitt ursprung, nämligen till innehållet i intervjupersonernas utsagor. Målet i den fenomenologiska ansatsen är att skilja ut de olika uppfattningar som kan ge en bild av de olika variationer av tankar som finns om tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi av de sju förskollärare som ingår i studien samt vilka olika tankar om arbetssätt de har för att gynna barns skriftspråksinlärning och språkutveckling.

6. Resultatredovisning

Vad som framkommit genom beskriven studies empiri, redovisas först under varje enskild intervjufråga, med utsagor som styrker svaren. Därefter följer en sammanfattning av vad som framkommit som det mest väsentliga efter redovisningen av varje undersökningsfråga. Resultatet avslutas med ett avsnitt om studiens slutsatser, det vill säga vad som är studiens huvudresultat.

6.1 Beskriv de tankar du har på vad du uppfattar vara tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Specifika läs och skrivsvårigheter?

Förskollärarna har kvalitativt skilda tankar om vad som kan tänkas utmynna i läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi.

Fyra förskollärare nämner barns oförmåga att urskilja ljud i språket, det vill säga att de inte uttalar alla ljud korrekt i språket samt att de visar svårigheter med att urskilja bokstävers olika ljud. Flera har tankar om att dyslexi och språk hör ihop. Att barn är sena i sin språkutveckling och inte har tillgång till alla orden, eller inte har något tal, uppfattas av förskollärarna vara ett tidigt tecken. Fsk 1 anser att det kan gå att upptäcka tecken redan vid 11/2- 2 års ålder om ett barn inte uppfattar eller tar till sig det verbala språket.

- Man får ju inte klassa någon så därför är det jättesvårt att säga att den och den ligger i riskzonen för detta, men man kanske ser redan kanske i 1-2 års ålder. Att den kan vara i riskzonen men man kan ju aldrig veta att det blir så. (Fsk 1)

Att barnet har inte har ordförståelse och inte heller ett rikt ordförråd av sitt modersmål, uppfattas av två av förskollärarna vara ett tecken på att problem med språket kan komma. Andra uppfattningar är att barn med svårigheter att återberätta och komma ihåg samt beskriva vad bilder föreställer kan få svårigheter, vilket även enligt förskollärarna gäller barn som inte ser ett ord som en bild eller inte kan skilja ut delarna utav ordet i bilden. Tidiga tecken uppfattas även vara att barn inte visar intresse för bokstäver och väljer bort spel och andra aktiviteter som utgör skriftspråkliga aktiviteter. Ett annat tecken kan vara koncentrationssvårigheter, menar förskollärarna samt motoriska svårigheter med att hålla i en penna. En förskollärare lyfter fram, att det är ärftligt att ha läs- och skrivsvårigheter och en förskollärare har tanken att det inte går att upptäcka kommande läs- och skrivsvårigheter i förskolan. Utsagor som getts är följande:

- Svårt för barnet att förstå sammanhanget att det ska bli ljud av bokstäver kanske att de inte ser nytta med det. (Fsk 5)
- Men det kan ju vara ointresse då att man tolkar det som personal för att man tänker att de är små och inte funnit det intresset än, så tänker jag. Och att de inte är engagerade då om man sätter sig ned och har en aktivitet som har med språket, alltså med skriv och bokstäver att göra, att de är ointresserade och helt enkelt inte intresserade eller om man ska säga det med ett annat ord stökiga. För jag menar är man intresserad och tycker att det här är något spännande med bokstäver då är man nog med och är aktiv mer. (Fsk2)
- Jag går ju inte in och påpekar hans fel i dem utan han får skriva precis som han tycker att det hörs själv, så jag ser ju inte i de termerna att oj han har nog dyslexi. (Fsk 3)

6.1.1 Sammanfattning

Tidiga tecken uppfattas av förskollärarna vara att barnet inte har fonologisk medvetenhet, inte förstår och inte heller kan urskilja bokstävers olika ljud i språket. Tidiga tecken kan även vara svårigheter med att återberätta och komma ihåg samt beskriva vad bilder föreställer. Barnet ser inte ett ord som en bild eller inte kan skilja ut delarna utav ordet i ordbilden. Brister i barns talutveckling ses också som ett tidigt tecken. Övriga tankar är att barnets ointresse för skriftspråket, koncentrationssvårigheter, motoriska svårigheter med att hålla i en penna samt ärfthet. Uppfattningen finns också att det inte går i att se några tecken i förskolan.

5.2 Hur uppfattar du att tecken på kommande läs och skrivsvårigheter kan upptäckas? Kan det upptäckas, på vilket sätt?

Förskollärarna har kvalitativt skilda uppfattningar vilka de tecken på läs- och skrivsvårigheter är som verkligen går att upptäcka. De flesta säger, att de behöver mer kunskap i ämnet för att kunna upptäcka de barn som kan tänkas komma att få läs- och skrivsvårigheter. De uppfattar, att om det hade haft den kunskapen, tror de att de kunnat upptäcka riskbarnen. Fsk 3, 4 efter-söker mer kunskap om läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi och att det pratas för lite om det ute på förskolorna. Fsk 2 säger att hon hört om olika metoder att avläsa vilka barn som befins vara i riskzonen för framtida läs- och skrivsvårigheter, men att hon inte fått någon utbildning i det.

Andra tecken som förskollärarna kom in på är tanken om, ett tidigt tecken skulle kunna vara att barn som inte kryper riktigt utan kryper i passgång, skulle få framtida svårigheter. Barn som inte kan urskilja sina bokstäver i sitt namn ett annat. Fsk 7 anser att det går att se skillnader tidigt i barns skrivande vad som kan leda till skriftspråkliga svårigheter. Barn som inte är nyfikna på sagors innehåll, det vill säga vad som är text respektive bild i en bok, skulle enligt denna förskollärares uppfattning kunna vara ett tidigt tecken.

Det återfinns tankar om att barn kan ha svårt med återberättandet, uttalet och ordförståelse, att det finns barn som inte ser sammanhanget och barn som har svårt att memorera bilder och bokstäver. En förskollärare anser att det är först i skolan, när läsinläringen börjar som eventuella kommande svårigheter kan upptäckas. En förskollärare uttrycker, att hon inte tänkt tankarna om att det kan finnas tecken hos barn i förskolan på vad som kan komma att innebära framtida svårigheter.

- När man inte är så nyfiken så kanske man inte särskiljer saker och så. (Fsk 7)

6.2.1 Sammanfattning

Frågan ställdes om det verkligen går att se tecken i förskolan. De flesta av förskollärarna har uppfattningen att det går att se tecken på kommande läs och skrivsvårigheter, men att man då måste veta vad man ska leta efter. Hade sådan kunskap funnits, uppfattar förskollärarna i studien att de hade kunnat upptäcka riskbarnen. Man uttrycker dock, att man uppfattar, att barn som har svårt, inte kan komma ihåg bilder och bokstäver, vilket skulle kunna vara ett tecken, tillika med när barnet inte förstår ett sammanhang. Barn som inte har förmågan att återberätta och svårt med uttalet och ordförståelsen, uttrycks också vara tecken. Någon förskollärare nämner att tecken är när barnet inte kan urskilja sina bokstäver i sitt namn, eller vet vad som är text respektive bild i en bok.

6.3 Vad uppfattar du vara förebyggande i ett språkligt arbete för att undvika svårigheter hos den som lär?

Förskollärarna har mångfasetterade svar och många tankar om ett förebyggande språkligt arbete. I det förebyggande arbetet uppfattar förskollärarna att sagoläsning ingår för att utveckla ord och begreppsförståelsen. Att sjunga och använda fingerramsor uppfattas vara andra. Fingerramsorna uppfattas innebära att barnets motorik övas. Att leka med rim och ramsor uppfattas vara förebyggande för barns skriftspråkliga utveckling.

Fsk 2 tänker att det är bra att läsa för barn men att förskollärare oftast bara läser utan att stanna upp. Fsk 2 säger att hon har lite dåligt samvete för detta och att man borde stanna upp mer och diskutera vad som händer i sagan så att barnen får bearbeta innehållet och inte bara lyssna till det. Denna förskollärare uppfattar att förskollärarna använder sig utav lite olika lästekniker när de läser för barnen och hon funderar över om man kunde skapa något gemensamt att använda som ram för högläsandet. Barnen kan uppmuntras i att för sina kamrater återberätta både lästa sagor och egna påhittade, kanske med stöd av streckgubbar, säger fsk 7. De nedanstående uttrycker flera av förskollärarna.

- Sen så tycker jag ju att sagor är jättebra fortfarande efter alla år och att göra egna sagor vad händer liksom. Det här med att läsa böckerna vad tror ni händer om man läser en ny bok och så, att man låter dem fantisera och prata och det utvecklar ju deras språk och kommunikation. (Fsk 7)

Den dagliga dialogen ses som betydelsefull i kommunikationen barn-barn och vuxen-barn. I vardagskommunikationen behöver man, menar förskollärarna, vara tydliga i sitt uttal och benämna olika föremål vid namn för att hjälpa barn med ordförståelsen. För barn som inte riktigt har talet, behöver stöd av en vuxen säger Fsk 6, som också anser att det är först när talet kommer som barnen ger sig in i lek med jämnåriga. Då är det ”skoj att se hur barnen utvecklas i gruppen” säger hon. Fsk 6 ger som exempel att i de fallen kan ett bildscheman över dagen, samt teckenkommunikation vara ett komplement till språket för att hjälpa de barn som ännu inte har ett språk. Tre av förskollärarna har nämnt tecken som ett språk för barn som inte har ett utvecklat språk, vilket först enligt henne, har börjat som hjälp till enstaka barn för att få igång och förtydliga barnens språk men har sedan fortsatt att användas mer eller mindre i barngruppen.

- Läsa sagor och enklare sagor i början och mycket dialoger också under det blir ju under dagen där är dialoger med barn och personal ju, tillsammans med både barn-barn, barn-vuxen. (Fsk 6)

Förskolans miljö ska vara skriftspråksvänlig har samtliga förskollärare tankar om. Material till skrivaktiviteter ska finnas tillgängligt för barnen. Det skrivna språket ska vara synligt i den dagliga verksamheten. Förskollärarna lyfter fram olika sätt för detta. Det kan till exempel vara att prata om bokstäverna och deras ljud, att uppmärksamma symboler, text på barnens tröjor, bokstäver och namnlappar uppsatta på saker och väggar. Tillgång till spel och pussel med bokstäver kan vara ett sätt. Ytterligare ett sätt som uttrycks, är att uppmuntra barns skrivande och inte rätta i deras lekskrivande. Finns inte intresset för skriftspråket, säger Fsk 5, är det inget man i förskolan ska tvinga på barnen. Ipads kan användas pedagogiskt i verksamheten, när barn får para ihop bild och text i den, menar förskollärarna. Ett sätt att få barn att lyssna efter bokstävers ljud, beskriver förskollärarna vara ett material som heter ”Babblarna”, I detta är det meningen att barnen ska lära känna hur orden uttalas. Detta arbete började, enligt Fsk 7, i arbetet med funktionshindrade barn men fungerar, menar förskolläraren, även för andra små barn med. Babblarna är figurer som har olika namn, vilka ska likna olika ljudformationer, exempelvis ”Baba” och ”Dada”.

- Om det finns mycket omkring dem om man visar på skriftsspråket och nyttan med det så visar vad det är, inte att de ska lära sig det, utan visar vad det är. (Fsk 5)

Det alla förskollärare nämner som värdefulla i ett förebyggande arbete, är ordkort och namnkort. Vilka man uttrycker kan användas på olika sätt. Det kan vara namnlappar på olika saker eller lappar med namn på barnen för att synliggöra en texts innehåll och ett ords synliga form för barnen. Fsk 2 säger att barnen har fått lära sig att de skriver ord med små bokstäver för att det ska vara lättare för barnen att sedan kunna läsa texten i en bok. Barnets namn skrivs dock med stora bokstäver. Bokstäverna ska skrivas med svart text på vit botten. Barnen har på Fsk 2:s avdelning också egna lådor med egna ordkort. Dessa, uttrycker Fsk 2, tar förskollärarna sedan vara på och sätter in i varje barns pärm vid tillfällen då de ser att det hänt något i barnets skrivutveckling. Materialet märks med datum, en kunskap förskollärarna hänvisar till ett språkprojekt i förskolan från 1990-talet. Fsk 2 betonar, att förskolläraren ska säga att:

- Här läser man något, inte att det är utan att här står det.

6.3.1 Sammanfattning

I förskolans förebyggande arbetet ingår, uppfattar förskollärarna, sagoläsning för att utveckla ord och begreppsförståelsen, sånger, fingerramsor för att öva motoriken i fingrarna samt att leka med språket genom rim och ramsor. Den dagliga dialogen ses vara förebyggande. Tecken används som förebyggande innehåll för att hjälpa barn få igång ett tal. Barn ska i förskolan mötas utav en skriftspråklig miljö med tillgång till mycket material att skriva med, uppfattar man. Namnlappar, som används på olika sätt, ses vara förebyggande för en väg in i skriftspråket. I pads kan användas medvetet förebyggande i det pedagogiska arbetet, menar förskollärarna.

6.4 Beskriv dina tankar om språkliga förmågor hos barn? Eller vad du uppfattar vara språkliga förmågor hos barn?

Fantasi uppfattas vara en språklig förmåga för att kunna använda sig av sitt språk och kunna återberätta en saga och dramatisera den. Fsk 7 är av den uppfattningen att sagan är bra för att göra barn medvetna om vad som är text respektive bild. Fsk 7 uttrycker att:

- För små barn ser ju även texten som en bild de lär sig ju inte bokstav för bokstav utan som en bild.

En språklig förmåga kan vara förmågan att se och tyda tecken, att se på former och symboler på exempelvis skyltar. En språklig förmåga kan även enligt förskollärarna vara en början till att urskilja bokstäverna och dessas enskilda ljud. Fsk 3 använder ordlappar, bilder för att tydliggöra och namnlappar till att samla barnen i olika rum till olika aktiviteter.

- Kanske blir det som ett språk för dem, säger Fsk 3.

Fsk 6 är av den uppfattningen att barn som hör skillnad på olika språk har en språklig förmåga och att barnet genom detta både hör och ser skillnad på språken. Fsk 2 uppfattar musik och vikten av ordlekar vara en språklig förmåga. När barn kan höra och klappa takten i sånger och ordlekar, tränas det fonetiska medvetandet, menar Fsk 2 som också anser att sången är bra för språket också för barn med ett annat modersmål. Fsk 2 uttrycker att hon upplever barn med ett annat modersmål vara bra på att sjunga, men att de kanske inte talar så mycket. Tanken är, menar denna förskollärare Fsk 4, att även om barnet inte har ett så bra språk, kan det ha ett stort ordförråd och en bra ordförståelse. En stor grund till att komma vidare språkligt, är att

barnet berikar sitt språk med många olika begrepp och synonymer och att det benämner föremålen som mjuka, hårda etc, anser hon.

- Ja berika språket med många olika nyanser egentligen, ja att man samlar på många ord kring samma sak så de får en nyfikenhet på språket. (Fsk 4)
- Barn som använder sitt språk och får då använda det vidgar ju sitt språk. (Fsk 1)

Det alla förskollärarna lyfter fram som en avgörande förmåga för skriftspråklig utveckling, är barnens förmåga att kunna kommunicera. Fsk 7 funderar över att barn idag inte har ett bra språk och funderar över om detta kan bero på mycket ensidig kommunikation och kanske också på, att barnen inte har någon vuxen att fråga. Hur mycket det påverkar, att barnen sitter vid I-pads och spelar något spel i vilket de får snabb respons av ljud och stjärnor. Det är mycket att förhålla sig till som pedagog idag, anser denna förskollärare. Hon funderar vidare på hur det ser ut hemma hos barnen om de somnar till en film eller om föräldrarna läser en saga innan de somnar och hur de påverkar barnen. Utsagor som förekommer är följande:

- Man har ju mycket bilder och snabba bilder man har paddan, om man ska lägga ett pussel på paddan och ja när man har gjort det klart, så får man ljud och man får eh stjärnor och så, det är ju mycket man har och förhålla sig till som pedagog tycker jag då (hm) för det är ju inte så lätt och även där att det är ensidig kommunikation eh på nåt sätt. alltså barn kan ju inte fråga, vad är det som är fel eller hur går jag vidare eller så men när man gör rätt så får man väldigt mycket stjärnor eller ljud eller så. (Fsk 7)
- Så satt vi och så skulle vi läsa så säger då en annan kille då, va e texten? Och då så pratade vi lite han är ju så han visste ju att texten hörde till boken men han var ju inte säker på vad en text var, så när jag frågade är det text, ja det trodde han då, men sen visste han ju inte riktigt vad det var då men de hade han hade ändå han höll på att bearbeta det här med begreppet text, ja de är ju fantastiska” (Fsk 7)
- Att kunna kommunicera är ju en språklig förmåga och att jag gör mig förstådd till dig.(Fsk 2)
- Ja förmågan att berätta det handlar ju också om att kunna återberätta och förklara saker att man liksom att barnen får att man ger dem utrymme till att tänka ut egna lösningar för att förklara saker. (Fsk 2)
- Det är ju det talade ordet i så fall, alltså när man pratar och så är det ju förståelsen, nämen att man kan prata i ett sammanhang. (Fsk 3)
- Ja det är ju allt höll jag på att säga, det är ju när det lilla barnet när det börjar komma ord och sen att det blir tvåords meningar och så vidare till det lite större barnet med rim och ramsor att de liksom ser att hatt och katt och att de upptäcker att de leker med språket på ett vis till att man upptäcker bokstäver. (Fsk 4)
- Där är ju de barnen som har ett otroligt ordförråd, de barn som har föräldrar som är väldigt informativa och delger hela tiden när man är tillsammans de har ju ett helt annat ordförråd än de som är tysta och inte berättar. (Fsk 6)
- Ja det kan ju vara både tal och skrift och de kan vara tycker jag också då bild, teckna då, kroppsspråk, det finns ju många sätt och visa ett språk, tänker jag. (Fsk 5)
- Nämen det är ju inte bara det här med åh alltså åh uttal och så utan språket det är ju vad ska man säga, det är ju kroppsspråk och såna grejor också”, ”Vi har ju även kommunikation med tecken, tecken kommunikation om någon inte kan förmedla sig så alltså med orden. (Fsk 7)
- För det är klart om man inte kan kommunicera med någon, kommer det andra saker som blir svåra då kanske man hellre slår nån än säger att den vill jag också ha. (Fsk 7)

6.4.1 Sammanfattning

Barns språkliga förmågor uppfattas förekomma hos barn på skilda sätt, men huvuddraget i förskollärarnas svar, är att det är barnets kommunikativa förmåga, är en för skriftspråksutvecklingen avgörande förmåga. Att kunna återberätta och förstå ett sammanhang är två andra förmågor som förskollärarna poängterar. Det uttrycks också, att förmågor skulle kunna utvecklas om förskollärarna hade möjlighet att ge barnen tid till att tänka ut egna lösningar. Språklig förmåga kan också vara, menar förskollärarna, att barn har ett ordförråd, en begreppsuppfattning samt kan skilja ut vad som är text och bild i en saga. Att kunna tyda tecken och symboler uppfattas vara en skriftlig förmåga och likaså att barnet har fantasi. En förmåga som kan framkomma hos barnen uppfattar förskollärarna vara att musik har en positiv inver-

kan på barns fonetiska medvetenhet och att det är bra för barn med ett annat modersmål. Barn som hör skillnad på olika språk har en språklig förmåga.

6.5 Hur uppfattas barns skriftspråkliga förmåga och hur uppmuntras den? Vad skulle du säga om det?

Fokus på denna fråga var namnkort och ordkort på olika saker på förskolan. Barnen har egna ordlådor där de först skriver barnets namn och sedan utvecklar det hela med namnet på t.ex. deras pappa kompisarnas namn. Det finns ordkort på olika föremål på förskolorna. Barnen ges tillgång till namnkort att skriva av och om de skriver med blyerts tunt, vilket fsk 4 tycker att vissa barn gör, att de då fyller i texten med svart tusch för att den ska bli tydlig på hennes förskola. Dessa namnkort sparas i ordburken för att de ska kunna se själva när de kunde skriva sitt namn.

Fsk 7 nämner ett projekt de har varit med om, samma projekt har fsk 2 nämnt på en annan fråga. Fsk 7 säger att det kommer ifrån Bornholmmodellen och ifrån Ragnhild Söderbergh för yngre barn, på min följdfråga vad det kommer ifrån. De skriver all text på ordkorten med små bokstäver utom barnens namn och säger att det är för att det är lättare för barn att se texten i böcker som ju står med små bokstäver. Men hon säger också att barnen när de kan bokstäverna gör om dem till stora bokstäver när de sedan skriver själva. Och vill barnen skriva med stora bokstäver så skriver de och visar det åt dem. Här berättar hon att när barnen kommer till f- klassen så har de lättare att lära sig läsa och är väldigt intresserade av bokstäver. Den här uppfattningen har också Fsk 2 att skolan är mycket positiva till deras sätt att arbeta med bokstäverna från det här projektet, att det ger resultat i skolan senare. Fsk 7 fortsätter med att varje barn hade en ordlåda som var individuell med sina egna ord i som utgick från dem själva. Varje ordlapp var lika stor men orden är ju olika långa. De samlades i en burk och så småningom kunde barnen sätta ihop dem till meningar när de kom så långt säger hon. Idag sitter de om de jobbar med ordlapparna mer i grupp på en fyra barn istället för ett barn och en pedagog, eftersom barngrupperna idag är större.

- Ofta så gör de ju om själva för att rent motoriskt då så gör de om till stora bokstäver när de börjar för att det är lättare antaglig, men det ser man på när de börjar liksom ja koppla då när de kan både små och stora så gör de det (Fsk 7).
- Det här att när de har kommit till skolan från vår förskola så säger de att de är, de har väldigt enkelt för språket och så och ligger lång framme för att de tycker att det märks att när de kommer till f-klass och så de är väldigt intresserade och de har lättare att lära sig läsa och så, när de är vana vid små bokstäver. (Fsk 7)
- Ja hur skriver man pappa men han heter Håkan kanske, hur skriver man Håkan att man har sina såna här skriftkorten att man kan skriva av och sen rätt vad det är så kan de det själva kompisens namn hur skriver jag det. (Fsk 4)

Andra sätt att uppmuntra skriftspråket på kan vara sagoarbete, barnen gör egna sagor tillsammans som skrivs ner av förskolläraren. Barnen gör sagor med hjälp av olika verktyg och appar i Ipaden. Exempelvis i en app som heter Write reader där barnet kan ta kort på sina teckningar och lägga in och barnet kan skriva sin egen text under. Appen bokstaverar också åt barnet när de skriver bokstäverna, säger fsk 3. Denna app använder både fsk 3 och 4, där barnen får skriva efter egen förmåga annars diktar de vad som ska stå för pedagogerna. I pads används på flertalet förskolor som ett verktyg i skriftspråsutvecklingen, appar som omnämns är Bornholmslek, stava djur, ABC-raketen, bokstavspussel, ordspelet, lyssna & läs, babbapp och pekboken. Ipaden används även som ett dokumentationsverktyg där barnen är med och diktar vad som ska stå om dem och de talar om vad de har "skrivit" på sina teckningar, samt att de uppmärksammas på vad som är text respektive bild i deras dokumentation. Barnen får tala

om vad som ska stå till deras bilder i dokumentationen. Dokumentationen är en bit som tillkommit och också är en bit som ska hinnas med, men att den samtidigt är ett sätt att visa barnen på skriftspråket. Fsk 6 har en lite annan bild av Ipaden hon säger att det är mycket Ipad nu och att rörligheten i hand och fingrar försvinner. De hade förut något som heter skrivdans som hon tycker är synd att det har försvunnit. Vilket gick ut på att barnen skrev på stora papper till musik, med båda händerna ibland och bytte från höger till vänster för att känna efter vilket som kändes bäst och för att få in rörelserna i handleden och fingrarna. På frågan om det innefattar pennfattningen också säger hon att nej den kommer sen.

En viktig del av skriftspråkutveckling ses vara att uppmuntra barn att skriva. Fsk 3 anser också att de gäller att uppmuntra barnens skriftspråk och inte tala om att det är fel för att det då tar på barnens självkänsla. Fsk 2 säger att de talar om att de skriver när de skriver text på deras teckningar. Fsk 7 säger att barn låtsasskriver och att de uppmuntrar dem till det genom att ge dem tillgång till papper och pennor. Barn uppmuntras till att skriva sitt namn på teckningar, olika alster de har gjort samt på blöjpaketet. Fsk 5 anser att det viktigaste är att vara positiv för hon säger att det börjar med kladd och rita, när barnen säger att där står någonting, men det gör det ju inte. Ibland vill ju barnet veta hur de stavas och då gäller det att känna av läget säger hon, för ibland vill de ju bara vara och inte alls ha hjälp så att det blir rätt. Först skriver de ju bara sitt namn som symboler eller ritar sig själv innan de kan skriva sitt namn. Vill de då veta hur de stavas kan man ta fram en ordlappar och skriva före åt dem och uppmuntra dem att fortsätta men det viktigaste är att lyssna på barnet. Fsk 3 tycker sig se att det är de äldre barnen i 5-årsåldern som intresserar sig för att skriva, de skriver mycket tecken säger hon och uppmuntras till det.

- Så det gäller att va positiv och lyssna på dem och vad de säger så du kan svara, det tror jag är viktigt oftast säger man bara åh vad fint och så har man inte lyssnat på dem och det är ju rätt farligt, de förstår ointresset så visar man intresse och är positiv och så växer de ju då får de ju positiv feedback och de vill fortsätta. (Fsk 5)

Övrigt som berörs är tillgång till bokstäver på olika sätt, bokstäver i olika material samt planscher på väggen med bokstäver. På fsk 4:s förskola finns ett alfabet i trolldag uppsatt på väggen där barnen kan känna på och jämföra bokstäverna. De pratar och jämför olika bokstäver, hittar på egna rim och ramsor, gör bokstäver i olika material. Fsk 6 säger att varje bokstav har en siffra på planschen och att barnen jämför bokstäverna med varandra. Ett barn hade skrivit en saga helt själv genom att stå och titta på alfabetet och jämföra bokstäverna på väggen, samt vilken plats barnets begynnelsebokstav har. Utomhuspedagogik tilltalar en förskollärare som har uppfattningen att det är bra för att alla barn vill ju röra sig och där kan man få in skriftspråket genom att barnen kan bygga sitt namn av t.ex. pinnar och löv. De kan leta efter sitt namn eller vad som liknar barnets eller vad som liknar ett a.

- Ett barn talade om för mig för ett par veckor sedan att hans namn började med den upp och nedvända bokstaven. när jag undrade vad han menade så gick han fram och pekade på V, hans bästa kompisar började ju på A, så det är klart att han tyckte att V var upp och ner. (Fsk 4)
- Det är ju jätteintressant åh K Kalle vilken plats har jag och Olle och alla då blir dem alltså där är ju också sånt intresse är det nån som börjar och var intresserad så kommer de andra med där så det är lite, ja det är ju också en sån grej som man då uppmuntrar man där till det. (Fsk 6)

Dokumentationen har tillkommit verksamheterna och vissa förskollärarna menar att det både är en tillgång och ibland ett hinder för ibland är det viktigare att de får koncentrera sig på att få barngruppen att fungera först och främst. Dokumentationen kan vara ett sätt att visa barnen på skriftspråket, säger fsk 2. Som dokumentationsverktyg kan film vara ett bra sätt. Fsk 6 och 7 anser att det krävs mycket av pedagogen när verksamheten ska dokumenteras. Då är film ett

bra sätt att kunna titta och lyssna på efteråt och för att få syn på det enskilda barnet. För att få till en utveckling av barngruppen måste grundverksamheten fungera för att kunna urskilja det enskilda barnet ur barngruppen för att kunna stödja och hjälpa det, samt kunna dokumentera barnets utveckling, anser fsk 7.

6.5.1 Sammanfattning

Hur uppfattas språklig förmåga av förskollärarna och hur uppmuntras den? Svaret ifrån samtliga förskollärare var relativt lika där fokus låg på ordkort på olika sätt, samt att barnen själva ska uppmuntras i att skriva, både på Ipads med hjälp av olika appar och sitt namn på teckningar och blöjpaket. Arbetet med ordkort beskrivs av två förskollärare vara utefter Söderberghs metod och Bornholmmodellen. Man uttrycker, att skolan uppskattar detta arbete och anser att det gynnar barnens läs- och skrivinläring. Förskollärarna uttrycker sina tankar om, att om man i förskolans skapar en skriftspråksvänlig miljö, kan barnen utforska skriftspråket på egen hand med hjälp av material i miljön, exempelvis alfabetet och namnlappar. En förskollärare anser att utomhuspedagogik är bra för barnen och att det går att arbeta med skriftspråket ute på olika sätt. Förskolans verksamhet beskrivs dokumenteras på olika vis, där barnen är delaktiga och får skriva eller diktera vad ska skrivas om dem.

6.6 När anser du att barn är i riskzonen för framtida svårigheter med skriftspråket?

Flera av förskollärarna är överens om, att de barn, som inte visar något intresse för bokstäver, för vad en bokstav är och vad ett skriftspråk ska användas till, kan vara i riskzonen för de som kommer att få framtida svårigheter. Fsk 1 har funderingar på, att om barn i 5-årsåldern inte visar något intresse för skriftspråket, kan detta vara ett tecken på kommande svårigheter med läsningen och skrivningen. Fsk 1 uppfattar, att barn i 5-årsåldern åldern brukar vara intresserade av skriftspråkliga förhållanden.

- En uppfattning om vad skriftspråk är tror jag att du behöver ha med dig från förskolan in i skolan idag (vad du ska ha det till eller vad menar du?) ja vad du ska ha det till och att du är medveten om att det finns något som heter bokstäver alltså ändå ha ett hum om uppfattning om det. (Fsk 2)
- Ja alltså om man tittar på en femåring så finns det det är ju väldigt olika på en femåring men oftast så är de ju lite intresserade av att skriva å e se olika mönster och så här gör man inte det alls så kanske man ska fundera lite om man inte alls visar något intresse. (Fsk 1)

I riskzonen kan även de barn vara, menar förskollärare Fsk 2, som inte urskiljer mönster och fortsätter med att barn, som inte förstår skillnaden i att rita och i att skriva, också kan befinna sig i en riskzon. Denna förskollärare uttrycker samtidigt, att barn berättar igenom att rita. Barn behöver veta vad skriftspråket ska användas till, vilket flera av förskollärarna är överens om. Barn som inte vill lyssna på sagor ens i 4-årsåldern och inte har den koncentration nog för att sitta och lyssna, kan om de inte uppmärksammas, komma att hamna i riskzonen. Flera förskollärare beskriver, att barn som har svårigheter med fin- och grovmotoriken, bland annat när det gäller att hålla i en penna, kan få problem.

- Det finns ju vissa barn som inte tycker om att rita eller så och där, i så fall blir det ju svårt att och det kan ju ha med motoriken att göra för det första liksom att de känner att de kan inte liksom greppa en penna, fast de är fyra och så. (Fsk 2)

Vad som också lyfts fram, är att barn som inte har krupit ordentligt på alla fyra, utan i passgång, eller inte har krupit alls som små, kan få problem. En förskollärare uppfattar, att ett tecken för att finna barn i riskzonen, gällande läs- och skrivutvecklingen, hade att göra med

att alla barn förut skulle rita en gubbe för att förskolan, och att man därigenom kunde se barnets ritutveckling.

- Överhuvudtaget att man är, alltså det kan ju vara att pärla rita alltså när det inte stämmer finmotoriken och även grovmotoriken att, jag tänker på det här med att krypa att man är lite klumpig i kroppen eller jag vet inte hur jag, jag tror att det kan ha ett samband där man behöver träna på vissa grejor då. (Fsk 4)
- Att man inte har den att man ska rita en gubbe för låser det sig då åh jag kan inte för barnen så blir det inte då är det inte skoj heller att sätta sig med en penna och så det är jag tror det är lite hur man lägger fram det hur man visar det alster som man kan använda sig av för att skapa. (Fsk 6)

Fsk 7 tror inte alls att det finns någon risk för att barnen ska få problem med skriftspråket. Hon menar, att det finns så många sätt att skriva på idag, om barnet inte vill eller kan hålla i en penna. Idag finns ju tillgången till Ipads och datorer på ett annat sätt än förut, säger hon. I denna fråga har Fsk 6 helt andra tankar om att motoriken i handled och fingrar försvinner när barnen istället för att skriva för hand använder Ipads i skolan. Men hon säger samtidigt, att det är bra att använda en Ipad, för de barn som behöver hjälp med stavningen i skolan. Två av förskollärarna säger att svårigheter med skriftspråket upptäckts först när barnet börjar i skolan.

- Jag kan tänka mig vid skolåldern att man då upptäcker och ser att det är där du ja att det är där du börjar tänka att åhåh han eller hon hänger inte med här, får jag kolla lite extra. (Fsk 5)

6.6.1 Sammanfattning

Flera av förskollärarna är överens om, att om barnet inte visar något intresse för bokstäver, inte vet vad en bokstav är, inte kan urskilja mönster eller inte förstår vad de ska ha ett skriftspråk till, kan barnet vara i riskzonen för att i framtiden få svårigheter med att läsa och skriva. Barn som inte förstår skillnaden i att rita eller skriva, vill lyssna på sagor, inte har koncentrationen att sitta och lyssna, uppfattas också de av förskollärarna kunna ha framtida risker med skriftspråket. Det är ingen risk för att barn inte lär sig skriftspråket idag, menar en av förskollärarna eftersom det finns tekniska hjälpmedel såsom datorer och Ipads för barn som inte vill eller inte kan hålla i en penna. För dessa barn menar förskolläraren att det finns digitala och tekniska möjligheter till hjälp.

6.7 Vilket stöd anser du att det finns idag?

Alla respondenter förutom en nämner, betydelsen av specialpedagogisk hjälp på olika sätt. Man uttrycker behov att få handledning, men att de även går in och tittar på verksamheten och barn för att se vad de som pedagogerna kan sätta in för stöd. Ibland har pedagogerna väckt ett intresse för något som förskolan vill ha hjälp med, säger Fsk 7. Material finns att hämta på en hemsida gjord av specialpedagogerna, säger Fsk 6. Utifrån detta material har hon tillverkat dagsschema över dagen. Flera av förskollärarna berör datorn och Ipaden som ett stöd i verksamheten. I Ipaden finns appar som kan göra det roligt och intressant med bokstäver säger Fsk 4. Ett annat stöd uppfattas nätverksträffar vara i området om språkutveckling, med då förutsätts det, att den förskollärare som varit på träff delar med sig av informationen. En förskollärare hade velat ha mer stöd av fler pedagoger i verksamheten.

- Önskvärt är ju att de är med i verksamheten och benämner hela tiden och berättar mer för barnet som behöver. (Fsk 6)

Fsk 7 och 5 anser, att förskolans pedagogik är bra och förskollärarna är bra på att stödja barn på olika vis. Rent allmänt tror Fsk 5, att det sätt på vilket man arbetat i förskolan är bra, ef-

tersom man kan fånga upp barnen tidigt och stimulerar dem för det de är mogna för, vare sig det är talspråket eller skriftspråket.

- Sen tycker jag att vi är ganska bra på i förskolan med, ja vi läser och vi har sagor vi sjunger vi ramsar och sånt som främjar allt språk och sen är vi ju även bra på kommunikation och samspel och man lär sig ju jättemycket utav varandra vi tänker ofta på t.ex. ja är det nån som inte pratar så mycket vid matbordet så kanske vi sätter nån som pratar mycket , bredvid för att dra igång, för att man då får hjälp utav kompiserna. är det någon som är bra på någon sak så sätter vi någon annan i den gruppen som kan få lite draghjälp utav kompisarna och så, så jag tycker att förskolan är ju bra på det. (Fsk 7)

Specialpedagogisk hjälp uppfattar förskollärarna vara ett stöd som behövs. Det är bra att specialpedagogerna finns, menar Fsk 7, men de har ofta många ärenden och många förskolor på en specialpedagog och har inte tid. När specialpedagogen tas in, säger Fsk 2, är det för att stötta enskilda barn förskollärarna inte vet hur de ska stötta vidare. Men Fsk 2 säger också, att fokus idag ska ligga på gruppen, men kan också tas in för att man i verksamheten inte vet hur man ska stötta barnet vidare. Specialpedagogen kan då, menar Fsk 2, hjälpa förskollärarna att se om de behöver andra metoder för att barnet i fråga ska få igång sin skriftspråksutveckling.

6.7.1 Sammanfattning

Förskollärarna uttrycker att stöd finns i olika material och att använda olika verktyg som Ipad och dator. Man uttrycker dock ett behov av handledning, och också med kartläggning av barn och av verksamheten. En förskollärare uttrycker ett behov av och en önskan om fler i personalen som stöd för gruppen. Förskolans pedagogik ses som ett bra stöd för barnen i deras fortsatta utveckling. Nätverksträffar om språk ses som ett stöd om informationen delges till kollegorna.

6.8 Vilken roll spelar barnets talutveckling i den skriftspråkliga utvecklingen, enligt din mening?

Flera av förskollärarna har tankar om att tal och skriftspråk hos barnen går hand i hand och detta uttrycker de på skilda sätt. Det som poängteras är att det finns barn, som inte kan säga alla bokstäver, t.ex. r, men ändå pratar på. Förskollärarna uttrycker, att ljuden brukar komma så småningom och om det inte gör detta, utan hämmar barnet, bör man fundera på barnets tal. Har barnet inte talet så kommer inte skriften, uttrycker förskollärarna, eftersom det då kan uppfattas vara så, att barnet har svårt att höra skillnaderna på olika ljud. Intresset för bokstäver och tal är också relaterat till, säger förskollärarna, att barnet kan ha svårt för att koncentrera sig. För att barn ska utveckla ett skriftspråk, anses barnets språk och talutveckling, ordförståelse och ordförråd spela stor roll. Har barnet inte dessa delar utan är sen i sin ordförståelse och talutveckling, använder barnet inte sitt språk fullt ut, menar förskollärarna.

- Men jag tror att det följs åt på något sätt är man dålig på talet så men kan du inte uttala orden så är det ju svårt att höra hur ljuden låter i bokstäverna för det är ju egentligen det som man ska ha koll på hur ljuden låter att de att varje bokstav har olika ljud hör du inte ljuden måste det ju vara svårt att, ja att få ihop det. Hör du inte skillnad på b och p då måste det ju vara svårt att få ihop det, det är ju viktigt att höra de här olika ljuden, ja det tror jag. (Fsk 1)

De flesta förskollärare är överens om att barn som har ett utvecklat talspråk, tillägnar sig och är mer intresserad av skriftspråket än de barn som inte har ett utvecklat talspråk. Fsk 2 menar, att dessa barn med ett utvecklat talspråk, också har det lättare för att uttrycka sig i skrift i skolan, men att de måste lära sig att skriva först. Fsk 2 uttrycker, också att barn kan vara bra på att skriva fast de inte talar så bra. Talutvecklingen kan nog spela roll, men inte alltid, säger fsk 5.

- Ja men om man har ett språk och man har, vet hur man ska alltså vet hur orden ska uttalas då är det ju lättare kanske att uttala dem och att skriva dem alltså ljuda fram dem som så. När man inte vet om man inte har begreppen eller inte kan säga dem då är det ju svårt att skriva dem också ju eller? Vet man inte vad en bok heter då kan man ju inte ens skriva det, nä så tänker jag. (Fsk 3)
- Nä jag vet inte om de som har svårt för talet uttalandet om de hör tror sig säga rätt, så om man är, om Kalle inte kan säga r och t och vad det nu det är ju de ska skriva om han hoppar över de orden eller de bokstäverna när de skriver också, inte en susning. (Fsk 6)

Fsk 1 och 4 säger att vissa barn som är sena får en explosion där språket exploderar och allt språket kommer på en gång. Om inte detta sker, och barn inte får den där språkexplosionen, bör det uppmärksammas. I förskolan bör man, för att gynna barns språkliga och skriftspråkliga utveckling, ge barnen språket genom att sätta ord på alla de vardagliga sakerna som görs och särskilt då om barnen är små. Detta för att hjälpa barn till ordförståelsen, och att samtidigt bidra till att barnen erhåller ett eget talutrymme, säger Fsk 2.

- De är väldigt fåordiga eller vad man ska säga de har inte ett så stort ordförråd även när talet sen kommer och där tror jag det kan påverka så det nog vara lite olika för har du väldigt, ja stor ordförståelse rätt vad det är poff så kommer allt på en gång men har du inte stor ordförståelse så hämmar det, när språket kommer med tror jag. (Fsk 4)

Fsk 2 lyfter också fram att det kan vara svårt att arbeta idag, eftersom pedagogerna ska vara medupptäckare i språkutvecklingen, samtidigt som man behöver vara en förmedlingspedagog i språkarbetet.

- Men just det här att man ska vara medupptäckare det kan du ju inte vara till 100 procent för du måste ju också förmedla kunskap och just kring alltså tänker jag ord och vad saker heter det kan ju barnet inte bara hitta på, sen kanske de hittar på ett eget ord som är jättekuligt som man förstår att ja precis så är det ju den där grejen funkar som du säger att den heter. Någon apparat eller så där som, de kan de ju absolut hitta på egna . (Fsk 2)

Fsk 7 nämner att om barnet har ett funktionshinder, är det andra saker också som spelar in i skriftspråksutvecklingen, och att det då behövs annat stöd i barnets tal och skriftspråksutveckling.

6.8.1 Sammanfattning

Vad gäller talutvecklingens roll i skriftspråksutvecklingen, uppfattar förskollärarna att talutvecklingen och skriftspråksutvecklingen följs åt. En förskollärare anser att det inte spelar någon roll men att det kan göra det. Förskolläraren menar att barn kan kompensera icke förstådd skriftspråksutveckling med att prata mer. Det anses att barn som har ett stort ordförråd, en god begreppsuppfattning och en bra talutveckling, ofta också är intresserade av skriftspråket. För såväl god tal- som läs- och skrivutveckling, ska man i förskolan, enligt förskollärarna, hjälpa barnen genom att sätta ord på saker och handlingar. Om barnet inte har talet och inte hör skillnad på olika bokstävers ljud, uppfattar förskollärarna, att barnet kan komma att få svårigheter med skriftspråket.

6.9 Studiens slutsatser/huvudresultat

Eftersom jag har utgått ifrån forskningsfrågorna i slutsatsen upprepas dessa. Den första frågan var ”Hur tänker förskollärare om och vad uppfattar de vara tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?” Den andra frågan var ”Vilka olika tankar har förskollärarna om ett förebyggande arbetssätt för att stärka barns språkliga utveckling?”

Tidiga tecken på läs och skrivsvårigheter/ dyslexi i förskolan kan vara att barn inte har en fonologisk medvetenhet, att de inte vet vad ett skriftspråk är, kan inte urskilja bokstävers olika ljud i språket, inte känner igen sitt namn samt inte kommer ihåg bilder och bokstäver. Andra tecken är att barn inte kan urskilja mönster och delar utav ett ord i en ordbild, eller vad som är text respektive bild i en bok. Tecken kan fortsättningsvis vara att barn inte visar något intresse för skriftspråket eller förstår vad det ska användas till. Brister i barns talutveckling ses också som ett tecken på att barn kan komma att få läs- och skrivsvårigheter. Barn med svårigheter att återberätta, och beskriva bilder, inte förstår ett sammanhang samt har svårt med uttalet och ordförståelsen visar tecken på tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter. Likaså att barn inte kan urskilja vad som är text respektive bild i en saga. Inte utvecklade finmotorik är slutligen ett uppfattat tidigt tecken.

Forskningsfrågans andra del handlar om vad förskollärarna tänker om de uppfattade tecknen de beskriver. Dessa tankar kan uttryckas vara att språkutvecklingen hör ihop med skriftspråkutvecklingen. Barns kommunikationsförmåga är en viktig del har alla förskollärarna tankar om. En förskollärare har tankar om hur mycket ensidig kommunikation påverkar barnet, då barnet inte kan få svar på sina frågor, om det kan ge konsekvenser i barns skriftspråkutveckling. Förskollärarna har tankar om hur barns intresse och nyfikenhet för skriftspråket hör ihop med den tidiga läs och skrivinläringen. Nyfikenheten på sagors innehåll om den inte fanns ansåg det vara ett tecken. Tankar om barn som inte kan skriva och urskilja sitt eget namn kan ses som ett tecken. Barn behöver ha fantasi för att utveckla ett skriftspråk, samt att barnen ges tid att tänka ut egna lösningar. Motoriken, finmotoriken i fingrarna och handled hur pennfattningen påverkar när barn skriver, om barn inte vill hålla i en penna, fanns det tankar om det är ett tecken på framtida läs och skrivsvårigheter. Barns förmåga att krypa återfinns det tankar om det kan vara ett tecken. Övervägande delen av förskollärarna i studien har uppfattningen att de behöver mer kunskap om barns läs och skrivutveckling för att kunna hitta de tecken som kan tyda på läs och skrivsvårigheter/dyslexi.

De olika tankar förskollärarna har om vad som kan vara ett förebyggande språkarbete, är ett medvetet förebyggande språkarbete, för att visa barn vad skriva och läsa är och hjälpa barnen förstå vad ett skriftspråk kan användas till. Barn ska också, menar förskollärarna erbjudas rika möjligheter att utforska skriftspråket utifrån egna förutsättningar i en skriftspråksvänlig miljö. Vad en sådan miljö ska innehålla, behöver man som förskollärare tänka igenom och skapa tillsammans med barnen. Förskollärare ska uppmuntra barnen till att skriva efter egen förmåga, exempelvis att med hjälp av ordlappar skriva på egna alster och i I-pads. Förskollärarna i studien uppfattar fortsättningsvis, att de tillsammans med barnen ska skapa sagor som skrivs ner, sagor som har ett sådant innehåll, att de utveckla barns fantasi och förmåga att återberätta och förstå ett samband. Förskollärare ska i alla sammanhang kommunicera och i den dagliga dialogen ska ord sättas på föremål och händelser. Detta ses som förebyggande för att utveckla barns ordförråd och begreppsförståelse. Medvetet arbete med ordkort efter Söderberghs modell uppfattas ge resultat i skolan, och ett arbete efter denna modell kan enligt två av förskollärarna fungera som förebyggande för läs- och skrivutveckling. Specialpedagogiska insatser som en förebyggande hjälp och stöd för att undvika att barn får problem i sin framtida skriftspråkutveckling. Vad man poängterar är specialpedagogisk handledning för förskollärare, kartläggning av verksamhet och barn, samt specialpedagogiskt material

7. Diskussion

Detta kapitel inleds med en diskussion om den metod som använts i studien och följs sedan av en diskussion om studiens resultat relaterat till innehåll och referenser i beskrivningen av studiens undersökningsområde, det vill säga studiens problemområde. Kapitlet avslutas med didaktiska konsekvenser av studiens resultat samt ett avsnitt om fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att få syn på förskollärares skilda uppfattningar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi samt hur deras tankar är om det förebyggande skriftspråksarbetet. Den forskningsansats och metod som i studien har använts, är den fenomenologiska ansatsen med halvstrukturerade intervjuer. Såväl ansats som metod uppfattades vara ett gott angreppssätt för att få syn på de kvalitativt skilda tankarna och uppfattningarna de olika förskollärarna hade. Den kvalitativa intervjun har i denna studie bidragit till att få fram innebörder i respondenternas arbetsvardag (Kvale, 1997). Materialet att bearbeta kom att omfatta en mängd information att transkribera, vilket i min förståelse kan ses både som en fördel och en nackdel, eftersom det tog omfattande tid. Det var svårt att i transkriberingen göra avgränsningar utifrån studiens forskningsfrågor.

Eftersom jag själv har en bakgrund som förskollärare och således har en viss förförståelse för förskollärares situation har jag försökt att hålla mig så neutral som möjligt vid intervjuerna och inte svarat på frågor om hur jag tänker, utan har svarat att de var deras tankar, inte mina jag ville veta. Vid intervjusituationerna har informanterna getts tid att svara och att få tänka efter innan följdfrågorna ställts. Jag har försökt låta bli att ställa slutna frågor men upptäckte vid genomlysningarna att så skett några gånger vid följdfrågor. Stukat (2005) anser, att det är av vikt att forskaren är medveten och kan ställa sådana frågor, att det passar intervjuens, det vill säga studiens syfte och frågeställningar. Flera av förskollärarna uppfattade frågorna som svåra att besvara, men de uttryckte att frågorna samtidigt fick dem att fundera. Det kan tänkas att intervjufrågorna skulle ha varit färre, eftersom jag funnit i förskollärarnas svar att frågorna överlappar, vilket är en kunskap jag kan ta med mig till en framtida studie.

7.2 Resultatdiskussion

Resultaten ger en hel del intressanta synpunkter och i vissa fall motsägelsefulla sådana. Andra stämde väl överens med de flesta förskollärares tankar och insikter. I diskussionen beskriver jag, förutom att diskutera resultaten, några tankar som det fanns motsatta åsikter om som jag därför finner intressant. Några förhållanden som förvånade mig, finns även i innehållet.

7.2.1 Det sociokulturella lärandeperspektivet

Kan det vara så att dyslexi är en social konstruktion som Wengelin och Nilholm (2013) nämner. I det sociokulturella perspektivet lär barnet i samspel med andra barn och vuxna. Eller kan det vara så, att dyslexi/läs- och skrivsvårigheter är ärftliga, vilket en förskollärare lyfter fram. Min uppfattning är dock, att om barnet inte får hjälp och stöd i tid, kan också problemet skapas i omgivningen. Detta förhållande vidrör Hagtvet (2006) då hon uttrycker, att om det finns brister i pedagogiken, kan detta bidra till att skapa problem för barnet i barnets skriftspråsutveckling. Barn behöver mötas och tränas in i skriftspråket, anser Wengelin och Nil-

holm (2013). Utifrån detta synsätt kan läs- och skrivsvårigheter ha att göra med den miljö barnet befinner sig i. Lärandet sker nämligen, beskriver Ahlberg (2009) i en process i samspel med den historia och de praktiker barnet befinner sig i. Därför är ett medveten förebyggande språkarbete av vikt för att underlätta och stödja de barn som befinner sig i riskzon för problem med skriftspråket, skriver Nilholm (2012). Nilholm betonar i detta sammanhang att förebyggande arbete i förskolan bidrar till en verksamhet med hög kvalitet. Vad ärftligheten beträffar, håller jag med Høien och Lundberg (2013) när de skriver att det är gener med benägenhet för dyslexi som individen ärver, inte någon dyslexigen. Vad som ingår i generna är, uttrycker Høien och Lundberg, minne, motorik och koncentration.

7.2.2 Tidiga tecken

Det alla förskollärarna var överens om var att fonologisk medvetenhet behövs för att lära sig ett skriftspråk. Detta stämmer överens med vad forskare som Lundberg (2007), Myrberg (2007) och Høien och Lundgrens (2013) skriver. Finns inte den fonologiska medvetenheten, anses barnet kunna vara i riskzonen, menar forskarna. Jämförs detta med Vetenskapsrådets (2008) definitionerna för dyslexi, så stämmer det med att dyslexi innehåller *Ett bristande fonologiskt medvetande*.

Om barnet inte visar intresse för skriftspråket som flera av förskollärarna lyfter fram, ska man i förskolan uppmärksamma detta, eftersom det kan vara ett tecken på framtida svårigheter. Förskollärarna har tankar om att barn behöver veta vad ett skriftspråk är och vad det har för nytta av det. Har barnet inte den insikten, kan detta vara ett tidigt tecken för framtida läs- och skrivsvårigheter. Jennfors och Jönsson (2010) anser att barn behöver förståelse för vad en text kan användas till.

Att barns talspråks- och skriftspråksutveckling är förhållanden som går hand i hand var förskollärarna relativt överens om. En förskollärare sa dock, att så behövde det inte vara. Samtidigt höll denna förskollärare med om att det kunde vara på det sättet. Att talspråksutvecklingen kan höra ihop med skriftspråksutvecklingen är tankar, som även jag har, tankar vilka belyses av Bruce (2010), Hagtvet (2006) och Fast (2008).

De olika tecken som lyfts fram av förskollärarna, är om barnet kan ha ett försenat språk och att ordspurten inte visat sig. Detta ska, uppmärksammas, menar förskollärarna. Ordspurten inträffar, beskriver Strömqvist (2010), precis som en förskollärare i studien, vid 11/2-2 års ålder.

Barn som har ett bra talspråk tillägnar sig oftast skriftspråket lättare än de som inte har detta, ansåg en del förskollärare i studien. Barnen ansågs behöva ett bra ordförråd samt en god begreppsförståelse för att lättare kunna tillägna sig ett skriftspråk, något som Hagtvet (2006), Fast (2008) och Bruce (2010) poängterar. Beskrivna uttalanden går att relatera till Vetenskapsrådets (2008) tredje mening *Bristande fonologiskt ordmobilisering*, det vill säga, barnet hittar eller har inte orden och begreppen.

Men det återfinns också hos nämnda forskare en annan uppfattning, nämligen att barn kan kompensera sina skriftspråkliga tillkortakommanden, med att utveckla en god talspråklig kommunikativ förmåga. Forskarna uttrycker att denna talspråkliga förmåga i förlängningen successivt påverkar den skriftspråkliga förmågan positivt. Också Wengelin och Nilholm (2013) poängterar detta förhållande. Dessutom uttrycker forskarna, att barn kan ha en god språkförståelse vid muntlig kommunikation.

Ytterligare en uppfattning bland förskollärarna var att barnen behövde kunna komma ihåg och kunna återberätta. Förskollärarna uttrycker, att de uppfattar, att om barn inte har dessa förmågor, kan detta vara ett tecken på framtida läs- och skrivsvårigheter. Även detta förhållande kan relateras till Vetenskapsrådet (2008), och då till andra meningen *Bristande fonologiskt arbetsminne*, det vill säga att barn inte kommer i ihåg och inte kan återberätta innehållet från exempelvis en saga.

De flesta förskollärarna beskriver sin önskan om att kontinuerligt handledas i sin yrkesverksamhet för att erhålla mer kunskap om läs och skrivsvårigheter. Förskollärarna uttrycker att detta är ett behov de känner, för att kunna hitta barnen i riskzonen för kommande läs- och skrivsvårigheter. Det som förvånade mig var att två av respondenterna sa att det är först i skolan, det upptäcks om barnet har läs och skrivsvårigheter. En lyfte fram att det är först i skolan barnets läsinlärning börjar. Är det möjligtvis så, vad gäller detta förhållande, vilket Fast (2008) lyfter fram, nämligen att förskolläraren inte är medveten om, att det hon gör i förskolan när barn exempelvis skriver namnlappar eller gör sagor i sin Ipad är en förberedelse för barnets läs- och skrivinlärning.

7.2.3 Pennfattningens betydelse?

De flesta förskollärarna berörde barnets pennfattning ur olika synvinklar. Flera ansåg, att om barnet inte ville rita eller var ointresserad av att hålla i en penna, hade barnet motoriska svårigheter. Förskollärarna ansåg också att om pennfattningen var sådan att barnet skrev svagt, var detta ett tecken på kommande skriftspråkliga problem. Två förskollärare höll inte med om att barnets oförmåga eller ovilja att rita hade något att göra med kommande läs- och skrivsvårigheter. Fsk 6 beskrev att ritandet hade en egen utveckling och att denna följdes genom att barnen i förskolan uppmanades att rita en gubbe. I regel, menade Fsk 6, blev detta en huvudfoting och utifrån denna följde man i förskolan barns ritutveckling. Fsk 6 menade också att de barn, som inte ville rita en gubbe, helt enkelt inte ritade en huvudfoting och därigenom gav uttryck för en ovilja och inte en förmåga. Däremot tyckte Fsk 6, att hon hade uppfattat att handledsrörelserna hos barn hade blivit stelare än tidigare genom att de oftare använde Ipaden än pennan. Fsk 6 tyckte det var synd att "Skrivdansen" hade försvunnit, en aktivitet hon ansåg mjukade upp fingrar och handleder.

Fsk 7 är av uppfattningen att det idag inte är någon fara för skriftspråket om barnet inte vill skriva med en penna. Hon ansåg att det fanns så mycket annat att skriva med i datorn eller Ipaden, eller med estetiska uttryck såsom att måla bokstäver med pensel. Båda har kanske rätt! Man kan dock fråga sig om barn idag måste skriva på papper, eftersom barnet ifråga får lägga så mycket energi på att forma bokstäver. Kanske är det som Hagtvét (2006) belyser, nämligen att det räcker för barnet att trycka på en knapp på tangentbordet tills barnets finmotorik har utvecklats. Hur mycket skriver vi med penna och papper idag? När barnen redan i förskolan har tillgång till Ipads, behöver barn som har svårt för att forma bokstäver, då göra det när det finns andra alternativ? Fingermotoriken kan kanske övas upp igenom att lära sig från början att använda tangentbordet med alla fingrarna. Eller som Fsk 7 anser, nämligen att barnen kan måla bokstäver för att använda handleder och fingrar. Kan motoriken som Høien och Lundberg (2013), Wengelin och Nilholm (2013) samt Hagtvét (1998) berör, ha betydelse för läs och skrivsvårigheter eller är det öga handkoordinationen som här är problemet?

7.2.4 Förskolans pedagogik

Förskolans pedagogik ses som förebyggande och det alla förskollärarna lyfter fram sagoarbets betydelse då detta genomfördes på många sätt. Barn fick använda sin fantasi som ses som

språkutvecklande. Barnen gjordes uppmärksamma på vad som är text respektive bild, hur läsningen går till samt förståelse för ett sammanhang. Barnen skrev egna sagor tillsammans med förskollärarna eller sagor i Ipaden efter egen förmåga. Sagoarbete ses av Bruce (2010), Fast (2008), Jennfors och Jönsson (2010) samt Bergö och Jönsson (2012) vara utvecklande av barns språkliga medvetenhet, vilken i sin tur behövs för barns läs och skrivutveckling. Framförallt betonades barns kommunikativa förmåga som viktig och också det vardagliga samtalet i förskolan, för att stärka barns språk och självförtroende. Vikten av att lyssna på barnen betonades, vilket Fsk 5 poängterade, barn märker om den vuxna inte har lyssnat på honom eller henne. Lyssnandet och respektfulla möten beskrivs som värdefulla av Høien och Lundberg (2013), Wengelin och Nilholm (2013), Fast (2011), Hagtvet (2006) samt Bruce (2010).

Två av förskollärarna lyfter fram att allt vad man gör i förskolan stimulerar barns utveckling. Dessa två förskollärare menade att man i förskolan tar tillvara barns intresse för skriftspråket. Förskollärarna kommunicerar med barnen och lyssnar in när ett barn vill ha hjälp med exempelvis stavningen. De två förskollärarna uttryckte sin uppfattning av att de tycker att de är bra på det de gör i förskolan och jag upplever att de är positiva till förskolans sätt att arbeta med kommunikation, språkutveckling och skriftspråket. De uttrycker att de tar tillvara andra barns kunskaper som draghjälp till barn som behöver stöttning på olika sätt. Precis som Vygotskij (2001) skriver, lär sig barn genom att imitera varandra och det barnet idag gör tillsammans med annan, kan barnet imorgon utföra själv. Förskollärarna säger att de utmanar barnen att prova att skriva på sitt eget sätt, enligt Vygotskijs teori om barnets nästa utvecklingszon. Flera av förskollärarna i studien ansåg att barnen inte ska rättas när de skriver förrän de själva vill det. Så det gällde att känna av när barnet vill ha hjälp som Fsk 5 uttryckte det, annars kan barnets identitet och självkänsla som en skrivande person hindras.

Jag har själv de tankarna som belyses av Hagtvet (2006), nämligen att barn i förskolan gynnas av dess pedagogik och att barn kan lära sig utav att befinna sig i en medveten skriftspråksvänlig miljö, vilket Fsk 5 betonar. Förskolan ska visa barnen på vad ett skriftspråk är och uppmuntra barnen att lekskriva och lekläsa, inte lära barnen läsa och skriva. Vissa barn kan då lära sig läsa och skriva i förskolan. Jag har även den uppfattningen att förskolans pedagogik är bra för alla barn när den används, även i skolans värld. Så jag håller helt med Fast (2008) när hon skriver att förskolans pedagogik ger barn en begynnande förståelse för ett skriftspråk och förskolan ska använda sig utav sin egen pedagogik.

7.2.5 Tekniska hjälpmedel

Ipaden används på många sätt i förskolan som en väg in i skriftspråket, flertalet av förskollärarna nämner Ipaden som ett sätt för barn att närma sig skriftspråket, med sagotillverkning, delaktighet i dokumentation, lek med olika appar som hjälp med skriftspråk och språkutvecklingen. De flesta är positiva till användningen av tekniska hjälpmedel, två har motsatta åsikter. En åsikt är att dessa hjälpmedel tar tid ifrån det kommunikativa samspelet med vuxna och ger många alltför snabba responser av stjärnor och ljud istället för att vända sig till en vuxen för att fråga. En förskollärare tycker att finmotoriken i fingrar och händer försvinner när barn skriver på Ipaden, istället för med en penna. Jönsson (2014) och Trageton (2014) anser att Ipad är ett digitalt verktyg, som kan vara en väg in i skriftspråket. Jönsson (2014) är av den uppfattningen att barns fantasi och förmåga att berätta kan stimuleras och utvecklas när barn får använda Ipaden som ett verktyg in i skriftspråket.

7.2.6 Ordkortens betydelse för läs och skrivinläringen

Det jag fann mycket intressant, var att alla använde sig av ordkort på olika vis för att utveckla ett barnsskriftspråk, men två av förskollärarna hade tydliga förklaringar om hur det skulle användas. En förskollärare visste att ordkortet kom ifrån Ragnhild Söderberghs (1987) arbete. Båda gav tydliga förklaringar att namn på kända föremål skulle skrivas med små bokstäver, endast egennamn skulle skrivas med stora bokstäver helt enligt Söderberghs instruktioner. I de här två fallen hade förskollärarna fått respons ifrån skolan att deras skriftspråksarbete med ordlapparna gav resultat. Barnen hade lättare att ta till sig, förstå bokstäver och lära sig skriva och läsa, menade skolans lärare. Alla använde korten och i flera av förskolorna samlade man dem i en låda eller skulle börja göra det. Kortet var också i studien en väg in i skriftspråket genom att de satt uppsatta på föremål och väggar för att synliggöra vad olika saker heter och ge tillfälle för barn att kunna skriva av eller se en hel bild som en helhet. Samma sak belyser Hagtvet (2004), nämligen att barn lär sig läsa logografisk med hjälp av synliga ordbilder. Wengelin och Nilholm (2013) samt Liberg (2009) vidrör samma fråga och anser att små barn lär sig ord som en bild först innan de kan ljuda ihop ett ord. Övertygelsen om att barn ska skriva med små bokstäver har forskningen fört diskussioner om, menar Hagtvet (2004). Det som överensstämmer är att det är lättare för barn att gå via små bokstäver in i skrivandet om barnet läser sig till skrivning, men skriver barnet sig till läsning är versaler en lättare väg att gå anses det av Hagtvet.

7.2.7 Avslutande reflektion

Min uppfattning är att det går att hitta barn i riskzon för läs- och skrivsvårigheter om förskollärarna, vilket de säger i studien, kan få veta vad de ska titta efter. Men då behöver pedagogerna i förskolan börja tänka på och reflektera över vad som kan leda till läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. För innan de har börjat reflektera kan de, anser jag, inte få de insikter och den medvetenheten som behövs för att kunna hjälpa barn i riskzonen för skriftspråkliga svårigheter.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Flertalet av förskollärarna i studien efterlyser mer kunskap om barns läs- och skrivutveckling, för att kunna hjälpa och få syn på de barn som befinner sig i riskzon för svårigheter med skriftspråket. Här kan specialpedagogiskt stöd i form av handledning vara en väg att gå för att utveckla ett arbetssätt som förebygger att barn hamnar i läs och skrivsvårigheter. I förskolan är det ett medvetet förebyggande arbetssätt, som stärker barns självförtroende och identitet som en skrivande och läsande person.

7.4 Fortsatt forskning

Det hade varit intressant att observera och följa barn över en längre tid som har arbetat med ordkortet efter Söderberghs modell. Detta för att se om det underlättar läsinläringen för alla barn, även de som anses vara i riskzon för läs och skrivsvårigheter/dyslexi. Ett annat område är hur Ipaden kan hjälpa barn att utveckla ett skriftspråk och förebygga läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

8. Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg. (red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (s.9-28). (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (red.). (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3., [utök.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005).(red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K., & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2010). Orden tar form – om barns uttalsutveckling. I L. Bjar, & C. Liberg. (red.). (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. (s.101-124) (2., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2010). Lek och språk I. B. Riddersporre, & S. Persson. (red.) (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s.101-120) (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior*. Aukland: Aukland University
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. (1. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvet, B. E., & Herdís Pálsdóttir. (1998[1993]). *Lek med språket*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.). (del 1). Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvet, B. E. (2006). *Språkstimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. (1.

- uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hedström, H. (2009). *L som i läsa, M som i metod: om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hulme, C., & Snowling, M.J. (red.) (1997). *Dyslexia: biology, cognition and intervention*. San Diego, Calif.: Singular Publ. Group.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Jennfors, E. & Jönsson, K. (2010). Tidiga möten med skrift. I B. Riddersporre, & S. Persson. (red.). (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s.121-138) (1. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Jönsson, K. (2014). Barn berättar med sina ”paddor”. I B. Bruce, & B. Riddersporre. (red.). (2014). *Berättande i förskolan*. (s71-91) (1. utg.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. (uppl. 3). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Bilder av läs och skrivutveckling i samspel. Sverige. Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s.205-220). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Locke, J., Hodgson, J., Macaruso, P., Roberts, J., Lambrecht-Schmith, S., & Guttentag, C. (1997) I. C. Humble, & M. Snowling (red). *Dyslexia; Biology, cognition and intervention*. London: Whurr.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber Läromedel.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Sverige. Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Naucner, K., & Magnusson, E. (1997). Språkliga förutsättningar för läs och skrivutvecklingen. I B. De Geer, & R. Söderbergh. (red.). (1997). *Från joller till läsning och skrivning*. (s.250-263). (1. uppl.). Malmö: Gleerup.

- Scarborough, H. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 101-108. (Förlag och förlagsplats har ej kunnat finnas)
- Scarborough, H. (1990). Very early language and language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 67, 1728-1743. (Förlag och förlagsplats har ej kunnat finnas)
- Schmidt, C., & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige* 16. (1). (s. 36-51). Malmö: SWERA, Swedish Educational Research Association.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2010). *Före Bornholmsmodellen: [språklekar i förskolan]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar, & C. Liberg. (red.). (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. 2. (s.57-76). ([uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.). Stockholm: Norstedts.
- Söderbergh, R. (1987) Hämtat ifrån internet, 20150417
<http://www.tidiglasgladje.se/ragnhild.htm>
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15 (2,3). (s. 219-231). Malmö: SWERA, Swedish Educational Research Association.
- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg: om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J., & Pettersson Brdarski, K. (2008). *Vad säger forskningen om dyslexi?* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide:

Beskriv de tankar du har på vad du uppfattar vara tecken på läs/skrivsvårigheter/dyslexi. Specifika läs och skrivsvårigheter?

Följdfråga: När anser du att det finns/ är tecken på framtida svårigheter?

Hur uppfattar du att tecken på kommande läs och skrivsvårigheter kan upptäckas? Kan det upptäckas, på vilket sätt?

Vad uppfattar du vara förebyggande i ett språkligt arbete för att undvika svårigheter hos den som lär?

Beskriv dina tankar om språkliga förmågor hos barn. (Eller: Vad uppfattar du vara språkliga förmågor hos barn?)

Hur uppfattas barns skriftspråkliga förmåga och hur uppmuntras den? Vad skulle du säga?

När anser du att barn är i riskzonen för framtida svårigheter med skriftspråket?

Vilket stöd finns det idag?

Vilken roll spelar barnets talutveckling i den skriftspråkliga utvecklingen enligt din mening?

Avslutande fråga: Något annat du tänker på som jag inte har frågat om, som du vill tillägga?

