

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och didaktik

# En studie om barns skrivlärande

Karin Gustafsson  
Elisabeth Mellgren



IPD-rapporter

Nr 2000:08

## En studie om barns skrivlärande

Karin Gustafsson  
Elisabeth Mellgren

Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik och didaktik

Handwritten scribbles or marks at the bottom left corner.

# ABSTRAKT

Titel: En studie om barns skrivlärande  
Språk: Svenska  
Nyckelord: Forskning om barns uppfattningar; tidigt skrivlärande; fenomenografi; aktionsforskning; utvecklingsarbete; skriftspråklig medvetenhet; samverkan förskola-skola.  
IPD-rapport 2000:8  
ISSN: 1404-062X

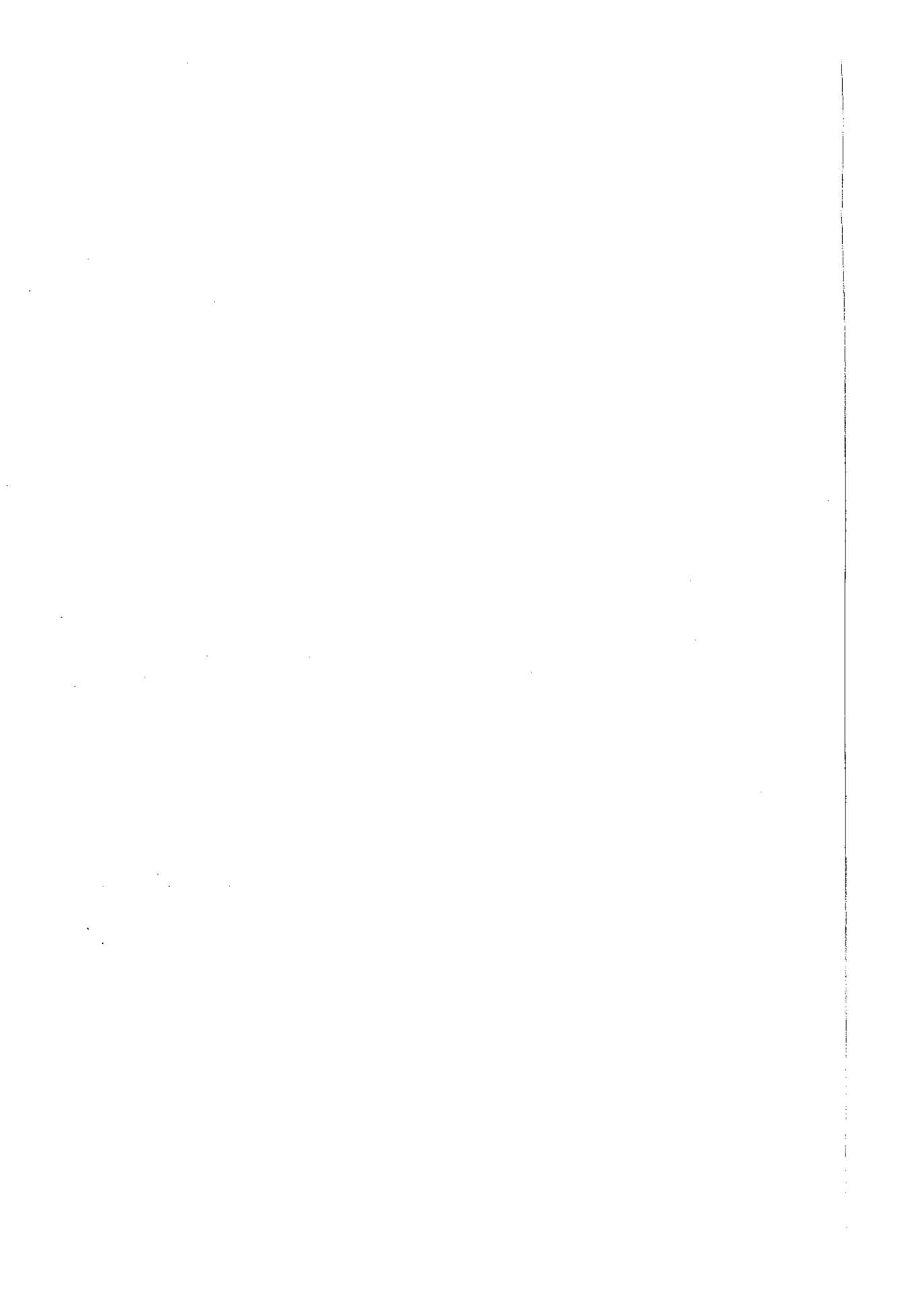
Denna studie beskriver 41 barns uppfattningar av skrivlärandet och hur de skriver.

Bakgrunden till studien är ett treårigt aktionsforskningsinspirerat utvecklingsarbete om skriftspråklig medvetenhet med syfte att implementera tidigare resultat från fenomenografisk forskning. Det var ett projekt som riktade sig till trettio förskolepedagoger och cirka tvåhundra barn. Pedagogerna deltog av eget intresse och fick utbildning och handledning för att genomföra ett program som skulle påverka barnens skriftspråkliga medvetenhet och tidiga skriftspråklärande. För att följa barnens lärande under förskoleåret utvecklades ett instrument för kartläggning av tal- och skriftspråklärande. Kartläggningen ger bakgrundskunskap om de 41 utvalda barn som vi följde under deras första skolår.

För att samverkan mellan förskola och skola skulle bli så gynnsam som möjligt erbjöds mottagande lärare information, fortbildning och handledning. De intervjuades också om sina utgångspunkter i skriftspråksundervisningen.

Vår metod är fenomenografisk och instrumentet har varit intervjuer. Intervjuerna är av en öppen karaktär och avslutas med konkreta skrivuppgifter. Intervjuerna har skrivits ut och analyserats. Barnens uppfattningar beskrivs i åtta kategorier, som tillsammans ger en bild av skrivlärandet.

Resultatet av denna studie visar att barnen tidigt etablerar ett förhållningssätt till skrivlärandet som snabbt blir stabilt. Studien visar också på betydelsen av att barnen tidigt i sina liv introduceras i den skriftspråkliga kulturen och att det är viktigt med en bra samverkan mellan förskola och skola för att läraren ska ha förutsättningar att utgå från varje enskilt barns erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadium.



# INNEHÅLL

ABSTRAKT	3
INNEHÅLL	5
FÖRORD	7
INLEDNING	9
Problem och syfte	10
Uppsatsens uppläggning	11
HISTORISK BAKGRUND	13
Skrivtekniken och alfabetets historiska utveckling	13
Kyrkan, skriftspråket och skolan	14
SAMHÄLLELIG BAKGRUND	17
Förskola och skola	17
Samverkan mellan förskola och skola	20
Skriftspråk och demokrati	22
Skriftspråkandet i läroplaner för förskolan, förskoleklassen och grundskolan	24
SPRÅKVETENSKAPLIG BAKGRUND	29
Språk och kommunikation	29
Talspråklighet och tänkande respektive skriftspråklighet och tänkande	31
Skriftspråksanvändning	32
HUR LÄR SIG BARN SKRIFTSPRÅK?	35
Skriftspråkslärande ur ett barnperspektiv	38
Skriftspråklig medvetenhet	39
Metalingvistisk kunskap	40
Självbildens betydelse	41
Barn återuppfinner skriftspråket	42
Delaktighet i skriftspråkslärandet	44
Skriftspråkslärande i förskola och skola	45

Fonologisk medvetenhet	46
Skriftspråksstimulerande miljö	47
Lära barn lära och förstå sin omvärld	48
Lärares perspektiv på läs- och skrivundervisning	51
Våra egna studier av hur man kan utveckla barns skriftspråkliga medvetenhet	55
METOD	65
Fenomenografi	65
Fenomenografi som forskningsmetod	66
Uppläggnig och genomförande	67
Forskningsprocessen	67
Urvalsinstrument och instrument för beskrivning av gruppen	68
Beskrivning av urval och undersökningsgrupp	71
Datainsamling	78
RESULTAT	83
Intervjuerna	83
Beskrivning av barnens uppfattningar av skrivlärandet	83
Analys av barnens uppfattningar av skrivlärandet	104
Skrivuppgifter	107
Vykortsskrivande	108
Tussesagan	124
Analys av skriv- och läsuppgifter	142
DISKUSSION	147
Mönster i skrivlärandet	153
Didaktiska ställningstaganden	154
SUMMARY	161
REFERENSER	175
BILAGOR	

## FÖRORD

När vi nu sätter punkt för denna studie ser vi vissa likheter med det omfattande vägbygge som pågått vid motorvägen – Åbromotet – några kilometer från vår institution. Vägbygget startade ungefär samtidigt som vi började skriva på den här uppsatsen. Varje gång vi har passerat Åbromotet har det varit ett äventyr. Vägen har ständigt förändrats. Riktningen och omgivningen har varit desamma, men vägen har varit "ny". Vi har fått vara mycket uppmärksamma på skyltar, trafikljus, rondeller, broar och filbyten när vi har orienterat oss igenom motet. Plötsligt en dag i november var vägbygget klart. Det var bara att åka igenom, alla hinder som varit där förut var borta. Ungefär så har vi också upplevt vårt uppsatsskrivande.

När vi blickar tillbaka på den tioårsperiod som vi har arbetat tillsammans, kan vi se att den har bestått av ständiga utmaningar i de projekt vi genomfört. Drivkraften har varit vårt intresse att omsätta och utveckla teorier om barns skrivlärande.

Det är många vi har att tacka för att denna studie har kunnat genomföras. Först vill vi rikta uppmärksamheten mot våra handledare Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson (LEO) som fungerat som vägvisare för oss. Redan under påbyggnadsutbildningen i pedagogik antog vi utmaningen att omsätta våra handledares forskningsresultat i förskolan. Utan deras intresse och engagemang hade vi aldrig sökt oss till forskarutbildningen.

Därefter vill vi uppmärksamma alla barn, föräldrar och förskolepedagoger, som villigt släppt in oss och låtit oss påverka deras vardag. Det är tillsammans med dem som våra kunskaper vuxit och utvecklats. Det har varit spännande att få möta så många intresserade förskolepedagoger som med liv och lust har gått in för att lyssna på barnen och fundera över sin egen roll. Våra tankar går särskilt till Birgit, Margareta, Marianne och Agneta, som deltog i den första studien vi genomförde. Utan deras hjälp hade vi aldrig kommit vidare i vårt arbete. Vi vill tacka er för all den kunskap vi har fått ta del av.

Med stöd av Socialstyrelsen har våra kommuner visat oss tilltro när de beviljade medel för att vi skulle kunna omsätta våra erfarenheter i praktiken under perioden 1993-1996. Under hela vårt arbete är det två nyckelfigurer som bistått oss och det är biträdande förvaltningschef Susanna Härenstam i Varberg och verksamhetschef Gunilla Westerberg i stadsdelen Tynnered i Göteborg. Tack!

När vi erhöLL Lärarförbundets forskningsstipendium möjliggjordes färdigställandet av denna uppsats. Då vi dessutom blev stipendiater och fick bo på Sigtunastiftelsen under en tvåveckorsperiod, fick vi en bra start på vår skrivprocess. Margreth Hill har handlett oss under skrivprocessen. Tack snälla Margreth för all den tid du ägnat åt oss. Vi vill också rikta vår



tacksamhet mot en rad andra personer som har varit oss till stor hjälp. Jan Hillberg har redigerat figurer, Johan Gustafsson har skrivit ut en stor del av våra intervjuer, Margareta Samuelsson har korrekturläst texten, Maj Asplund Carlsson och Larry Farber har språkgranskat den engelska sammanfattningen och Lisbetth Söderberg har lagt en sista hand vid redigeringen.

Vi har också känt stöd från barn- och ungdomsenheten vid institutionen för pedagogik och didaktik i Göteborg – särskilt från doktorandgruppen, som inspirerat oss i forskningsarbetet och kommit med intressanta ifrågasättanden och uppmuntrande tillrop. Även enheten för specialpedagogik vid samma institution har visat sitt intresse, och det har varit särskilt värdefullt att få arbeta tillsammans med Anita Pehrsson och Eva Sahlström.

I arbetet har det varit berikande och värdefullt att alltid ha en samtalspartner till hands. Tillsammans bär vi ansvaret för denna uppsats med dess brister och förtjänster.

Vi vill till sist men inte minst rikta uppmärksamheten mot våra närmaste som fått klara sig utan oss under de perioder då vi varit uppslukade av forskningsarbete. Tack Bengt, Lars, Andreas, Emma, Anna, Johan och Emil för ert tålamod.

Göteborg och Varberg i juni 2000

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren

## INLEDNING

När förskolan fick en läroplan sattes barnens skriftspråkslärande i fokus (Utbildningsdepartementet, 1998b). I läroplanen läggs ett stort ansvar på förskolan att i naturliga sammanhang stimulera barns medvetenhet om skriftspråket. Det ska ske på ett sådant sätt att barn blir intresserade av skriftspråkets kommunikativa funktion och av språkets struktur. Läroplanen för grundskolan har reviderats och omfattar nu även förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 1998a). I båda läroplanerna poängteras samverkan och att de två olika verksamheterna ska länka i varandra. Det som påbörjas i förskolan ska följas upp i förskoleklassen och skolan.

Förskolans roll i barns skriftspråkslärande uppmärksammades också av läs- och skrivkommittén (SOU 1997:108) som poängterade både vikten av tidiga erfarenheter av skriftspråket och vikten av att tidigt uppmärksamma de barn som inte visar intresse och förståelse för skrivning och läsning. Samhällets krav på skriv- och läskompetens har ökat och de blir allt viktigare för medborgarna. Samtidigt är det en demokratisk rättighet att få lära sig skriva och läsa. En del barn i vår studie tycker att det är svårt. Med denna uppsats vill vi att deras syn på skriftspråkandet ska komma till uttryck och ge oss kunskaper så att vi på bästa sätt kan stödja deras skriv- och läsutveckling.

Vår forskning hör hemma i den forskningstradition som utvecklats av INOM-gruppen och då framförallt av Marton och Pramling Samuelsson. Vi studerar skriftspråkslärandet ur barns perspektiv och avser att beskriva deras uppfattningar, erfarenheter och lärande. Den teoretiska referensramen i detta arbete är dels Vygotskijs (1982, 1995) forskning om språk och tänkande i ett kulturhistoriskt perspektiv, dels den fenomenografiska forskningen om lärande och skriftspråkslärande i ett metakognitivt perspektiv (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977; Marton & Booth 1997; Dahlgren & Olsson 1985, 1988, 1995; Pramling 1983, 1994, 1995; Pramling Samuelsson, 1997).

I den teoretiska bakgrunden är det framförallt Vygotskijs teorier om språk och tänkande vi lyfter fram. Språket har enligt Vygotskij en dubbel funktion dels att överföra budskap, dels att tjäna som ett tankeverktyg. Han menade att skriftspråket är ett redskap för att tänka samtidigt som det har en kommunikativ funktion. Språk i tal och skrift, tänkande och lärande hör samman med varandra. Lärandet sker i samspel med omgivningen och med andra människor. Det tilldrar sig i ett socialt och kulturellt sammanhang. Barnen är riktade mot något i sitt lärande, och för pedagogen är det viktigt att se detta och agera i "the zone of proximal development", dvs. det utrymme framåt i utvecklingen som barnet kan nå med stöd av någon mer erfaren person. Pedagogens agerande ska ge barnet utmaningar och en känsla av att lyckas. Då kan barnet agera vidare på egen hand. Barnets frågor kan vara vägledande för en uppmärksam pedagog, som är intresserad av vad som för tillfället upptar barnets tankar.

Studien ingår i en forskningsprocess som började med Dahlgren och Olssons (1985) avhandling om läsning i barnperspektiv. Resultaten visade att barns läsprestationer i årskurs ett har samband med deras skriftspråkliga medvetenhet som förskolebarn. Det förföll även som om det vore mer naturligt för barnen att börja skriva istället för att börja läsa. Därför startade Dahlgren och Olsson projektet "Skrivning i barnperspektiv" (1988).

Inom projektets ram genomförde vi en experimentell studie i förskolan. Vi utarbetade och prövade ett program i två sexårsgrupper (Gustafsson & Mellgren, 1991). Programmet syftade till att utveckla barns skriftspråkliga medvetenhet. Projektet visade på att strukturerad lek med skriftspråket, som utgår från barns föreställningar och intressen, ökar deras medvetenhet om detsamma. Därefter fortsatte vi med en ny studie för att omsätta programmet i större skala och även följa barnen under deras första skolår. Tillsammans med pedagogerna i berörda förskolor utarbetade vi ett kartläggningsschema (Gustafsson & Mellgren, 1996). Syftet med schemat var att följa deras tal- och skriftspråklärande under barnens sista år i förskolan. De grundskollärare som tog emot barnen från projektet deltog i en intervjustudie (Pehrsson & Sahlström, 1995, 1996).

Denna studies uppläggnings har en longitudinell design. Vi följer fyrtioen barns skrivlärande från förskolan och under deras första skolår.

## Problem och syfte

I vår studie vill vi finna mönster i barnens skrivlärande som har betydelse för det enskilda barnet. Med skrivlärande menar vi barnens förståelse för vad skriftspråket är, varför barnet använder det och hur barnet lär sig. Vi söker inte efter hur det "verkligen är" utan vill synliggöra hur saker och ting framstår för det enskilda barnet. Inom fenomenografin betraktas den objektiva världen som första ordningens perspektiv. När det gäller skriftspråket handlar det om hur skriftspråket är uppbyggt och hur det exempelvis används. Den subjektiva världen är hur barnen upplever skriftspråket och benämns därmed som andra ordningens perspektiv. Marton och Booth skriver följande om andra ordningens perspektiv.

What we were doing was making statements about the world as experienced by people. Now, in the sciences – as well as in daily life – statements are made about the world, about phenomena, about situations. These statements are made from what we call a first-order perspective. The ways of experiencing the world, the phenomena, the situations, are usually taken for granted by the experienter – they do not see them, they are not aware of them (The might appear to contradict what was said at the end of the previous chapter, that a way of experiencing something can be understood in terms of what the experienter is focally aware of. The experienter, however, is focally aware of the object of her experience and not her way of experiencing it). In phenomenography, where a second-order perspective is taken, it is this underlying ways of experiencing the world, phenomena, situations that are made the object of research.

(Marton & Booth, 1997, s. 107)

I allt lärande finns det både ett innehåll (vad) och en form (hur) som man ska lära sig. Båda aspekterna måste kontinuerligt bli föremål för reflektion (Pramling, 1994). Vi kommer alltså att beskriva hur barnen uppfattar sitt skrivlärande i årskurs ett och tolka deras skrivstrategier.

- Vad säger barnet om sitt skrivlärande?
- Vilken strategi använder barnet?

Syftet med studien i föreliggande arbete är att med hjälp av fenomenografisk metod finna mönster i barnens skrivlärande. De barn vi har valt ut har ingått i ett projekt som syftade till att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket. Vi har följt barnens skriftspråklärande under deras sista förskoleår och första skolår. Barnen är medvetet utvalda så att de har olika erfarenheter och befinner sig på olika skriftspråkliga utvecklingsstadier. Vi kommer även att göra jämförelser med bakgrundsdata från förskolan.

## Uppsatsens uppläggning

Vi inleder genom att ge en historisk, samhälllig och teoretisk bakgrund. I teoriavsnittet presenterar vi studier som syftar till att påverka barns språkliga och skriftspråkliga utveckling i vissa avseenden. Därefter redogör vi ingående för våra tidigare studier som ligger till grund för denna uppsats.

I metod- och resultatavsnitten redovisar vi hur vi har genomfört studien och vilka resultat den genererat. Uppsatsen avslutas med en diskussion, våra didaktiska ställningstaganden och en sammanfattning på engelska.



# HISTORISK BAKGRUND

Inledningsvis vill vi ge en historisk sammanfattning dels av skriftspråkets utveckling, dels av skriftspråksundervisningen i Sverige. Vi vill också redogöra för vilka traditioner som har format förskola och skola och hur synen på skriftspråkande (jmf. talspråkande) förändrats. Denna historiska tillbakablick ger exempel på varför introduktionen i den skriftspråkliga kulturen under lång tid varit skolans angelägenhet.

## Skrivtekniken och alfabetets historiska utveckling

Det finns en naturlig biologisk disposition för mänskligt tal, medan skriften är en kulturell företeelse. Skriften är en teknik som utvecklats så att man med hjälp av verktyg och tecken kan kommunicera oberoende av tid och rum. Verktygen har genom tiderna varit till exempel skrivdon, penna och dator. Exempel på tecken är bilder, kilskrift och bokstäver. Nedanstående beskrivning av skriftspråkandets utveckling är hämtad ur Gelb (1963), Huey (1968) och Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson (1999).

Skriftspråkets komplexa regelsystem är svårtillgängligt och abstrakt för den oinvidde. Reglerna är en förutsättning för att man ska kunna kommunicera med skrivna meddelanden. Både skrivare och läsare måste känna till reglerna och förhålla sig till dem. Regelsystemen är olika för olika skriftspråk och de kan utgå från fonem, bilder och bildskrift. De äldsta bildskrifter man funnit beräknas vara 35000 år. Det kinesiska skriftspråket mandarin är en typ av bildskrift som är konkret och lätt för en nybörjare att förstå. Alla kinesiska språk och dialekter använder sig av samma tecken, som har samma innebörd men utalas olika. Så även om "stol" heter olika i talat språk, så är tecknet för "stol" detsamma. Fastän kineserna inte förstår varandra i tal kan de tolka samma tecken och därmed läsa samma texter, till exempel ta del av samma dagstidningar.

Vårt skriftspråk är fonemiskt, dvs. det utgår från talspråkets minsta enhet de enskilda ljuden som kallas fonem. Alla fonemiska skriftspråk förefaller vara besläktade med varandra och har uppkommit i Främre Asien för cirka 3000 år sedan. Den fonemiska skriftspråkskoden är mycket effektiv, ljuden i det talade språket omkodas till grafiska symboler. Det innebär att allt som kan sägas också kan skrivas. De grafiska symbolerna i vårt svenska alfabet är tjugoåttio bokstäver i två uppsättningar, en versal och en gemen.

Skriftspråket har utvecklats under en tidsrymd av 5000 - 6000 år. Man brukar säga att det uppfanns av sumererna som levde vid floderna Euftrat och Tigris, i trakten av nuvarande Irak. De var ett jordbrukande folk som utvecklade en bildskrift för att hålla reda på till exempel skörd, lager och

handel. Ett par tusen år senare började semiterna i Mesopotanien använda samma tecken som sumererna, men de gav tecknen en annan innebörd. Semiterna använde tecknen som symbol för stavelser i sitt talade språk. Därmed fick de skrivna tecknen en abstrakt innebörd. Skrivtecknet är inte en avbildning av omvärlden utan en symbol för språket. Denna förändring är central i skriftspråkets utveckling. Långt senare har Vygotskij (1982) uppmärksammat detta i sin forskning och benämner det som andra gradens symbolisering. Han skriver också om första gradens symbolisering som han menar är en direkt avbildning av omvärlden.

Semiterna gav skrivtecknet en språklig innebörd, en slags stavelseskrift. Fenicierna stod för nästa förändring av skriftspråket, de utvecklade en konsonantskrift. Ungefär åttahundra år före Kristus hade den feniciska skriften nått Grekland. I det grekiska språket fanns ord som uttalades med enbart vokala ljud, och därför fick några av feniciernas tecken symbolisera vokaler. Därmed hade skriftspråket både konsonanter och vokaler, och skriftspråkskoden var utvecklad så som den är ännu i våra dagar.

Bokstäverna i det latinska alfabetet, som används i Europa och USA, är formgivna av romarna. Under lång tid skrev man bara med versaler. Deras raka form uppstod för att passa hårda skrivunderlag som trä, sten och lera. De gemena bokstäverna och skrivstil utvecklades först när man började använda pergament som skrivunderlag för ca 1000 år sedan.

Liksom skriftspråkskoden och bokstäverna har skrivreglerna utvecklats under lång tid. Skrivriktningen har varierat. Vårt sätt att skriva från vänster till höger med början på översta raden kommer från grekerna. Sumererna skrev lodrätt uppifrån och ner, fenicierna från höger till vänster. Under en mellanperiod skrev man så kallad plogskrift där skrivaren vände när skrivunderlaget tog slut. Liksom bokstävernars form påverkades skrivriktningen av de material och skrivredskap som användes (Maho, 1995). Att avgränsa ord är också ett ganska sent påfund, tidigare skrev man i ett flöde utan mellanrum. En tid användes punkter eller streck för att markera mellanrum. Skiljetecken och stor begynnelsebokstav infördes först på medeltiden.

Skrivregler och skrivtecken förändras hela tiden. I Sverige anges aktuella normer av Svenska Akademin och Svenska Språkvårdsnämnden, som ger ut en ordlista respektive skrivregler vilka revideras kontinuerligt. Skrivtecknens föränderlighet är tydlig i handskrivna texter. För många är det svårt att läsa brev och dylikt som skrivits av äldre släktingar.

## Kyrkan, skriftspråket och skolan

Av tradition har läskunnighet ansetts som den viktigaste delen av skriftspråkskompetensen. I Norden var vi tidigt ett läsande folk, majoriteten av svenskarna kunde läsa redan i slutet av 1600-talet. Statsmakten och kyrkan hade intresse av att folket skulle kunna läsa för att de skulle kunna nå alla med sina budskap. I takt med samhällsförändringar såsom ökande folkmängd och större administration, blev det svårt att nå ut till folket med

muntlig information via budbärare. Därför påbjöd man allmän läskunnighet i kyrkolagen 1686. Det var klockaren i församlingen som fick ansvar för att församlingsborna skulle lära sig läsa. Läskunnighet var ett krav för att få konfirmeras vilket i sin tur var ett krav för att få gifta sig, fostra barn och vittna vid tinget. På sjuttonhundratalet övergick ansvaret för att lära gårdens folk läsa till husbonden. Läskunnigheten kontrollerades av kyrkan vid husförhören. Allmän folkskola och skolplikt infördes 1842, men kyrkans kontroll och husförhören levde kvar långt in på 1900-talet.

När allmän skolplikt infördes 1842 var skolstartsåldern flytande beroende på yttre förhållanden såsom skolväg eller föräldrarnas inställning till skolplikten. Först 1882 bestämdes att barnen skulle börja skolan vid sju års ålder.

Lämplig skolstart har varit intimt förbunden med vid vilken levnadsålder det har ansetts lämpligt att barn introduceras i den skriftspråkliga kulturen. "Skolmognad" har varit synonym med om barnet har förutsättningar att delta i den läsundervisning som bedrivs i skolan. Skolan har fram till senare år haft huvudansvaret för skriv- och läsundervisning. Vid införandet av allmän folkskola förväntades barnen kunna läsa när de började skolan. Då var läsundervisningen familjens ansvar. Läskunnigheten försämrades i mitten på 1800-talet efter införandet av allmän folkskola. Därför inrättades småskolan 1858 för att lära alla barn skriva och läsa innan de började folkskolan. Det var i småskolan som skriv- och läsundervisningen formaliserades och professionen småskollärare, sedermera lågstadielärare, skapades en profession som till sitt innehåll utmärktes av att lära barn läsa, skriva och räkna.

Den största vikten lades vid läsundervisningen. Skrivkunnighet var förknippad med makt. Kyrkan och staten var inte lika intresserade av att folket skulle kunna skriva och uttrycka sin mening som att de skulle kunna läsa maktavarnas påbud. Skrivkompetens blev en allmän kunskap först efter införandet av allmän folkskola i mitten på artonhundratalet. Senare delen av artonhundratalet var en tid med stora samhällsförändringar, dels utvandringen till USA, dels industrialiseringen som medförde att folk flyttade från landsbygden till städer i större utsträckning. Man tappade den dagliga kontakten med anhöriga, och då ökade behovet att kunna skriva brev till varandra. Skrivkunnighet var före senare delen av 1800-talet mer vanlig utmed kusten, där det förekom handel och därmed ett behov av bokföring.

Med denna historiska bakgrund till skriftspråkets utveckling och skriftspråksundervisning vill vi visa på:

- att skriftspråket har utvecklats under tusentals år ur ett mänskligt behov av att kommunicera oberoende av tid och rum.
- att lära barn att läsa ansågs mer angeläget än att lära dem skriva.
- att ansvaret för undervisningen har varierat mellan kyrkan, familjen och skolan.





## SAMHÄLLELIG BAKGRUND

I detta avsnitt ska vi belysa samhällets syn på skriftspråkande och lärande i förskolan såsom den framstår i skolans styrdokument de senaste decennierna.

I augusti 1998 skedde en förändring av förskolans styrning, då förskolans första läroplan, Lpfö 98, och den omarbetade Lpo 94 trädde i kraft som styrdokument för förskolan respektive förskoleklassen (Utbildningsdepartementet, 1998a; 1998b). Verksamhetsformen förskola vänder sig till barn i åldern 1-5 år. Förskoleklass är den samlande beteckningen för den verksamhet inom grundskolan som riktar sig till sexåringar, som inte är inskrivna i skolan.

Förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet är numera en utbildningspolitisk angelägenhet och regleras av skollagen. Därmed är integration av förskola, fritidshem i det offentliga skolväsendet genomförd fullt ut i måldokumentet på riksplanet. Avsikten är att de tre läroplaner som omfattar förskolan, grundskolan och gymnasiet "skall länka i varandra utifrån en gemensam syn på utveckling och lärande" (Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 3).

Vid tidpunkten för datainsamlingen i föreliggande studie var förskolans och fritidshemmets styrdokument allmänna råd från Socialstyrelsen (1987:3; 1988:7; 1990:4) medan skolan hade en läroplanen (Skolöverstyrelsen, 1980). Sexåringar har kunnat börja skolan sedan 1991, då flexibel skolstart infördes (Utbildningsdepartementet, 1990). På den politiska arenan i stat och kommun fanns uttalade ambitioner om samverkan mellan förskola, fritidshem och skola för att skapa en kontinuitet för barnen. Man införde begreppet "barnmogen skola" (SOU 1994:45) för att markera en förändrad syn på skolans sätt att möta barnet. Beslutet om flexibel skolstart gav föräldrarna rätt att avgöra om deras barn skulle börja skolan som sexåring utan att som tidigare genomgå "skolmognadsprov".

För att placera in denna studie i sitt sammanhang vill vi lyfta fram den bakgrund som vi anser är betydelsefull för synen på förskola, skola och skriftspråkande i dagens samhälle. Hur har man tidigare förhållit sig till samverkan mellan förskola och skola?

### Förskola och skola

Den svenska förskolan har, mycket förenklat uttryckt, utvecklats ur bildningsideal, välgörenhet och familjepolitik. Där finns en tradition att arbeta med barns språkutveckling, men skriftspråket har inte haft någon framträdande roll. I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) uppmärksammades vikten av att barn skulle få språklig stimulans i form av

samtal och litteratur, men inget skrevs om att stimulera barns skrivande och läsande i förskolan.

En avgörande skillnad mellan förskola och skola är att skolan har varit obligatorisk och en tvingande utbildningspolitisk åtgärd, medan förskola och fritidshem varit frivilliga och en familjepolitisk åtgärd fram till 1997. Då övergick förskola och fritidshem från socialdepartementet som statlig huvudman till utbildningsdepartementet, men verksamheterna omfattade fortfarande inte alla barn. För sexåringar infördes allmän förskola 1976, vilket innebar att alla kommunerna är skyldiga att erbjuda alla sexåringar 525 timmar i förskola.

Skolan har haft statlig styrning i form av förordningar som reviderats flera gånger. Lgr-69 och Lgr-80 var mycket detaljerade. Lgr-80 kompletterades med tre kommentarmaterial för svenskämnet mellan åren 1983 och 1986 och reviderades 1988.

I det första kommentarmaterialet "Skriva" (Skolöverstyrelsen, 1983:3) angavs sammanfattningsvis:

Att utveckla skrivförmågan innebär dock dels att lära sig skriftspråket i dess olika variationer, dels att lära sig använda skriftspråket som medel för kontakt med andra, som verktyg för minne och reflektion, för påverkan eller i sökandet efter ny kunskap.

(Skolöverstyrelsen, 1983:3, s. 147)

Tyngdpunkten låg på skriftspråkets kommunikativa funktion, medan träningen i form och teknik fick en underordnad betydelse.

I de två nästkommande kommentarmaterialen behandlades grundläggande språkliga färdigheter "Tala" (Skolöverstyrelsen, 1985:3) och "Läsa" (Skolöverstyrelsen, 1986:12). I "Tala" lyfte man fram följande fyra huvudfunktioner i språket:

- att stärka sin identitet genom att uttrycka sig
- att skapa gemenskap genom utbyte av erfarenheter
- att öka sin kunskap genom att skaffa sig information
- att öka sitt inflytande genom att påverka och förändra.

Man betonade dels att språket utvecklas bäst när det används för att underlätta kunskapsinhämtandet, dels vikten av dialog mellan lärare och elev i undervisningssituationen.

Barnen måste lära sig att överskrida sina subjektiva erfarenheter och se de mönster som finns i mångfalden, men de måste också få utnyttja sina erfarenheter när de bygger upp kunskap och strukturerna.

(Skolöverstyrelsen, 1985:3, s. 12)

I det tredje kommentarmaterialet "Läsa" uppmärksammades tre aspekter i den tidiga läsutvecklingen:

- att få insikt om skriftens funktion
- att uppmärksamma språkets form

– att utveckla förståelse av skriftspråkets regelsystem.

Därutöver borde läsningen få ett stort tidsutrymme. Man framhöll fördelarna med att låta den första skriv- och läsinläringen utgå från ett innehåll som intresserar barnen.

Oavsett om man använder läsläror och oavsett vilka läsläror man använder ger alltså omvärldsstudierna ett viktigt underlag för läs- och skrivinläringen.

(Skolöverstyrelsen, 1986:12, s. 39)

Man menade att om man utgick från barns värld och deras egna erfarenheter skulle förståelsen för ordets form och funktion underlättas. Skrivandet och läsandet skulle bli meningsfullt och svårighetsgraden kunde anpassas till barnets utvecklingsnivå. Detta synsätt på läsprocessen innebär att man integrerar lästeknik med läsförståelse och kreativt skapande. Inget föregår det andra, och ingen del får försummas. I Lgr-80 ändringstryck 1988:1989, reviderad kursplan i svenska betonades skriftspråkets funktion ännu tydligare.

Dahl (1991) skriver en artikel om svenskämnets förändring från färdighetsträning till språkutveckling. Hon lyfter fram grundskolans dubbla arv dels från flickskola och realskola, dels från folkskolan.

Under trettio år av grundskolesvenska har ämnet i fokus svängt från sextiotalets färdighetsträning med tro på teknikens möjligheter att skapa en effektiv svenskundervisning över sjuttioalets och det tidiga åttiotalets reformpedagogiska rörelser och basfärdighetsdiskussioner till kultur- och klassikerdebattens epok med ett svenskämne som åter slöt sig inom de traditionella ämnesgränserna. Hösten 1990 diskuteras varken kulturarv eller klassikerlistor. Administratörer och skolledare på olika nivåer i utbildningssamhället koncentrerar allt oftare sina diskussioner till basfärdigheter, målpreciseringar och utvärdering. En helt ny struktur på ämnena i grundskolan dyker upp i debatten: en uppdelning i moduler eller kurser som skall göra det möjligt att införa ett målrelaterat betygssystem. I regeringsdirektiven för en betygsutredning diskuteras kravbeskrivningar för olika betygsnivåer. Kommer en ämnesstruktur som byggs upp för att passa ett målrelaterat betygssystem att slå sönder utvecklingsarbetet? Kommer den pågående decentraliseringen av skolans styrning att balanseras av läroplaner/kursplaner/betygssystem som i realiteten stärker den centrala makten över undervisningen? Som då undervisningsteknologin stod i ropet? Många är oroliga för det.

(Malmgren och Thavenius, 1991, s. 106)

Hjalme (1999) belyser den läsdebatt som pågått i Sverige under 70-, 80- och 90-talet. Under 90-talet har debatten främst kretsat kring läs- och skrivsvårigheter, till exempel om grundproblemet är biologiskt eller pedagogiskt.

## Samverkan mellan förskola och skola

I början av 1980-talet tillsattes Förskola-skola kommittén av regeringen med uppdrag att utreda hur samverkan mellan förskola och skola kunde underlättas och förbättras. Då var det olika huvudmän för förskola och skola både på statlig och kommunal nivå. I slutbetänkandet från kommittén (SOU 1985:22) diskuterades begreppet "skolmognad" och en fördjupad samverkan mellan förskola och skola. För att förbättra samarbetet rekommenderades bland annat:

- att ha gemensamt formulerade måldokument för förskola och skola.
- att förskolans pedagogiska innehåll och arbetssätt ska på ett naturligt sätt följas upp i skolan.
- att skriftspråk och matematik bör introduceras i förskolan.
- att föräldrarnas delaktighet i verksamheten poängteras.
- att ge undervisningsmöjligheter i båda skolformerna för förskollärare och lärare, med tanke på den pedagogiska och personella kontinuiteten.

I förskolans styrdokument (Socialstyrelsen, 1987:3) rekommenderades att förskolebarn skulle få möjlighet att bekanta sig med det skrivna språket i naturliga sammanhang, till exempel genom att skriva recept, meddelanden, och att låta barnen skapa texter som skrivs ner. På så sätt skulle barnens intresse för att lära sig skriva och läsa stimuleras, och genom detta intresse skulle de också bli medvetna om hur skriftspråket är uppbyggt av bokstäver, ord och meningar.

I ett komplement till pedagogiskt program (Socialstyrelsen, 1990:4) rörande de äldre barnen i förskolan betonades vikten av att undanröja emotionella hinder inför skolstarten genom stimulering av barns skriftspråksutveckling. Hur skrivning och läsning naturligt skulle kunna ingå i förskoleverksamheten uttrycktes inte.

Införandet av en flexibel skolstartsalder trädde i kraft höstterminen 1991 och skulle vara helt genomfört 1997. Det innebär att kommunen är skyldig att bereda plats för alla sexåringar som så önskar att börja skolan. Detta var en åtgärd för att förbättra möjligheterna för samverkan mellan förskola och skola och samtidigt minska kostnaderna när verksamheterna integrerades. Den proposition från utbildningsdepartementet (1990) som föreslog flexibel skolstart hänvisade bland annat till aktuell forskning, som påvisar att den språkliga utvecklingen är av avgörande betydelse för barnets senare möjlighet att tillägna sig kunskaper och färdigheter. Hela den intellektuella utvecklingen är dessutom beroende av att den sociala, känslomässiga och kreativa utvecklingen stimuleras. Den personal som omger barnet i förskola, skola och fritidshem ska arbeta utifrån en helhetssyn på barnet, där man inte kan särskilja barnets inlärning på fritiden och i skolan.

Haug (1992) har studerat samverkan mellan förskola och skola i Norge. Han kunde konstatera att den dominerande kulturen tog över, dvs. när förskolan bedrevs i skolan anpassades verksamheten så att den mera liknade skolans

undervisning. Det omvända skedde med skola i en omgivning som dominerades av förskola.

Efter en analys av förskolans och skolans historiska bakgrund formulerar Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) en vision av en framtida förskola och skola i samverkan. De påstår att synen på barnet historiskt/traditionellt har varit olika.

Vad analysen vill visa är att den syn på barnet som vi kallat *Barnet som natur* i större utsträckning finns förkroppsligad/företrädd i förskolan, medan *Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare* i större utsträckning finns förkroppsligad/företrädd i skolan.

(SOU 1994:45, s. 130)

De båda författarna hoppas på att framtidens förskola och skola ska vara en mötesplats för barn och pedagoger.

När barnet kliver in över tröskeln till förskolan och skolan skall det inte kliva in i en sluten cirkel av tradition och institutionaliserad praktik. Barnet skall istället erbjudas att stiga in på en gemensam väg tillsammans med barngruppen och pedagogerna.

(SOU 1994:45, s. 166)

I den nu gällande kursplanen för grundskolan (SOU 1993:2) finns målformuleringar för svenskämnet, som ska uppnås i slutet av det femte skolåret: "Nyckelord är sammanhängande berättande, aktivt deltagande, flyt i läsningen och funktionellt skrivande" (SOU 1993:2 s. 106). I Lpo 94 är skrivningen när det gäller mål att uppnå i grundskolan

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift.

(Utbildningsdepartementet, 1998a, s.10)

Enligt barnomsorgslagen (Socialstyrelsen, 1995:2) ska alla barn i åldrarna 1 - 12 år, som har föräldrar som förvärvsarbetar eller studerar, erbjudas plats i förskoleverksamhet/skolbarnsomsorg inom skäligen tid. Barnets eget behov berättigar också till en plats i förskoleverksamhet/skolbarnsomsorg. Därmed vill man från statens sida göra förskola och fritidshem tillgängliga för flera barn. I regeringens budgetproposition våren 1999 (Regeringens Prop. 1998/99:100) finns förslag om att införa en maxtaxa för barnomsorg och att allmän förskola för fyra- och femåringar ska införas senast 2003. Föräldrarnas ekonomi eller arbetslöshet ska inte vara ett hinder för barns rätt att delta i förskoleverksamhet.

Fackliga och professionella hinder för samverkan mellan förskola, fritidshem och skola har uppluckrats under slutet av 1990-talet. Skolutvecklingsavtalet (Läraryrket & Kommunförbundet, 1996) mellan lärarnas fackliga organisationer och Kommunförbundet gav ett stort utrymme för lokala överenskommelser mellan arbetstagare och arbetsgivare. I Skolförordningen (Skolfs 1994:1; 1997/98:272) fastslås:

Vad som sägs i läroplanen om lärare skall också gälla förskollärare och fritidspedagoger som undervisar i de skolformer som läroplanen gäller för.

(Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 3)

Den tidigare detaljstyrningen från staten har förändrats till målstyrning med stor lokal frihet att organisera verksamheten så att målen uppfylls. En sådan här förändring kan också skapa en osäkerhet när man ska lämna det gamla och gå in i något nytt.

Frykman (1998) uppmärksammar i en studie att skolan har förändrats och därmed mist sin tydlighet och har misslyckats med att tydliggöra nya mål och spelregler. Förr var rollerna i skolan tydliga, och verksamheten där var något annat än det man ägnade sig åt på fritiden. Alla visste vilka regler som gällde och de var där på samma villkor. Frykman menar att skolan sviker de barn som kommer från hem utan studietraditioner och de barn som inte kan skolans nya spelregler.

Carlgren (1997) diskuterar det arbete som pågår i skolan och skolan som en egen kultur, och hon ger sin definition på kultur.

Kulturer är meningsbärande. Medlemmar av samma kultur delar sätt att se på och att vara i världen, inte minst det som är underförstått och för-givet-taget. Exempel på vad som tas för givet i skolan är att alla barn ska gå i skolan, att vissa är lärare och andra är elever, att en del elever är lata andra flitiga, eller «svaga» respektive «starka». De som inte är framgångsrika i skolan är «elever med särskilda behov» etc. Man kan säga att medlemmar av samma kultur handlar i enlighet med samma regler. Denna «kulturella grammatik» är ofta inte reflekterad utan för-givet-tagen.

(Carlgren, 1997, s. 17)

Avslutningsvis skriver Carlgren om skolan i ett sociokulturellt perspektiv och hur det skulle vara om skolan tolkades som "en särskild sorts praktik", som den faktiskt är. Hon menar att utformningen av en sådan praktik inte är självklar, utan att man måste reflektera över vad det är som gör skolan till skola.

## Skriftspråk och demokrati

Hösten 1996 tillsattes en läs- och skrivkommitté av regeringen för att utreda det faktum att många barn och unga inte lyckats tillägna sig skriftspråket på ett tillfredsställande sätt. Kommitténs uppdrag var att ta fram förslag till åtgärder och förebyggande insatser för barn och vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I slutbetänkandet (SOU 1997:108) fastslogs att det är en demokratisk rättighet att få lära sig skriva och läsa och kommittén menar att alla lärare ska ha ansvar för barns och ungas skriftspråkslärande.

Nuvarande pedagog- och lärarutbildningar uppvisar stora skillnader när det gäller krav på kunskaper om läs- och skrivutveckling läs- och skrivsvårigheter i ett kommunikations- och lärandeperspektiv. Läs- och

skrivkommittén menar att sådana kunskaper är väsentliga och bör skrivas in i examensordningen för samtliga pedagog- och lärarutbildningar.

(SOU 1997:108, s. 322)

Kommittén föreslog därför en förändring och ett tillägg i högskoleförordningen för samtliga lärarutbildningar för att alla pedagoger och lärare runt barnet ska kunna se ur den lärandes perspektiv. Var och av vem barnet handleds/lär sig är av underordnad betydelse.

Utifrån IEA:undersökningen angående läskunnighet bland svenska nio- och fjortonåringar 1970/71 och 1990/91 konstateras att det inte finns något belägg för att det skulle ha skett någon försämring av läskunnigheten under de senaste tjugo åren. Internationellt sett är svenska skolbarn goda läsare men det är en stor spridning mellan goda och svaga läsare. Skrivkunnigheten uttalade man sig inte om i brist på motsvarande undersökningar (SOU 1997:108). Vad kan man när man kan skriva och läsa, och när har man läs- och skrivsvårigheter? Unesco definierar en skriv- och läskunnig person som "en person som kan såväl läsa som skriva en kort, enkel redogörelse med anknytning till hans eller hennes vardagliga liv" (SOU 1997:108, s. 23). Skolverket och FMLS (Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter) ansluter sig sedan 1997 till nedanstående definition av läs- och skrivsvårigheter.

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är en funktionsnedsättning som yttrar sig som en bristande förmåga att använda skriven text och/eller att skriva text för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer; att kunna tillgodose sina behov och personliga mål; att öka sina kunskaper och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar. (Skolverket 1996:115 s. 13 och FMLS, Lindgren 1997).

(SOU 1997:108, s. 25 och 49)

FMLS:s definition av funktionshinder/handikapp överensstämmer med FN:s standardregler.

Enligt det handikappbegrepp som Förenta nationerna antog 1993 är det i "mötet mellan människor med funktionsnedsättningar och omgivningen" som handikappet uppstår. Detta innebär enligt den definition FMLS använder idag att läs- och skrivsvårigheter blir ett handikapp först i den stund när omgivningens krav på skriftspråkliga prestationer blir för stora.

(SOU 1997:108, s. 49)

FN har fastslagit att det är en grundläggande rättighet att få lära sig skriva och läsa. Ändå ökar det absoluta antalet analfabeter i världen, och förhållandena i Sverige är också anmärkningsvärda.

OECD-rapporten *Literacy, Economy and Society* visar att var fjärde svensk inte når upp till grundskolans kravnivå vad gäller läs-, skriv- och räkneförmåga (OECD, 1995).

(SOU 1997:108, s. 19)



I gruppen svaga läsare finns en överrepresentation av pojkar och barn med invandrarbakgrund. Kommittén poängterar att invandrare inte är en homogen grupp och att lästraditioner har större betydelse än själva invandrarbakgrunden. Andra betydelsefulla faktorer är:

- att läsinnehållet är intressant
- föräldrarnas engagemang
- självbilden som läsare
- lärarnas utbildning.

IEA-undersökningen drar en slutsats av jämförelser mellan länder med elever med god respektive svag läsförmåga som gäller elevernas egen uppfattning om hur man blir en bra läsare. Elevuppfattningen att man blir en bra läsare när man tycker om att läsa och är intresserad av läsinnehållet var vanligare i länder med goda läsare. Uppfattningen att man blir en bra läsare av formell färdighetsträning var vanlig i länder med sämre läsare.

Av detta drar IEA slutsatsen att en läsundervisning som har som målsättning *läslust* snarare än läsfärdighet är mer framgångsrik än den som är inriktad i första hand på läsfärdighet.

(SOU 1997:108, s. 27)

Skolstartsålderns betydelse kommenteras också:

Det är inte alldeles otänkbart att en av förklaringarna till den stora spridningen mellan hög- och lågpresterande elever i länder med mycket höga medelvärden kan finnas i den sena skolstarten.

(SOU 1997:108, s. 27)

Skillnaderna mellan goda och dåliga läsare har en tendens att öka i ett livsperspektiv. I en forskningsöversikt hänvisar Myrberg (SOU 1997:108) till Stanovich (1986), som beskriver ett mönster i läs- och skrivkompetens som liknar en "Matteuseffekt":

Ty var och en som har, åt honom skall varda givet, så att han får över nog: men den som icke har, från honom skall tagas också det han har. (Matteusevangeliet XXV:29)

(SOU 1997:108, s. 375)

De som redan kan skriva och läsa bra gynnas mest i skolans undervisning och senare i arbetslivet.

## Skriftspråkandet i läroplaner för förskolan, förskoleklassen och grundskolan

Läs- och skrivkommittén lämnade konkreta förslag till formuleringar i läroplan och kursplaner. De lyfte fram textmiljön, den sammanlagda tiden, lusten att skriva och läsa, delaktighet, kontinuitet, samverkan och åtgärdsprogram som viktiga aspekter.

En människas språkutveckling börjar tidigt, vidareutvecklas under tiden i förskola, skola och utbildning och vidare genom det vuxna arbets- och privatlivet.

Eftersom vårt samhälle är så präglad av skriftspråket sker inträdet i den skriftspråkliga världen tidigt. "Inbjudan till medlemskap i de lyssnandes och skrivandes förening" sker redan innan vi är fullt talspråkliga och har en tydlig koppling till hela lärandet.

(SOU 1997:108, s. 265)

Ett aktivt, målmedvetet och långsiktigt arbete med barns skriftspråkighet är avgörande för hur förskolan och skolan ska lyckas med att hjälpa alla barn att utveckla god läs- och skrivförmåga. Det är angeläget att pedagoger och lärare från början medvetet observerar och följer varje enskilt barns skriftspråkliga utveckling.

(SOU 1997:108, s. 281)

Skolans styrdokument har genomgått en förändring från att utgå från vetenskapliga discipliner på sextioalet och tematiserande på åttiotalet till att nu på nittioalet utgå från barns lärande. Timplanerna finns kvar men ifrågasätts allt mer. De tidigare styrdokumenterna för förskolan och fritidshemmet fokuserade framförallt barns sociala fostran och ett temainriktat arbetssätt inom områdena "natur", "kultur" och "samhälle". För förskola och förskoleklass innebär läroplanerna en styrning som inte funnits i tidigare styrdokument. Nu har båda läroplanerna mål för samverkan och alla formella hinder för att skapa kontinuitet för barnen är borta. Läroplanerna genomsyras av synen på närheten mellan lärande, kunskap och språk i tal och skrift. Det som har sin början i förskolan ska följas upp i skolan och på fritidshemmet. Grunskolans läroplan anger både strävande- och uppnåendemål, medan förskolans läroplan anger inriktningen mot önskvärd utveckling och lärande.

Målformuleringen i Lpfö-98, för området "språk/kommunikation" i avsnittet "utveckling och lärande", lyder som följer:

Förskolan skall sträva efter att varje barn

/.../

- utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar

/.../

- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar
- utvecklar sitt ord- och begreppsörråd, förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och förståelse av symboler samt deras kommunikativa funktioner

(Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 12)

Om riktlinjer för arbetslaget står det:

Arbetslaget skall

- ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen

/.../

- får stöd och stimulans i sin språk och kommunikationsutveckling

/.../

- ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag
- stimulera barns nyfikenhet och begynnande förståelse för skriftspråk och matematik

(Utbildningsdepartementet, 1998b, s. 13)

I Lpo-94 finns följande mål för barnets språkutveckling:

Mål att sträva mot

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar ett rikt nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk

/.../

- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att
  - formulera och pröva antaganden och lösa problem
  - reflektera över erfarenheter och
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden

(Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 11)

Mål att uppnå i grundskolan

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer i tal och skrift,

/.../

- kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans.

(Utbildningsdepartementet, 1998a, s. 12)

I läroplanskommitténs särtryck ur betänkandet "Skola för bildning" (Carlgrén, 1998) redovisas en uppfattning om kunskap och lärande som bygger på resultat från forskning och de senaste decenniernas kunskapsteoretiska diskussion. En begreppsapparat presenteras som kan användas som redskap för att "diskutera och reflektera över kunskap och lärande i skolan" (s. 25). I den kunskapsteoretiska diskussionen har inlärningsfokuseringen kommit att omfatta även den sociala och praktiska sfär i vilken lärandet pågår. Begreppet "inläring" leder tankarna till något utifrån kommande, till skillnad mot "lärande" som kan ses som en aspekt av mänsklig social och praktisk handling. "Nu behandlas alltmer det sociala sammanhangets betydelse för elevens tankemässiga utveckling" (s. 26). Tre aspekter av kunskap lyfts fram.

För det första kunskapens *konstruktiva aspekt*. Kunskap är inte en avbildning av världen, utan ett sätt att göra världen begriplig. Kunskaper utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. För det andra kunskapens

*kontextuella* aspekt. Kunskap är beroende av sitt sammanhang, vilket utgör den (tysta) grund mot vilken kunskapen blir begriplig. För det tredje, kunskapens *funktionella* (instrumentella) aspekt, kunskap som redskap.

(Carlgren, s. 26)

Följande fyra kunskapsformer lyfts fram:

*Faktakunskap.* Vi vet att något förhåller sig på det ena eller andra sättet. Denna kunskap är mätbar.

*Förståelsekunskap.* Vi förstår att något förhåller sig på ena eller andra sättet. Denna kunskap kan bedömas som mer eller mindre kvalificerad.

*Färdighetskunskap.* Vi vet hur något ska göras och kan utföra det.

*Förtroghetskunskap.* Denna kunskap handlar ofta om sinnliga upplevelser, där vi känner och vet vad som ska göras.

De fyra kunskapsformerna samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. De är grunden för den rådande synen på kunskap och lärande i styrdokumenterna Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94. Forskning, styrdokument och samhällsförändringar har bidragit till att förändra synen på lärandet. I dag talas det om det livslånga lärandet som börjar före födelsen och pågår livet ut. Det finns ingen åldersgräns för hur länge man lär sig.

Under hösten 1998 genomförde Skolverket (1999) en kvalitetsgranskning av tre olika områden i skolan. Ett av områdena var Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen. Granskningen utfördes av utbildningsinspektörer som på olika sätt var experter inom området.

I rapporten beskrivs tre olika typ-miljöer för läs- och skrivprocessen. *Vad, hur och varför* man skriver och läser fokuseras. De olika miljöerna kallas A-, B- och C-miljöer.

I A-miljön är språket ett medel i själva lärandet. Det finns rikligt med olika typer av texter och skrivning, och läsning ingår i kommunikativa sammanhang. Denna miljö är mindre vanlig. Den finns framförallt i undervisningen bland de yngre åldrarna i skolan och hos enstaka lärare som är något av eldsjälarna på sin skola.

I B-miljön finns inte samma medvetenhet som i A-miljön. Det handlar i större utsträckning om reproduktion av texter.

I C-miljön saknas den kommunikativa aspekten i läs- och skrivprocessen. Utbildningsinspektörerna belyser särskilt tidig läs- och skrivinlärning och beskriver ett vanligt synsätt de funnit i flera förskoleklasser och skolår ett.

Vi har i förskoleklasser och skolår 1 funnit många fall av förberedande läs- och skrivarbete som visar på en mycket smal syn på vad läsande och skrivande innebär. Barnen i dessa grupper tränas endast i enskilda moment. Dessa kan exempelvis utgöras av rim- och ljudlekar som inte sätts i något läs- och skrivsammanhang. Nackdelarna med det här

arbetssättet är flera. Barn som inte förstår vad dessa övningar går ut på får ingen hjälp med det. Barn som har svårt med att höra rim och ljud man leker med får ingen hjälp av det visuella stöd som skriften utgör. Risken är att dessa barn redan tidigt sorteras bort på felaktiga grunder.

I vissa fall anser man att den här formen av träning räcker för att förbereda barnen för att lära sig läsa och skriva. Vi menar att man inte kan skilja ut vissa moment och träna dem under olika perioder. I stället måste man se språkutvecklingen i ett helhetsperspektiv och utgå från faktiskt läsande och skrivande i alla sammanhang.

(Skolverket, 1999, s. 119)

Utbildningsinspektörerna tar också upp en vanlig arbetsform som man i skolan kallar "arbetschema" eller "eget arbete". Barnen socialiseras in i ett självständigt tyst arbete, som de menar är en alltför tyst miljö. De hänvisar till Malmgrens (1996) begrepp *glad formalism*.

De arbetar duktigt och snällt med sina arbetsuppgifter och är mycket glada för varje nytt moment de kan lägga i högen av avklarade uppgifter. Men med åren avtar glädjen. Antingen arbetar eleverna då snabbt och instrumentellt men utan minsta eftertanke för att bli av med uppgiften eller också maskar de sig genom de här momenten. Ibland kopierar de rätt och slätt bänkkamratens svar. Den glada formalismen har nu övergått i den trista reproduktionens formalism.

(Skolverket, 1999, s. 120)

I sina åtgärdsförslag poängterar utbildningsinspektörerna rektors roll som pedagogisk ledare – den person som inspirerar till utveckling och ser till att arbetet med barns och ungdomars skriftspråkliga utveckling ingår i alla skolans ämnesområden. Avslutningsvis skriver de att man omgående måste se till att förbättra information och samverkan mellan olika skolformer och verksamheter för "att skapa kontinuitet i det pedagogiska arbetet" (Skolverket, 1999, s. 136).

I regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning (Utbildningsdepartementet, 1999:121) står det:

Regeringen anser att elevernas språkutveckling är ett av skolans absolut viktigaste uppdrag.

(Utbildningsdepartementet, 1999:121, s. 44)

Man skriver vidare att språkutveckling ska prioriteras under mandatperioden. Regeringen poängterar att detta är alla lärares angelägenhet och att den avser att återkomma med förslag på hur kommunerna och lärarna ska stödjas.

Detta var en mycket kort sammanfattning av huvuddragen i de senaste decenniernas styrdokument beträffande samverkan och synen på språk och skriftspråkslärande i förskola och skola. Styrdokumentet har naturligtvis påverkats av forskning inom området, vilket vi ska gå in på i nästa avsnitt.

# SPRÅKVETENSKAPLIG BAKGRUND

Språk, tänkande, kunskap och lärande är oskiljaktiga och varandras förutsättningar. I föregående avsnitt gav vi ett samhällsperspektiv på skriftspråklärande. Nu övergår vi till ett språkligt perspektiv. Vi ser språk och skriftspråk primärt som ett sätt att kommunicera och som ett unikt mänskligt beteende.

## Språk och kommunikation

Ett språk bildas i samspel mellan människor när det finns ett behov av att kommunicera. Historiker antar att mänskligheten haft ett muntligt språk i en halv miljon år (Hagström, 1995). Detta antagande grundar sig på arkeologiska fynd av vapen och redskap, som tyder på ett livsmönster så utvecklat att man kan förmoda att människorna också hade ett talat språk.

Kommunikation kräver minst två parter – talare och lyssnare/skrivare och läsare – vidare krävs ett språk och ett budskap som förmedlar erfarenheter och kunskaper mellan individer, grupper och generationer.

Talat språk består av ljudkombinationer som bildar ord för begrepp som symboliserar till exempel varelser, saker, händelser, fenomen, företeelser och upplevelser i verkligheten. De språkliga symbolerna måste vara bekanta för båda parter i kommunikationsakten (Eriksen Hagtvet, 1988, 1992; Dahlgren m. fl. 1999).

Skriftlig kommunikation sker via kombinationer av grafiska symboler som representerar en tanke eller ett fenomen. Symbolerna kan vara av konkret eller abstrakt karaktär, där bokstäver symboliserar ljud, siffror/antal, vägmärken/trafikregler och kunskap ibland av ett "äpple". Dessa är exempel på symboler som är bekanta för en grupp människor som kan tolka desamma, exempelvis "läsare" och "trafikanter". När små barn börjar hantera symboler utgår de från sitt eget tänkande. Om man till exempel pratar med barn om vad vägmärket som anvisar "gångbana" betyder, säger många barn att man ska hålla varandra i handen för det gör den vuxne och barnet på vägmärket. När barn gör egna personliga symboler i leken visar de sin förståelse för vad symboler är.

Kress (1996) har intresserat sig för "visuella representationer" ur ett socio-interaktionistiskt perspektiv ("a social semiotic approach"). Han studerade sina egna två barns lek, teckningar och klotter. Kress beskriver en situation då han har sin treårige son i sitt knä. Sonen ritar en bil och pratar samtidigt som han ritar cirklar på ett papper: "Vill du se vad jag gör. Jag gör en bil ... som har två hjul ... och två hjul där bak ... och två hjul här ... det blev ett konstigt hjul." När han var klar sa han "Det är en bil." Bilden består av sju

cirklar sex mindre och en större. Kress förklarar processen som en metafor i två steg.

...a car is (most like) wheels" and "wheels are (most like) circles" The semiotic means whereby these structures are established is that of analogy; the result is a (double) metaphor: circles are ([like] wheels; wheels are [criterial of]) a car. Signs are the result of metaphoric process of classification: X is like Y (in critical ways).

(Kress, 1996, s. 227)

Kress hävdar att tal och skrift är en kommunikationsform som avser att vara maximalt begriplig för deltagarna i en kommunikativ situation. Barns skrivande är i ett initialt skede begripligt endast för dem själva. Den kollektiva innebörden i symboler erövrar i ett samspel mellan individen och omgivningen. Symboler är kommunikativa först när flera förstår deras innebörd. Helen Keller som var både blind och döv (Söderberg, 1997) beskrev hur hon fick ett språk och hur det skapades ett samband för henne mellan begreppet "vatten" och tecknet "vatten". Hennes lärare höll hennes hand under rinnande vatten och skrev "vatten" i handen. "Först då visste jag vad vatten var". Det är alltså inte tillräckligt att ha erfarenheten, utan man måste även ha ett begrepp och ett tecken för att kunna kommunicera med språket.

Ett språk som används är föränderligt. Det förändras i samspel mellan språkbrukare och samhällsliv. Språkliga regler förändras, nya ord och begrepp kommer till, medan andra blir otidsenliga och faller i glömska. Tekniska innovationer som datorn och internet är aktuella exempel på hur ett nytt språkbruk etableras. Utgångspunkten för muntlig kommunikation är att den sker i ett sammanhang, där både talare och lyssnare ingår. Denna "här och nu"-situation utgör för det mesta en gemensam referensram för samtalet. Språkförståelse i dagligt tal är beroende av den gemensamma referensram som sociala, kulturella och historiska betingelser ger. För att förstå ordspråk och humor krävs i regel att man känner till den kulturella bakgrunden.

Muntlig kommunikation via telefon, radio och TV har inte i lika stor utsträckning ett sammanhang som stöd för samtalet. I telefonsamtalet är talare och lyssnare rumsligt åtskilda. TV- och radiopublik saknar dessutom möjligheter att delta i samtalet. Även teater- och kyrkobesökare är delvis ett undantag, fastän talare och lyssnare befinner sig i samma rum förväntas inte lyssnaren delta i samtalet på annat sätt än med sin uppmärksamhet. Det ställs olika krav på den språkliga preciseringen beroende på om talaren och lyssnaren är förtrogna med varandras livsvärld eller ej. Det erfar vi när vi ska beskriva vägen till vår egen bostad för någon som aldrig besökt oss tidigare. Då krävs det en förmåga att ta lyssnarens perspektiv och distansera berättandet och man delger även den kontextuella informationen till lyssnaren (Rommetveit, 1972; Eriksen Hagtvet, 1990). Denna typ av återberättande härrör sig från en muntlig tradition, då en talare memorerar en berättelse för att kunna återge den. Berättelsen blev inte alltid identisk från en gång till en annan, men budskapet var detsamma (Ong, 1990). Det vi kallar klassiska sagor är exempel på nedtecknade berättelser från den

muntliga berättartraditionen. Texten skiljer sig åt i olika utgåvor, men budskapet är alltid detsamma.

Skriftspråklig kommunikation kräver ytterligare distansering. Det räcker inte som i muntlig kommunikation att distansera sig från samtalspartnern och ta dennes perspektiv för att beskriva omvärlden eller sina tankar utan man ska även distansera sig från språkljuden i det talade språket, det som Vygotskij (1982) kallar för andra gradens symbolisering.

Skriftsprogssituationen kräver alltså en dubbelt abstraktion: der må abstraheres både fra det givne sprogs lydelige side og fra samtalepartnern.

(Vygotskij, 1982, s. 274)

## Talspråklighet och tänkande respektive skriftspråklighet och tänkande

Säljö (1987) påpekar en väsentlig skillnad mellan talspråk och skriftspråk. Talspråket går inte att undvika i motsats till skriftspråket. Ong (1990) och Säljö (1997) skriver om studier från språkkulturer som inte har något skriftspråk. De hävdar att språken i dessa språkkulturer är organiserade på ett annat sätt än i språkkulturer som har skriftspråk. Skriftspråket möjliggör abstraktioner som påverkar det talade språket. I kulturer utan skriftspråk är språket mera situationsbundet.

Vygotskij (1982) skiljer på dessa situationsbundna respektive abstrakta begrepp som han benämner som vardagliga och vetenskapliga begrepp. Vardagliga begrepp kan man förstå utifrån ett sammanhang medan vetenskapliga begrepp är abstraktioner som inte förstås utan handledning av någon som känner till dem. Detta illustreras i en undersökning som Luria (1976; Ong, 1990) gjorde hos lantarbetare, av vilka en del var analfabeter. Studien ägde rum i Sovjetunionen på 1930-talet. Undersökningssituationen var informell och påminde till stor del om deltagarnas vardag.

Man visade undersökningssituationerna teckningar av fyra föremål, tre av dessa tillhörde en kategori och det fjärde en annan, och personerna ombads att föra samman de föremål som liknade varandra eller hörde ihop och kunde betecknas med ett enda ord. En av serierna bestod av teckningar av föremålen *slägga*, *såg*, *stock* och *yx*. Analfabeterna tänkte inte på gruppen av föremål i kategoriserande termer (tre verktyg – stocken inte ett verktyg) utan i termer av praktiska situationer – "situationstänkande" – utan att över huvud taget ägna någon uppmärksamhet åt klassifikationen "verktyg", som någonting som kunde tillämpas på alla föremål utom stocken. Om man är yrkesman och ser en stock, tänker man på att använda sina verktyg till det de är tillverkade för, inte på att hålla borta dem från stocken – i något slags besynnerlig intellektuell lek. En tjugofemårig bonde som var analfabet sade: "De är lika allihop. Sågen kan såga upp stocken och yxan kan hugga den i bitar. Om en av dessa saker måste bort, skulle jag slänga yxan. Den gör inte jobbet lika bra som sågen." (1976, s. 56). Då man sa



honom att släggan, sågen och yxan alla är verktyg, avstod han ändå från den indelningen i kategorier och framhärjade i ett situationsbundet tänkande: "Ja, men även om vi har verktyg behöver vi ändå trä – annars kan vi inte bygga nånting" Tillfrågad om varför en annan person hade valt bort ett föremål ur en annan serie om fyra stycken, vilka han tyckte hörde ihop, svarade han: "Att han tänker så är säkert medfött".

(Ong, 1990, s. 65)

Luria fann, som han själv uttryckte det, signifikanta skillnader, mellan analfabeter och skriv- och läskunniga personer. De som kunde skriva och läsa organiserade begrepp efter en annan logik än de som var analfabeter. Detta försök för våra tankar till det svenska TV-programmet för barn: "Fem myror är fler än fyra elefanter" inspirerat av det amerikanska "Sesame street". Ett av de återkommande inslagen är "Lattjo-lajban-lådan", där det finns fyra saker och en ska bort. Den av rollfigurerna som inte kan läsa, har alltid en situationsbunden lösning på problemet medan hans båda kamrater, vilka båda kan läsa, levererar lösningar som grundar sig på abstraktioner som begynnelseljud eller en överordnad kategorisering, till exempel "verktyg".

Lurias undersökning ovan visar hur skriftspråket påverkar mänsklighetens tänkande och det talade språket. Skriftspråket är linjärt till sin struktur, bokstav efter bokstav, rad efter rad och sida efter sida, medan spontant tänkande är mera associativt (Sturmark, 1997). I en kultur som har ett skriftspråk utvecklas två talspråkliga kulturer: ett talspråk som utvecklas ur en muntligt baserad tradition och ett talspråk som utgår från skriftspråkliga normer (Ong, 1990).

## Skriftspråksanvändning

Skrivning och läsning är handlingar, som används på olika sätt med olika syften i givna sociala sammanhang. De sker i samspel mellan skrivaren, texten och läsaren. Resnick och Resnick (1990, 1991) har identifierat följande sju olika "*literacy transactions*".

### Funktionellt skriftspråk

- Det funktionella skriftspråket syftar till att överföra information från en expert till en novis. Exempel på funktionella texter är recept, manualer och handböcker av olika slag. De kommer till stånd istället för personlig muntlig kommunikation, när avståndet i tid eller rum blivit för långt mellan den kunnige och den som har behov av handledning för en uppgift. Relationen mellan skrivare och läsare är opersonlig, och texten är entydig för att minsta möjliga missförstånd ska uppstå.

### Skriftspråk för att få kunskaper

- I detta skriftspråkande har läsaren för avsikt att lära sig något och har en reflekterande hållning till författaren. Det handlar om att utveckla kunskap i ett längre perspektiv än i det funktionella skriftspråket, där nyttan är omedelbar. Exempel på skriftspråkande för att få

kunskap är studier, traditionell skolläsning och till viss del tidningsläsning, beroende på om man läser tidningen och reflekterar kring innehållet eller inte. Som skrivare för att få kunskaper är textskapandet en form av självreflektion och kunskapsutveckling såvida, man inte skriver till en läsare som endast ska bedöma texten och skrivarens kunskaper.

#### Skriftspråk för nöjes skull

- Här är underhållningsvärdet i läsandet eller skrivandet det främsta kriteriet, till exempel sagoläsning, serier, fri läsning och skrivning i skolan. Så fort uppgifter kopplas till den fria skrivningen eller läsningen mister skrivandet och läsandet sin underhållande karaktär. Om man tycker det är roligt att läsa exempelvis kokböcker eller handböcker för trädgården, är det läsning för nöjes skull, det som i ett annat sammanhang är funktionell läsning.

#### Skriftspråk för att övertyga

- Denna skriftspråksform syftar till att påverka läsarens uppfattning eller handlingar. Reklam, insändare och debattinlägg är typiska exempel. En annan typ av exempel är önskelistor och lappar, som barnen skriver till kokerskan när de önskar en speciell maträtt.

#### Skriftspråk för personlig kommunikation

- Här är det fråga om skriftlig kommunikation som till sin karaktär liknar telefonsamtalet, där skrivare och läsare har en relation. Det är fråga om en personlig korrespondens som har känslomässiga inslag, och brevet har en fördel framför telefonsamtalet eftersom det kan läsas vid upprepade tillfällen.

#### Expressivt skriftspråk

- I de ovanstående skriftspråksformerna rör det sig om texten, skrivaren och läsaren. I expressivt skriftspråk handlar det om ett skrivande som inte är avsett att läsas av någon annan än författaren. Det är uttrycksfulla texter för att bearbeta känslor och ge skrivaren möjlighet till självreflektion, till exempel dagboksskrivande och brev som inte skickas. Här får skrivandet en existentiell dimension.

#### Andligt skriftspråk

- Slutligen skriver Resnick och Resnick om andligt skriftspråk. Läsning av religiösa texter har historiskt sett haft stor betydelse för den kulturella tillhörigheten i en församling. Texter med andligt ursprung ger läsaren etiska och moraliska budskap, som är aktuella under lång tid. Författaren är utvald av något andligt väsen att förmedla dessa budskap. Ett exempel som kan nämnas är de tio budorden.

Ännu en skriftspråksform *att använda skriftspråk i skolan* har identifierats av Dahlgren och Olsson (1985). De gjorde en undersökning, där både förskolebarn och skolbarn uttryckte att syftet med skrivning och läsning var att bli bättre som skrivare och läsare. Det uppfattades av barnen som ett "krav" från skolan för att de skulle få bra betyg. Det var alltså inte textens innehåll som motiverade läsningen.

Detta föranledde Edfelt (1985) att skriva en artikel och varna för skolans läsundervisning. Han menar att det är förkastligt att barnen inte uppfattar skriftspråkets essens i läsningen, det vill säga idén om att överföra ett intressant budskap till läsaren.

Britton (1976) beskriver förhållandet mellan skrivaren och texten. Som skrivare kan man inta olika roller, deltagare eller åskådare, och det är lättare att berätta när man utgår från ett deltagarperspektiv. Britton menar vidare att när man lär sig skriva utgår man från sig själv i ett expressivt skrivande. Den kunnige skrivaren kan variera mellan deltagar- och åskådarrollen beroende på vilken genre han väljer. Britton definierar tre genrer: informativt, expressivt och skönlitterärt skrivande. Dysthe (1989) hävdar att det informativa skrivandet är den vanligast förekommande skrivgenren i skolan. Elever skriver framförallt på en faktanivå, och de skriver till en lärare som ska bedöma deras text.

Jacobsson och Jonsson (1992) har studerat elevuppfattningar om skrivning i årskurs fem. De beskriver fyra kategorier: avbildning, anpassning, kommunikation och skapande.

#### Avbildning

- En idé eller tanke avbildas direkt utan närmare reflektion om hur idén eller tanken kommuniceras till en läsare. Stavfel rättas.

#### Anpassning

- Ett osjälvständigt skrivande med en stark anpassning till en tänkt läsare inom skolan, kamrater eller lärare. Barnet anpassar sig till inlärd skriftspråkskonventioner på ett begränsat och hämmande sätt.

#### Kommunikation

- I denna kategorin har skrivaren fokus på att överföra ett budskap med tydlighet, sammanhang och läsbarhet. Skrivaren koncentrerar sig i första hand på läsaren och innehållet i texten mer än på textens form.

#### Skapande

- Detta skrivande är ett sätt att utforska den egna tanken. Själva skrivandet leder till ytterligare skrivande. Skrivaren bearbetar sin text och väljer genre på ett övergripande plan.

Som sammanfattning av detta avsnitt kan vi konstatera att språk i tal och skrift är kommunikation. Språket har betydelse för tänkandet och tänkandet, har betydelse för språket. Skriftspråket är dels en visualisering av talspråket, dels en utveckling av detta.

## HUR LÄR SIG BARN SKRIFTSPRÅK?

Forskning, styrdokument och samhällsförändringar har bidragit till att förändra synen på lärandet. I det här avsnittet vill vi beskriva hur vi ser på barns lärande och vilken betydelse vuxna har i detta sammanhang. Vi kommer att belysa lärandet genom att betrakta hur ett barn blir delaktigt i den skriftspråkliga kulturen, men först börjar vi med läroprocessen i allmänhet.

Martons forskning om lärandet visar exempel på den inläring som leder till att individen uppfattar något i sin omvärld på ett kvalitativt annorlunda sätt än tidigare (Marton m. fl 1977; Marton & Booth, 1997). Han visar att traditionell undervisning, s. k. förmedlingspedagogik, sällan åstadkommer mer än en begränsad förändring i de flesta barns och ungdomars tänkande. De kommer till skolan med sina uppfattningar och har kvar dem när de lämnar skolan. Marton liknade på en föreläsning (19/9, 1996) all undervisning vid "det pedagogiska företaget", som ytterst handlar om att individer ska lära sig saker, utvecklas och växa. Han framhöll vidare att det mesta lärandet är problemfritt och att de flesta lär sig men inte lika bra. "Pedagogik som kunskapsområde är inte till för dem som lär sig själva, utan för dem som inte lyckas så bra. Det är dem man ska hjälpa". För att kunna lära ut behöver pedagoger kunskap om kritiska aspekter av lärandet.

What are the critical aspects of ways of experiencing the world that make people able to handle it in a more or less efficient ways?

(Marton & Booth, 1997, s. 106)

Piaget menar att barnet självt skapar och konstruerar förståelse, dvs. kunskap utifrån tidigare erfarenheter och insikter.

Kunskapsbildning sett ur Piagets perspektiv blir alltså fråga om en förändring i barns tänkande från ett sätt att förstå och tolka omvärlden till ett kvalitativt annorlunda sätt att förstå.

(Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987, s.18)

Både Piaget och Vygotskij betonar samspelet med omvärlden som betydelsefullt för kunskapsutveckling. Vygotskij menar att både kulturen och interaktionen mellan människor har betydelse för barns tankeutveckling. Vad barn lär sig sker mellan barnet och omvärlden för att sedan bli inre mentala processer hos barnet. I samspelet är språket ett viktigt element.

Vygotskij (1978, 1986) hävdade att varje individs tankeprocesser är att uppfatta som en form av inre tal, som är överfört och internaliserat med utgångspunkt i ett socialt samspel.

(Bråthen & Thurmann-Moe, 1998, s. 104)

Vygotskij's uttryck "the zone of proximal development" handlar om både utveckling och undervisning. Han ser barnets kompetens ur två synvinklar,

dels som en konsekvens av de kognitiva processer som har ägt rum, dels som den potentiella utvecklingsnivån. Han ser därmed de möjligheter som den potentiella utvecklingsnivån medför, eftersom den ligger inom räckhåll för barnet. I det sammanhanget spelar samspelet med mer kvalificerade personer en avgörande roll, eftersom barnet kan prestera mer tillsammans med någon vuxen eller mer kompetent kamrat än vad det kan klara på egen hand. Det barnet klarar av att göra tillsammans med någon annan, kan det senare klara av att göra själv. I samarbetsituationen är det "den potential för vidare lärande och utveckling som ligger i samarbetet" (Bråthen & Thurmann-Moe, 1998, s. 105) som är det centrala. Med andra ord säger Vygotskij att "... utveckling sker genom lärande, och att man i många sammanhang kan säga att det är lärandet som styr utvecklingen" (Bråthen & Thurmann-Moe, 1998, s. 105). Kunskap måste framstå som en helhet för barnet och ingå i ett naturligt sammanhang.

För att utveckla de psykologiska processer som är involverade i olika ämnens kunskapsområden är det av vikt att analysera vilka processer som ingår. Vygotskij har analyserat förskolebarns verksamhet i rollekar och funnit "att psykologiska processer som anknyter till att utveckla skriftspråk kan spåras tillbaka till symbolbruk i aktiviteter som lek och teckning" (Bråthen & Thurmann-Moe, 1995, s. 106). Det finns exempel på forskning där man omsatt hans tankar om hur barn lär sig (Eriksen Hagtvat, 1990, Mc Namee, 1990, Rueda. 1990).

Pramling (1988) har i sin forskning visat på betydelsen av att utgå från barns tankar och funderingar om sitt eget lärande. Hon beskriver det som en utveckling från att barn lär sig "göra", till att de lär sig "veta" och de slutligen lär sig att "förstå". Barns föreställningar om hur det går till att lära sig påverkar deras möjligheter att ta till sig olika sorters kunskap.

Genom att ta barns värld på allvar skapar man förutsättningar för att barn skall lära sig, och en tillit till barnets egen förmåga. Att lära barn lära borde vara den viktigaste uppgiften för förskolan. Det är dock inget barn gör automatiskt genom att man låter deras fantasi och lek råda fritt. Inte heller lär sig barn lära genom att tvingas koncentrera sig och lyssna på fakta som någon försöker överföra till dem. Att lära barn lära är en fråga om att lära barn uppfatta vissa aspekter av verkligheten genom att tänka.

(Pramling, 1988, s. 106)

Lärandet har alltid både en handlings- (hur) och innehållsaspekt (vad) hävdar Pramling. Det räcker inte att förmedla kunskap till barn om deras tänkande eller lära barn strategier, istället behöver vi utveckla barns sätt att tänka och reflektera om olika fenomen i sin omvärld (1994, s. 26). Fenomenografiskt inspirerad didaktik har visat sig utveckla barns förmåga att lära sig lära, det vill säga bli bättre på att tänka och reflektera. I praktiken innebär det att pedagoger måste arbeta för att få barn att tala och reflektera. Man bör utnyttja mångfalden av idéer hos barnen som ett innehåll i verksamheten och skapa situationer där, barnen ges möjlighet att bli medvetna om någon aspekt i omvärlden.

Lekens roll i barns inlärning har stor betydelse enligt många forskare. Enligt Vygotskij är leken ett sätt både för yngre och äldre barn att skapa nya meningsbegrepp och närma inlärning till utveckling (Doverborg, Pramling & Qwarsell, 1987). Bruner tillmäter leken stor betydelse för att utveckla sociala och intellektuella kompetenser. Om en stimulerande lekmiljö utformas finns det möjligheter för barnen att skapa utmanande lekar, som påverkar tänkande och reflekterande genom de konkreta upplevelser som formas i deras lek. Detta väcker deras intresse och engagemang (Sylva, Bruner, Genova, 1974). Vid ett temanriktat arbetssätt är detta möjligt, menar Doverborg och Pramling (1988).

Tema innebär då inte att man organiserar ett innehåll (eller ämne) eller en kunskapsprocess utan man skapar tillfällen som ger barn möjlighet att utveckla sin kunskap om något utifrån barns perspektiv.

(Doverborg & Pramling, 1988, s. 27)

Innehållet i temaarbetet blir då att "det är barnets kunskaper och föreställningar som blir utgångspunkt och föremål för undervisningen" (Doverborg & Pramling, 1998, s. 28). Piaget menade att kunskap bildas, när tänkandet förändras kvalitativt, och hävdade lekens värde för utveckling av symboler och begrepp. Att erövra skriftspråket via eget skrivande i leken är för många barn lika naturligt som att tillägna sig talspråket i samspel med andra människor. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att barn lär sig utifrån sina egna erfarenheter och reflektioner i lek och lustfyllda aktiviteter.

De flesta barn har inga svårigheter att tillägna sig det talade språket. Talet utvecklas när barnet omges av talande människor som samspelar med dem. När barn närmar sig sjuårsåldern talar de flesta "rent", de behärskar den talade vardagsgrammatiken som de hör runt omkring sig. Det återstår för barnet att utveckla kunskap om ords betydelse och relationer dem emellan. Detta pågår livet ut. För att barnet ska kunna tillägna sig skriftspråket måste det kunna inta en reflekterande och distanserad hållning till språket (Taube, 1987; Eriksen Hagtvet, 1990). Barnet behöver utveckla en effektiv språkanvändning, vilket innebär att kunna fånga en lyssnares uppmärksamhet, att få lyssnaren att förstå och få en återkoppling från lyssnaren under samtalets gång. Följande citat illustrerar Söderberghs forskning om vad man kan lära sig av barn som börjar läsa tidigt.

Det talade språket lär sig barnet genom att lyssna och tala, det skrivna genom att läsa och skriva. Barnet lär sig helt själv – men i gemenskap och samspel med lyssnande och språkande medmänniskor, som tycker att barn är givande och stimulerande sällskap, som gärna anstränger sig lite extra för deras skull och med glädje följer barnens utveckling men inte överskattar sin egen roll och därför lämnar tillräckligt utrymme åt barnets eget initiativ, arbete och kreativitet.

(Söderbergh, 12/1982, s. 62)

Det finns två anledningar säger Söderbergh (1988) till varför det inte är fler barn som redan kan skriva och läsa när de kommer till skolan. När barn lär sig tala sker det i en direkt kommunikation med den talande och språket understöds av situationen och kroppsspråket. Skriftspråket är däremot en indirekt kommunikation, där skrivaren, skrivkontexten och kroppsspråket

inte ingår på samma sätt som i en talspråklig situation. Dessutom har skolan haft en monopolställning när det gäller att lära barn skriva och läsa, vilket medfört att många föräldrar inväntat skolstarten innan de aktivt deltagit i barnens skriv- och läsinlärning.

Edfeldt har skrivit en grundbok om läsforskning (1982) där han lyfter fram betydelsen av att forskollärare, fritidspedagoger och föräldrar har kunskap om hur läsfärdigheten grundläggs och insiktsfullt bemöter barnens frågor om texter och ord.

I England har Francis (1982) funnit att barn, som inser vilken nytta de har av att kunna läsa, har lättare för att lära sig det. Dahlgren och Olsson (1985) har slagit fast att barns inlärningsattityd har stor betydelse för deras möjligheter att bli goda läsare och skrivare. Vidare hävdar de i sin studie att skrivandet föregår läsningen. Man jämför talarens och skrivarens roll, båda är aktiva ur barns perspektiv.

Vi har dock funnit i de egna empiriska studierna att barnens spontana perspektiv systematiskt *framhäver skrivandet som mer primärt än läsandet*. En skrivare kallas i skriftspråkliga termer en författare medan den talspråkliga analoga rollen är berättarens. I barnens spontana talspråkliga användning (kompetens) framhävs berättaren som den aktive, den som vill något, den som meddelar och har initiativet medan lyssnaren är den mer passive, den som åtlyder, den som blir meddelad något.

(Dahlgren & Olsson, 1988, s. 2)

Vidare säger de att "funktionsmedvetenheten både om skrivning och läsning föregår och bör föregå fonemedvetenheten (hur akterna utförs enligt skriftspråkliga konventioner)". Fastän skrivandet ställer formmässigt höga krav, kommer barnets vilja att meddela sig att vara så stark att barnet kommer att finna egna former för att uttrycka sina meddelanden.

Eriksen Hagtvet (1990) menar, att det för många barn är lättare att analysera ett ord (lyssna sig till ljuden, och sedan skriva ordet) än att genom syntes sätta samman ljud till ett ord. Att skrivning liknar ritande för barnet och utgår från barnet själv i en aktiv handling är också en bidragande orsak till att det faller sig naturligare att skriva än att läsa. Nyare studier visar att om barnet skriver bokstaven och samtidigt analyserar ljudet, utgör detta en visuell förstärkning vid inlärningen och ökar möjligheterna till skriftspråklig medvetenhet. Eriksen Hagtvet säger att barnets skriftspråk utvecklas på samma sätt som barnets talspråk, under förutsättning att barnet får samma möjligheter att använda det i en skriftspråkskultur.

## Skriftspråkslärande ur ett barnperspektiv

Pedagogiska strömningar i Europa och USA med inspiration från sovjetpedagoger, framförallt Vygotskij, berör så kallad "förmedlad inlärning". Denna innebär att den vuxne ska vara en aktiv handledare och göra barnen uppmärksamma på det som bäst befrämjar deras utveckling

och inläring. Det är en mycket individualiserad pedagogik som tillvaratar alla naturliga tillfällen och utnyttjar gruppen som instrument. Lärande sker genom lek med varandra och genom att ta till vara barnens kreativitet. Eriksen Hagtvét (1990, s. 98) beskriver förskolepedagogens förhållningssätt och den pedagogiska miljön genom att citera Vygotskij:

...(det) följer logiskt att skrivningen måste vara förankrad i verkligheten... (den) bör presenteras enligt naturmetoden... (och) älskas fram istället för att påtvingas... Läsning och skrivning bör bli aktiviteter som barnet självt känner behov av medan det leker.

Vygotskij (1935/1978, s. 118)

Luria skriver om Vygotskijs teorier, där den vuxne ska vara barnets vägvisare för att barnet ska utvecklas till delaktighet och få kompetens i sin egen kultur:

As Vygotskij phrased it, the processes are interpsychic; that is, they are shared between people. Adults at this stage are external agents mediating the children's contact with the world. But as children grow older, the processes that were initially shared with adults come to be performed within the children themselves. That is, the mediated responding to the world becomes an intrapsychic process. It is through this interiorization of historically determined and culturally organized ways of operating on information that the social nature of people comes to be their psychological nature as well.

(Luria, 1979, s. 45)

Med dessa citat som grund framstår vikten av att i ett meningsfullt sammanhang introducera skriftspråket i en social gemenskap. Det ska framgå tydligt för barnet att skriftspråket är en del av vår sociala och kulturella samvaro. Barnet ska få möjlighet att skriva kreativt och bli stimulerat utifrån sin egen utvecklingsnivå. Barnets skrivande utvecklas enligt Vygotskij från barnets teckningar till bokstäver och ord. Han skiljer på ritandet som en avbildning av ett föremål eller en händelse (första gradens symbolisering) och på att skriva tecken för det talade språket (andra gradens symbolisering). Tecknen behöver inte ha någon likhet med bokstäver eller ord, utan barnet skapar egna tecken som representerar det talade ordet. Utvecklingen går från att avbilda föremål/händelser till att avbilda det talade språket.

### Skriftspråklig medvetenhet

Medvetenhet om skriftspråk innebär att förstå dess form och funktion, att vara klar över skriftspråkskoden och att veta och förstå varför man har nytta av att kunna skriva samt att det ger möjlighet till kommunikation över tid och rum till skillnad mot talspråket som sker här och nu. För att barn ska nå denna förståelse av skriftspråket, måste skrivande och läsande tydliggöras av människor i barns vardag, vilka också uppmuntrar dem att skriva som de kan på ett funktionellt sätt (Eriksen Hagtvét, 1990).

Dahlgren och Olsson (1985) genomförde ett forskningsprojekt som handlade om läsning ur barnperspektiv. De intervjuade ett antal förskolebarn och



försökte ta reda på deras uppfattningar om läsningens funktion och form, dvs. varför man läser och hur man gör när man läser. Dessa barn följdes upp efter ett års skolgång för att se om det skett några förändringar i deras uppfattningar. Det visade sig att de flesta av de barn som uppfattade läsningens funktion som en möjlighet för sin egen personliga del som förskolebarn utvecklades till goda läsare i årskurs ett. De barn som uppfattade läsningen som ett krav som ställdes på dem utifrån, hade en sämre prognos. Många barn upplevde och visste "hur läsandet gick till", till exempel: var förknippat med skolan, vuxenvärlden, kamrater eller familjen. Flera barn såg det som mer naturligt att börja med skrivning i stället för läsning.

Den yttersta funktionen för varje skriftspråk är att överföra meddelanden mellan människor i tid och rum. Denna funktion måste också bli barnets naturliga startpunkt i dess läs- och skrivinlärning. Det är då av vikt att barnet förstår detta för sin personliga del. Det blir avgörande att se läsning och skrivning som en del i barnets aktuella livssituation. När väl motiven för läsning och skrivning är begripliggjorda vänds barnens intresse mot frågor om hur man egentligen gör när man skriver och hur det går till att lära in denna förmåga (Smith, 1982).

(Dahlgren & Olsson, 1995, s.51)

Dahlgren och Olsson poängterade betydelsen av att barnet i första hand ska bli medvetet om vilken nytta barnet själv har av att kunna skriva och läsa.

Lässtudien upprepades som en jämförande studie mellan barns uppfattningar i Sverige och Kina (Dahlgren, Olsson & Wen, 1995). Resultaten visade på skillnader mellan svenska och kinesiska barns motiv för att läsa. Flera av de kinesiska barnen hade uppfattningen att det var viktigt att kunna läsa för att lyckas i vuxenlivet. De kinesiska barnen understryker läsningens tekniska aspekter mer än de svenska, vilket förmodas bero på det kinesiska skriftspråkets komplexitet i förhållande till det västerländska alfabetets konstruktion. De kinesiska barnen betonar att "lära sig läsa", medan de svenska betonar att de vill "lära sig läsa för att lära sig".

## Metalingvistisk kunskap

Tolchinsky Landsmann är en av de forskare som har studerat skrivandet. Hon har gjort en undersökning på israeliska förskolebarn, som inte kunde skriva och läsa. Barnen uppmanades att skriva ett antal meningar på hebreiska som var ordnade i par, en skriven och en talad. Innehållet var samma i båda meningarna, men den muntliga formuleringen var förändrad i olika hög grad. Syftet med undersökningen var att få veta vilken strategi barnen använde. Kopierade barnen den skrivna meningen eller det som de hörde och i så fall på vilket sätt? Resultaten visade att metalingvistisk kunskap om språkets tekniska form hade inverkan på skrivandet.

The assumption was that children's writing-procedures will reflect how they see the relationship between a written sentence and a spoken sentence but also how they think a "good" notation (good from the point of view of the child) has to describe this relationship.

(Tolchinsky Landsmann, 1987, s. 24)

Metalingvistisk kunskap gör det möjligt att objektifiera språket och kunna tala om skrivning och läsning. Detta metaspråk, t. ex. "mening", "ord", "bokstav" och "ljud", benämner Downing (1976) "the reading instruction register" som en förutsättning för skriftspråkslärande.

Liberg (1990) stöder tesen om att utgå från barns egna strategier vid läs- och skrivinläring och låta det grammatiska stå tillbaka för det kreativa och funktionella skrivandet. I en etnografisk studie observerade hon det språkliga samspelet mellan barn och föräldrar. Studien omfattade elva barn. Deras ålder var tre-fyra år när studien påbörjades. Barnen observerades under olika lång tid. Den kortaste perioden var tre månader, men något barn studerades sammanlagt under fyra år. Liberg påvisar i denna studie att barn är aktiva i samspel med den sociokulturella miljön i sitt tillägnande av skrivning och läsning långt tidigare än de börjar skolan och att den metod de utsätts för i skolan kan skapa läs- och skrivsvårigheter. Förskolepedagogen och läraren måste vara medvetna om var barnet befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling och möta barnet med undervisning på dess nivå. Även Kullberg (1991) stöder denna tanke. Ferreiro (1984) berör barns möte med skriftspråket på följande sätt:

There are problems of one-to-one correspondence, of the relationship between a totality and its constituent parts, of serial order, of identity and conservation of a meaningful attribution, of classification, and of permutation and communication. These problems arise literacy development, just as they arise in many domains, when children try to understand the world but the world resists the assimilation schemes of the growing subject. In literacy development, cognitive conflicts play a role similar to that played in the domains studied by Piaget (1977). It is important to remember that these conflicts are of two different types: (1) conflicts between the information provided by the environment and the assimilation schemes built by the subject, and (2) conflicts due to lack of coordination between different assimilation schemes that lead to contradictory results.

(Ferreiro, 1984, s. 171)

## Självbildens betydelse

Taube (1987) har studerat självbildens betydelse för barns läsinläring. Hon menar att ett barns förutsättningar för att lyckas med läsinläringen ökar, om barnet kommer till skolan med en stabil, positiv självbild och ett gott självförtroende. Den positiva självbilden medför att barnet ser de svårigheter som uppstår i samband med skriv- och läsinläringen som en utmaning och griper sig an dessa svårigheter med en övertygelse om att hon/han kommer att klara det. Om barnet får en positiv återkoppling av lärare och föräldrar uppstår, "goda cirklar", barnet lyckas, får mer uppmuntran och självförtroendet växer. De barn som kommer till skolan med en negativ

självuppfattning kan hamna i "onda cirklar" med koncentrationssvårigheter som följd av rädsla för att misslyckas. Det kan även finnas barn, som kommer till skolan med ett gott självförtroende men med en bristande språklig medvetenhet, vilket senare kan leda till ett sämre självförtroende. I Umeå har undersökningar genomförts för att mäta eventuella samband mellan elevernas självbild och deras prestationer i läsning och stavning. I resultaten kunde man se att det fanns ett samband mellan självbilden och de prestationer barnet utförde.

Det är dock av utomordentligt stor betydelse att nybörjarens första trevande skrivförsök ger skrivaren positiva upplevelser.

(Taube, 1987, s. 61)

Smith (1985) menar att varje barn ska känna sig som självklar medlem i en klubb för skriftspråkare. Han skriver att många barn, som utvecklar svårigheter med skrivning och läsning, har fått "lära sig" negativa värderingar om skrivning och läsning:

They are always likely to learn that which is demonstrated to them. Thus, if it is demonstrated that reading and writing are nonsensical, purposeless, or painful activities, that is what they learn. Many so-called problem readers seem to have learned just that.

(Smith, 1985 s. 152)

## Barn återuppfinner skriftspråket

Det första barn skriver är oftast en *pseudoskrift*, ett härmande klotter som har ett skrivliknande mönster. Det skrivande barnet är medvetet om skrivakten utan att ha för avsikt att förmedla något budskap, något som Eriksen Hagtvet (1990) benämner som lekskrivning. Allt eftersom bokstäverna blir bekanta för barnet börjar hon/han använda dem utan att förstå att bokstäverna är symboler för ljuden i talspråket. En typ av skrivande är när barnet skriver/ritar ner prat eller organiserar sina symboler på motsvarande sätt som Kress beskrivning av när hans son ritade en bil (se s. 29). Barnet har ett budskap men använder egna symboler med egen innebörd. Det kan också vara frågan om ritade meddelanden eller lappar, som barnet gör som stöd för minnet.

När det gäller skrivande anser Eriksen Hagtvet (1990) att barnet genomgår ett antal utvecklingsstadier. Dessa är hämtade från Ferreiros och Teberoskys (Ferreiro 1978, 1982) studier av argentinska barns skrivutveckling med utgångspunkt från barns ritande. Först finner hon skriftliknande linjer som en del i bilden, oftast som en dekoration. Barnet måste själv upptäcka skillnaden mellan att skriva och att rita. Ferreiro menar att distinktionen mellan att skriva och att rita är att "bokstäverna" – barnets symboler – placeras utanför själva bilden, barnet identifierar ofta skriften som "det som inte är teckning". Bokstäverna kan vara spridda på ett papper för att sedan uppträda i rader, de är bara bokstäver och symboliserar inget annat i det stadiet. Antalet bokstäver förändras från att vara obegränsat till att vara samma antal som det finns objekt på teckningen. När barnet upptäcker att skrivning utgår från talet, skriver barnet en bokstav vilken som helst för

varje stavelse. Detta följs sedan av att språkljuden identifieras och barnet skriver som det låter.

Children pose deep questions to themselves. Their problems are not solved when they succeed in meaningsfully identifying a letter or string of letters, because they try to understand not only the elements or the results but also, and above all, the very nature of the system.

(Ferreiro, 1984, s. 172)

En skriv- och lässtrategi många barn använder är att skriva och läsa ordbilder som namn och kända logotyper. Barnet känner igen sitt eget och andras namn och kan så småningom också skriva dem. Barnet skriver av efter en förlaga eller efter en minnesbild. Detta skrivande är ett sätt att reproducera ett mönster utan att förstå bokstävernas innebörd. Denna strategi utgår Söderberg (1988) från i den läsmetod hon utvecklat för små barn. Barnen uppmuntras att leka med ordlappar där de själva och vuxna skriver barnets "nära/kära ord".

När barnet förstår bokstävernas innebörd börjar det använda bokstäver i sitt skrivande. Eftersom konsonantljuden är de mest tydliga språkljuden är det första skrivandet med bokstäver konsonatskrift. Barnet prövar sig fram och upptäcker skriftspråket undan för undan, en fas som ofta kallas för *invented spelling*. Skrivregler erövrar successivt och utvecklas vidare så länge nya utmaningar finns. Skriv- och läsutveckling går hand i hand på så sätt att man lär sig läsa genom att skriva och lär sig att skriva bättre genom att läsa (Frith, 1985).

Den norska forskaren Traasdahl (1993) har i en kvalitativ fältstudie studerat den skrivkultur förskolebarn har utan vuxnas inblandning. När förskolebarnet skapar texter i leken är det inte primärt för att lära sig skriva och läsa utan för att barnet har lust att skriva. Den skrivkulturen förekommer inte i skolsammanhang. Genom sina studier av förskolebarnets textproduktion betraktar hon barnet som en skriftspråkskulturell producent. När barnet producerar texter i lek handlar det om meningsskapande verksamhet knuten till kontexten. Traasdahl har följt barnets utformning av texter både i hemmet och när barnet börjat skolan. Textproduktionen har olika karaktär. I skolan verkar skrivandet vara mindre lustfyllt, mer ansträngande och mindre inifrån motiverat. Hon föreslår att textproduktion i lek skulle kunna utgöra en modell för skriv- och läsinläring i skolan.

Heilä-Ylikallio (1994) har med sin undersökning identifierat mönster i förskolebarns möte med skriftspråket. Genom undersökningen har ny kunskap och förståelse för medvetenheten om skriftspråkets betydelse i sexårsundervisningen skapats. 44 förskolebarn deltog i undersökningen från tre olika förskolor i Vasatrakten i Finland. Två problemställningar fokuserades: "Hur tänker barn om läsning?" och "Hur använder barn skriftspråket?" Barnens tankar om läsning relaterades till deras sätt att använda skriftspråket. Barnets skriftspråksutveckling tenderade att följa mönstret för mänsklighetens utvecklande av skriftkultur. Sambandet mellan konventionell skrivning och läskunnighet var tydligt. Lätsasskrivning föregick inte alltid läsning, eftersom det i studien fanns barn som kunde läsa,

även om de inte kunde skriva. I den longitudinella studien (1997) sker mötet mellan två arenor förskolan och skolan. Vid den senare studien jämfördes sexåringens texter med åttaåringens. I sina resultat fann Heilä-Ylikallio att låtsasskriften verkade vara en mycket bra språngbräda för kvalificerade åttaåringstexter. Med andra ord förordas att barn i förskoleåldern uppmuntras till låtsasskrivande.

Två barn i undersökningen hade som sexåringar skrivit låtsasskrift (skrivstilslänkande vågrörelser från vänster till höger). Båda två hade förslag till hur texterna skulle läsas. Dessa två hade utvecklat ett eget sätt att som sexåringar kommunicera med skriftspråk.

(Heilä-Ylikallio, 1997, s. 160)

I en interventionsstudie som handlar om förberedande skrivning och läsning i förskolan, påtalar Widebäck (1998) en kollision mellan två olika synsätt. Syftet med studien var bland annat att undersöka om vuxna i dialog med barnen kunde ge dem en beredskap för skrivning och läsning. Istället för att arbeta med en vuxenstyrning på barnens villkor mot ett mål inväntade de vuxna passivt barnens initiativ. Det blev tydligt att för de barn som inte var intresserade av att rita, skriva och läsa behövdes en mer aktiv vuxen för att hjälpa barnen att hitta ledtrådar till skriftspråket. Barnen fick svar på sina frågor men uppmärksammades annars inte på skriften.

## Delaktighet i skriftspråklärandet

När det gäller den undervisning som finns i skolan, menar Clay att de flesta barn i 5-7 årsåldern (internationell skolstartsålder) ganska snabbt konstruerar en "inre kontroll" över skriv- och läsprocessen som ligger till grund för all senare skrivning och läsning. Forskning i engelskspråkiga länder visar att de lågpresterande barnen kan bli skrivare och läsare om sättet att undervisa förändras. Läraren behöver ha en mångfald av "metoder" i sin undervisning för att möta barnen i deras tidiga skriv- och läsinläring. Barnen måste skifta från att vara passiva noviser till att bli aktiva och medvetna om sitt lärande. Ofta har det dröjt länge innan barnen har fått specialundervisning eftersom man traditionellt väntar på att barnet ska utvecklas och genomförda tester kan ha givit osäkra resultat. Därför har programmet Reading Recovery (Clay 1996) utarbetats och med framgång lyckats eliminera barns skriv- och lässvårigheter i början av skolgången. De 15-20 % av barnen som kommer efter i skrivning och läsning får individuell undervisning av en specialutbildad lärare 30 minuter/dag under en period av 12-20 veckor. I programmet designar läraren särskilda lektioner för varje barn. Läraren utgår från det enskilda barnets erfarenheter och ledsagar därefter varje barn så snabbt som möjligt mot målet. Genom uppmuntran och reflektivt samspel händer det överraskande saker med barnen som deltar. Barnet måste ha möjlighet att delta i den ordinarie undervisningen i sitt eget klassrum. Klassläraren är ansvarig för att barnet lär sig. Ungefär 1% eller färre av barnen lyckas inte i programmet. Reading Recovery-läraren har bl. a. ett observationsschema, som består av Running Records (Ozanne, 1996) (läraren analyserar barnets läsande utifrån barnets lässtrategier enligt ett bestämt schema). På detta sätt följer läraren barnets utveckling, och observationerna ger läraren kunskap om hur arbetet med barnet ska gå vidare.

Allard och Sundblad (1989) diskuterar i en artikel hur olika det är för ett barn att skriva till sig själv och att skriva till någon annan. När barnen börjar skolan befinner det sig mitt i upptäckandet av skriftspråket och skriver texter till sig själva. Deras utgångspunkt i skrivandet är den skriftspråkliga omgivning de möter, och de prövar olika lösningar. Barnen förstår relationen mellan bokstav och taljud. I början är de omedvetna om sin "upptäckt" och kan inte läsa den egenproducerade skriften. De uppfinner ett stavningssystem, som börjar med en konsonantskrift som utvecklas till konventionell stavning. Dragen i barnens skrivande är generella med vissa undantag. Vad händer om barnen möter en skolundervisning, där fokus ligger på rätt eller fel, undrar Allard och Sundblad och syftar på den skoltradition där form går före innehåll, där rätt är rätt och fel är fel och där alla fel måste rättas till, annars kan barnen lära in felaktigheter. De menar att barnen inte kan ta till sig alla regler förrän de har skrivit och läst mycket. Om barnen tar till sig formkravet kan konsekvensen bli att de producerar felfritt nonsens och väljer bort mer komplicerade texter. I praktiken blir de tvingade att välja bort själva poängen med skrivandet, och självkänslan utsätts för stora påfrestningar. Ur ett formperspektiv kan ett barn, som skriver enligt upptäckarmetoden, uppfattas ha stora skriv- och lässvårigheter.

Allard och Sundblad hävdar att alla lärare borde uppmana sina elever att skriva och läsa så mycket de orkar, eftersom det är förutsättningen för att utvecklingen ska gå vidare. De säger vidare att det är i läsningen som barnen möter skriftspråkets regler och konventioner. Barnen upptäcker att det förekommer dubbelteckningar, ibland stavas j-ljudet med g osv. Efter hand syns detta i deras skrivalster, och de kan överdriva användandet och göra övergeneraliseringar innan de vet vad som gäller. När barnen producerat en text uppfattar de att den är klar när den är skriven en gång. Egentligen är den bara ett utkast, och texten behöver bearbetas för att kunna läsas av andra. De behöver uppmärksammas på hur man bearbetar en text, och Allard och Sundblad använder metaforen att föra ett inre samtal med texten.

De kritiserar även traditionella läsläror och "fylleriböcker". Ofta använder läraren *en* metod i läsundervisningen, och de barn som redan kan läsa får börja om när man går igenom bokstäverna. Det barn som har ringa erfarenhet av skrivning och läsning förstår inte riktigt vad som pågår. Barnet som går fort fram får extra "fylleriböcker". Risken finns att avståndet mellan barnen ökar och skillnaderna kvarstår. De duktiga blir duktigare och de sämre tappar självförtroendet.

## Skriftspråklärande i förskola och skola

Nu övergår vi till att redovisa studier som på olika sätt försökt utveckla förskolebarns skriftspråkliga medvetenhet. I de första studierna, som vi presenterar, fokuseras barnets fonologiska medvetenhet. Därefter följer en studie som tar ett helhetsperspektiv på språket och en studie som fokuserar barns lärande. I samtliga fall följs barnen upp i skolan. Genom de olika studierna växer en bild av förskolans och skolans läromiljöer fram. Vi

avslutar med att ge en bild av den forskning som vi själva bedrivit och som ligger till grund för föreliggande studie.

## Fonologisk medvetenhet

Lundberg har genom undersökningar visat att man redan i förskolan, med utgångspunkt från barns fonologiska (språkets ljudsystem) medvetenhet, kan förutsäga kommande inlärningsproblem i skolan. En förutsättning för att få tillgång till skriftspråskoden är att kunna skifta uppmärksamhet från innehåll till form (Lundberg, 1984; Eriksen Hagtvet, 1990). Vid Umeå universitet har en forskargrupp studerat barns språkliga medvetenhet och dess betydelse för läsinläring. Lundberg har sammanfattat gruppens forskningsarbete i Unescos skriftserie med anledning av FN:s "International Literacy Year" (1990).

Without phonological insight, there is no way to use the alphabetic system productively in reading and spelling. This seems to be the conclusion to draw from the research evidence reported by the Umeå-group.

(Lundberg, 1991, s. 9)

Med inspiration från Lundberg startades ett projekt på Bornholm (Arntorp, Frost och Troest, 1985) och ett konkret undervisningsmaterial utarbetades för att användas i både børnehaveklassen (en förskoleklass som består av sexåringar) och i första klass. Projektet begränsades till att vetenskapligt kunna mäta effekterna och fastställa betydelsen av att medvetet rikta barnens uppmärksamhet mot språkets formsida. I programmet uppmärksammades barnen på exempelvis förståelse för ord. Om man frågar ett barn "vilket ord är längst tåg eller tändsticksask" svarar barnet, som inte kan skifta perspektiv från innehåll till form, att "tåg" är det längsta ordet.

Vid en analys av Bornholmsprojektets effekter (Frost, 1991) visade det sig att den språkliga medvetenheten ökade hos barnen i experimentgruppen. De kunde både läsa och stava bättre under sina första skolår. Vid en jämförelse mellan kontroll- och experimentgrupp gav träning av fonem en kraftig effekt i experimentgruppen. Rim, stavelse och ordhantering ledde inte till några större skillnader i undersökningen. Resultaten är på gruppnivå och kan inte översättas till individnivå. I läs- och skrivkommitténs betänkande skriver Lundberg: "Vi kan således inte hävda att alla barn drar nytta av ett förskoleprogram för stimulering av fonologisk medvetenhet" (SOU 1997:108, s. 122). Utifrån studien betonar Lundberg vikten av att behålla förskolans tradition: där leken är utgångspunkten för rim, ramsor, ordlekar och sång. I en uppföljningsstudie av en IEA-undersökning, som genomfördes 1994, visade det sig att Bornholmsbarnen lyckades bättre än andra danska barn (Sommer, Lau & Mejding, 1996).

Lundberg (SOU 1997:108) understryker betydelsen av att kunna läsa utan att vara speciellt uppmärksam på avkodningen. För att få en väl fungerande automatiserad avkodningsfunktion till stånd måste barnet öva sig i att läsa. Han pekar på att man i de flesta undersökningar som visar på hur de grundläggande skriv- och läsfärdigheterna utvecklas, är enig om den

sammanlagda tidens betydelse för barnens lärande. Det tar 5000 timmar att bli en god läsare. Det är ungefär tre kvart varje dag från 1 1/2 års ålder fram till dess barnet har fyllt 20 år.

Arnqvist (1991) har studerat betydelsen av fonologisk medvetenhet för läsinlärning och funnit att man kan göra mycket redan i förskolan. Han har i sin forskning kommit fram till att läsandet är ett stöd för korttidsminnet och inte, som man tidigare antagit, att dåligt korttidsminne är ett hinder för att lära sig läsa.

Naucélér och Magnusson (1997) har i en longitudinell studie matchat grupper av normalspråkiga och "språkstörda" barn. Den senare gruppen består av barn, vars språkliga utveckling i något avseende är försenad eller avvikande i relation till jämnårigas. Utifrån studien tillför de båda forskarna kunskap om relationen mellan språket i tal och skrift.

Visserligen har vi visat att den metaspråkliga förmågan kan tränas upp hos barn med dåliga språkliga förutsättningar, men så länge de språkliga förmågorna är otillräckliga har den metaspråkliga förmågan ingen eller bara en liten effekt på läs- och skrivutvecklingen.

Det är därför viktigare att de språkliga förmågorna sätts i förgrunden, och att sådana aspekter som språkförståelse och syntaktisk förmåga uppmärksammas, eftersom de också ligger till grund för läsförståelsen. Att utveckla fonologisk medvetenhet för att befrämja och automatisera avkodningen har ingen effekt på läsförståelsen så länge inte de språkliga förutsättningarna finns.

(Naucélér & Magnusson, 1997, s. 262)

Enligt Naucélér och Magnusson verkar det som om "även mötet med skrift (läsinlärningen) bidrar till utvecklingen". De hävdar vidare "att avkodning och förståelse måste ses som integrerade delar i tolkning av skrift på samma sätt som vid tolkning av tal" Naucélér och Magnusson (SOU 1997:108, s. 124).

## Skriftspråksstimulerande miljö

Eriksen Hagtvet genomförde ett skriftspråksstimulerande projekt (1986-1989) för sexåringar. Syftet med studien var att utarbeta en metodik för skriftspråksstimulering i förskolan och på sexåringens villkor. Hon ville veta vad som händer när förhållandena tillrättaläggs i den pedagogiska miljön så att barnen får leka, utforska och upptäcka skriftspråket utan en formell skriv- och läsundervisning. Innehållet utgick från fyra nyckelområden (Eriksen Hagtvet, 1990), där de pedagogiska målen för arbetet med barnen konkretiserades. Betoningen i innehållet var lek i naturliga och strukturerade sammanhang.

Det första nyckelområdet kallar hon allmänna språkfärdigheter. Det tar upp betydelsen av goda muntliga språkfärdigheter och begrepp samt vikten av att barnen uppmuntras att uttrycka sig tydligt i talat språk. I nyckelområde två behandlas hur man kan stimulera barns sätt att förstå och utveckla "distanserat språk", som är en förutsättning för att kunna formulera sig i skrift. Dessa tankar har Rommetveit tidigare (1972) uttryckt. Han hävdar att



all språklig aktivitet sker i ett socialt sammanhang, vilket innebär att situationen "här och nu" är en aktiv bakgrundskunskap till dialogen. När informationen inte är gemensam för talare och lyssnare, måste kommunikationsparterna uttrycka sig distanserat, dvs. uttrycka situationen i ord som exempelvis vid ett telefonsamtal. När man skriver är det av stor vikt att tänka sig in i läsarens perspektiv. Distanserat språkbruk innebär att kunna ta lyssnarens/läsarens perspektiv för att hela budskapet ska nå fram. Det förutsätter en förmåga att kunna berätta, utan stöd av situationen, på ett sådant sätt att lyssnaren/läsaren förstår. Till skillnad mot ett egocentriskt språkbruk där talaren utgår från att lyssnaren har samma perspektiv.

Nyckelområde tre tar upp metakunskap om tänkande, språk och kommunikation. För att barn ska utveckla skriftspråklig medvetenhet behöver de kunna betrakta skriftspråket som system, förstå språkliga begrepp och språkets ljudsystem.

Det fjärde nyckelområdet handlar om att ge barnen möjlighet till egna erfarenheter av läsning och skrivning. Barnen uppmuntras att i lek och tillsammans med vuxna använda skriftspråket funktionellt för att upptäcka nyttan av att kunna skriva och sätta in skriftspråket i sitt sociala sammanhang. Det är viktigt att barnet blir positivt bemött i sin skrivutveckling och inte bemöts av korrigeringar och perfektionism. Det är som regel en självklarhet att man inte korrigerar ett barn som lär sig tala, och det borde vara lika självklart när det gäller ett barn som lär sig använda skriftspråket.

Av de 50 barn som deltog i projektet "knäckte" 43 skriftspråkskoden innan de slutade förskolan. Alla kunde inte skriva och läsa, men de förstod principen. Barnens behov av att kommunicera var så starkt att de inte väjde för svårigheter. De barn som lärde sig skriva och läsa i förskolan upplevde att de lärde sig själva och inte av någon annan. De sju barn som inte hade "knäckt" skriftspråkskoden hade ändå utvecklat en skriftspråklig medvetenhet i förskolan. Den visade sig ge dem en trygghet i skolsituationen, som medförde att de kunde utvecklas vidare.

Den utveckling som startat i förskolan fortsatte i skolan. I slutet av första klass skrev och läste alla barnen bättre än genomsnittet. Deras texter bar spår av arbetet i förskolan. Barnen strukturerade sina berättelser med en inledning, handling och avslutning på ett sätt som är ovanligt för barn i första klass.

## Lära barn lära och förstå sin omvärld

Pramling (1994) har genomfört en studie i förskolan med avsikten att omsätta den fenomenografiska forskningsansatsen till praktiskt handlande, genom att utveckla och omsätta en kursplan..

Eftersom kunskap i ett fenomenografiskt perspektiv ses som uttryck för barnets erfarenheter, finns det heller inget "generellt" barn, utan barnet befinner sig utvecklingsmässigt på olika nivåer beroende på vad det är det skall lära sig. Barnets förståelse för olika aspekter av sin omvärld ses fortfarande som relaterat till en utvecklingsgång, men då i relation till det

specifika innehåll som man arbetar med att utveckla barns förståelse av. Detta för med sig att pedagogiken i förskolan kan hänföras till ett nytt område som kan kallas utvecklingspedagogik.

(Pramling, 1994, s. 229)

Studiens utgångspunkt var att barns sätt att erfara, förstå och uppfatta sin omvärld är mer grundläggande för barns lärande än kunskaper och färdigheter. Utvecklingspedagogik innebär en "medveten påverkan för att utveckla barns färdigheter, kunskaper eller förmågor på olika sätt" (Pramling Samuelsson och Mårdsjö, 1997, s. 33). Eftersom barngrupperna var olika och hade olika erfarenheter, måste också innehåll och metoder anpassas därefter.

Utgångspunkten för uppläggningsplanen av "kursplanen" var att man i förskolan lade grunden till den kommande inlämningen i skolan och det livslånga lärandet. Kursplanen innehöll fem olika områden, såsom lärande, räkning, skrivning och läsning, den av människan skapade världen samt naturen.

Genom egen aktivitet skulle barnen uppmärksammas på och bli medvetna om sitt eget lärande, så kallad metainläring. Matematiken skulle synliggöras i vardagen och förståelse för innebörden i antalsbegreppet skulle utvecklas, likaväl som talens betydelse vid olika former av räknande. Barnen skulle även uppmärksammas på det skrivna och lästa ordet genom egna erfarenheter. Man ville arbeta med barns upplevda värld, som människor har skapat, samt orientera barn i tid och rum genom att exempelvis förstå ett samhälle. I studien fokuserades också barnens erfarenheter av olika fenomen i naturen, till exempel det ekologiska kretsloppet.

Kunskapssynen i Pramling's studie skiljer sig från en traditionell syn på lärande "Man kan säga att den i första hand pekar mot ett av de fyra F:en (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) i läroplanskommitténs (SOU 1992:94) betänkande, nämligen förståelse" (Pramling, 1994, s. 238). Det vanliga är att vi tänker oss att förståelsen kommer automatiskt när vi redan har alla fakta.

Att själva synsättet att se lärandet som en fråga om förändrat medvetande om sin omvärld är det som vållar svårigheter när en fenomenografiskt inspirerad pedagogik skall omsättas ...

(Pramling, 1994, s. 238)

Sex förskolepedagoger och deras barngrupper deltog i studien. Det fanns även en jämförelsegrupp, som arbetade traditionellt och som inte deltog i utvecklingsarbetet. Studien pågick under två år, och barnens förståelse för de olika innehållsaspekterna följdes upp kontinuerligt.

Vi har valt att redovisa några resultat från studien inom området skrivning och läsning eftersom Pramling's studie har likheter med vår egen studie. När det gäller barnens motiv till att lära sig skriva anger 69% av barnen i försöksgruppen att det är budskapet i den skrivna texten som är motivet. Endast 18% har motsvarande uppfattning i jämförelsegruppen. Bland de barn som deltagit i försöksverksamheten under två år är det 79% som uppfattar att det är budskapet som utgör motivet. Deras faktiska

skrivförmåga skiljer sig inte lika markant. 19% av barnen skriver meningar i försöksgruppen. Motsvarande siffra är 11% i jämförelsegruppen. Skillnaden mellan grupperna ökar för de barn som deltagit i försöksverksamheten under två år, där hela 47% skriver meningar i varierande omfattning.

När det handlar om hur man gör för att lära sig skriva och läsa är det 62% av barnen i försöksgruppen som är medvetna om betydelsen av den egna aktiviteten som avgörande för lärandet, till skillnad mot jämförelsebarnens 21%. Av de barn som deltagit under två år i försöksverksamheten är det 71% som uppfattar betydelsen av den egna aktiviteten för lärandet.

Samtliga tolv förskolepedagoger från försöks- och jämförelsegruppen intervjuades. Syftet var bland annat att undersöka förskolepedagogers syn på sitt arbete och förskolebarns skolförberedelse.

Skillnaden mellan försöksverksamhetens och jämförelsegruppens förskollärare är dels ett erkännande och accepterande av skolförberedelse hos de förstnämnda, medan jämförelselärarna både förnekar och samtidigt ger uttryck för traditionella skolförberedande uppgifter. En annan skillnad mellan grupperna visar sig i deras förklaring av syftet med arbetet med barnen. Jämförelselärarna har ett psykologiskt förhållningssätt och vill hjälpa barnen att *utvecklas som person* medan försökslärarna har ett didaktiskt syfte, dvs *lära barn att lära och förstå sin omvärld*.

(Pramling, 1994, s. 187)

Barnen i försöksgruppen följdes upp i årskurs 1 och 2 för att utvärdera hur de klarade skolans ämnen i jämförelse med övriga barn i klassen. Resultaten visar att de gav uttryck för en större medvetenhet kring områdena i "kursplanen" än motsvarande barn i jämförelsegruppen. När det gällde skrivning och läsning uppfattade försöksgruppen i högre grad att budskapet i texten var anledningen till att man skulle lära sig skriva och läsa. Dessa barn fokuserade i större utsträckning orden och menade att man ljudar för att läsa. När det gällde skrivförmågan var den ungefär lika stor i båda grupperna. Något fler barn skrev hela meningar i försöksgruppen. Barnen där hade också en djupare förståelse för de innehållsliga aspekter som hade fokuserats i förskolan. Dessutom hade de en mer avancerad förståelse för sitt eget lärande. Efter två år i skolan kunde barnen i försöksgruppen i högre utsträckning skriva och lösa matematiska problem än barnen i jämförelsegruppen.

När barnen lämnade förskolan var skillnaderna små när det gällde deras förståelse av olika aspekter av deras omvärld, men redan efter det första skolåret slog andra skillnader igenom. De lägsta resultaten uppmättes i de klasser som hade flest invandrabarn (Pramling, Klerfelt & Williams Graneld, 1995).

Det var stor skillnad mellan försöksgruppens läromiljö i förskolan och den de senare mötte i skolan. I förskolan hade barnen uppmuntrats att tala, reflektera och uttrycka sina egna tankar. Där uppfattade barnen att de fick leka och välja vad de ville. I skolan däremot uppfattade barnen att det handlade om att arbeta, lära sig och göra saker på rätt sätt. Leker det gör

man bara på rasterna. Barnens syn på skolan bekräftades även av de observationer som utfördes i barnens klassrum. Endast i ett klassrum mötte barnen ett likartat arbetssätt som i förskolan. Man ställde sig frågan varför är synsätt och metoder i förskola och skola så olika.

Kan det vara så att man ännu inte i skolans värld har upptäckt mångfalden i barns sätt att tänka om sin omvärld, eller är det så att trots att man upptäckt dem inte tar konsekvenserna av detta i sin undervisning? Eller är det kanske så att lärarna inte har fått pedagogisk ledning och fortbildning på ett sätt som utvecklat deras förståelse för den enorma variation som finns i en barngrupp.

(Pramling m. fl., 1995, s. 177)

Om läraren är helt upptagen av sina egna undervisningsmetoder och det som ska förmedlas kan det gå stick i stäv med hur barn lär sig, eftersom barnens erfarenheter och kunskaper har betydelse för hur de tolkar den undervisning som sker i skolan.

I förskoleprojektet använde man en helt annan pedagogik än den som barnen senare mötte i skolans värld. Forskarna konstaterade att om kunskaperna ska bestå är det av betydelse att skolans värld liknar den som barnet har erfarenheter av.

Det man emellertid kan fastslå är att kontinuiteten mellan dessa två stadier är mycket liten i flera av de klassrum vi har observerat.

(Pramling m. fl., 1995, s.178)

## Lärares perspektiv på läs- och skrivundervisning

Pehrsson och Sahlström (1995, 1996) har intervjuat tolv lågstadielärare vid två tillfällen; elva av dem är lärare till de barn som vi följer i föreliggande studie. Lärarna har tagit emot mellan tre till tio barn som deltagit i Förskolestudie 2 (Gustafsson & Mellgren 1996), som presenteras på sidan 59. Mellan de två intervjutillfällena har lärarna fått handledning av Pehrsson och Sahlström. Parallellt har lärarna deltagit i en kurs om barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling.

Genom att ta del av resultaten får vi en bild av den variation som fanns i lärarnas uppfattningar om hur man planerar och arbetar med läs- och skrivundervisning, vad man själv behöver kunna för att barnen ska lära sig skriva och läsa, hur man märker vilken förståelse barnen har för läs- och skrivundervisningen samt om det har haft någon betydelse att en del av barnen i klassen deltagit i förskoleprogrammet.

Nedan presenterar vi Pehrssons och Sahlströms resultat från intervjustudien. Resultaten redovisas i form av kategorier. Vi har gjort en egen tolkning av deras kategorier som skiljer sig något från den ursprungliga utformningen. I kategorierna ingår ett antal aspekter som läraren utgår från när hon/han lägger upp sin undervisning: konventionellt skriftspråk, barnet, läs- och skrivprogram, lärarens egna upplevelser/erfarenheter och skriftspråksutveckling. Det finns en variation när det gäller hur många

aspekter som läraren tar upp i intervjun. I kategorierna framgår även i vilken ordning de framträder.

Den egna erfarenhetens perspektiv (A)

- I denna kategori är det aspekten *lärarens egna upplevelser/erfarenheter* som framstår som mest central i beskrivningen av hur man förhåller sig till läs- och skrivundervisning. Man tar utgångspunkt i sig själv, sina egna känslor och skolupplevelser. Läs- och skrivundervisningen går via den egna upplevelsen "jag känner igen mig".

Den egna lärarerfarenhetens perspektiv (B)

- I denna kategori är aspekterna *lärarens egna upplevelser/erfarenheter, läs- och skrivprogram, konventionellt skriftspråk och barnet* mest framträdande i beskrivningen av hur lärarna förhåller sig till läs- och skrivundervisning. Undervisningen går via ett program eller läromedel. Om programmet passar läraren så passar det även barnet. Om barnet har svårigheter är barnet inte *moget* och uttryck som "det passar mig som lärare bäst" används.

Det konventionella skriftspråkets perspektiv (C)

- Denna kategori innehåller främst aspekterna *konventionellt skriftspråk, läs- och skrivprogram, lärarens egna upplevelser/erfarenheter och barnet*. Läraren tar sin utgångspunkt för läs- och skrivundervisningen i det konventionella skriftspråket/bokstäver, ljud och en läs- och skrivmetod. Läraren reflekterar över sitt handlande utifrån hur barnet reagerar på läs- och skrivundervisningen, men ändrar inte på den. Läraren använder uttryck som "att barn kan och inte kan, att barnet inte är moget, att bokstäverna är fina och att barnet måste förberedas mer" vilket vi anser tyder på att läraren inte reflekterar över sin egen undervisning i förhållande till barnet. Utgångspunkten i kategori C skiljer sig från kategori B, där utgångspunkten är lärarens erfarenheter som lärare.

Det konventionella skriftspråkets perspektiv med utgångspunkt från barnet när det gäller skrivning (CD)

- Även i denna kategori är det aspekterna *konventionellt skriftspråk, läs- och skrivprogram, barnet, lärarens egna upplevelser/erfarenheter* som är mest framträdande. Läraren tar dels sin utgångspunkt för läs- och skrivundervisningen i det konventionella skriftspråket/bokstäver och ljud, dels sin utgångspunkt från barnet när det gäller skrivning, vilket leder fram till ett skrivprogram, där olika tekniker blir ett hjälpmedel och en del av programmet. Läraren reflekterar medvetet kring sin egen förståelse och sitt eget agerande i relation till hur barnet reagerar på skriftspråket utifrån det konventionella skriftspråket. Ett tydligt steg mot ett barnperspektiv märks. Svårigheter beskrivs som att eleverna inte förstått meningen med att skriva och läsa och att de saknar motivation. Skillnaden mot den föregående kategorin är att där använder sig läraren av ett program både i läsning och skrivning,

som består av tekniker och som leder till nivågruppering utifrån ett läromedel. Utgångspunkten i kategori CD skiljer sig från C, där läraren använder sig av förutbestämda tekniker när det gäller både skrivning och läsning, och från kategori D där läraren använder tekniker mer flexibelt utifrån barnets behov både i skrivning och läsning.

Det konventionella skriftspråkets perspektiv med utgångspunkt från barnet när det gäller både läsning och skrivning (D)

- I kategorin framträder alla aspekter, *konventionellt skriftspråk, barnet, läs- och skrivprogram, lärarens egna upplevelser/erfarenheter och skriftspråksutveckling* i beskrivningen av hur man förhåller sig till läs- och skrivundervisning. Den avgörande skillnaden mot kategori CD är att läraren prövar en ny teknik i både skrivning och läsning. I denna kategori talar läraren om vikten av att lyssna på, iakttä och förstå barnet i relation till det konventionella skriftspråket samt om teorier för skriftspråksinläring. Dessa är dock inte synliggjorda i läs- och skrivundervisningen. Svårigheter ses mer ur ett läs- och skrivsituations/undervisningsperspektiv än som ett elevproblem. I kategori CD däremot använder sig läraren av ett program enbart när det gäller skrivning, och barnets agerande är i centrum för lärarens intresse av förändring.

Barnperspektiv (E)

- Denna kategori innehåller samtliga aspekter, som Pehrsson och Sahlström fann i sin studie: *barnet, skriftspråksutveckling, läs- och skrivprogram, konventionellt skriftspråk och lärarens egna upplevelser/erfarenheter*, i beskrivningen av hur man förhåller sig till läs- och skrivundervisning.

Barnets förståelse för skriftspråket sätter läraren i relation till sina egna kunskaper om skriftspråksutveckling som utgångspunkt för den egna reflektionen och det egna tänkandet om sin undervisning. Dessutom utgår läraren från barnets förståelse för skriftspråket i relation till var barnet befinner sig i sin skriftspråksutveckling. Läraren vet var barnet befinner sig i sin utveckling. I lärarens läs- och skrivprogram ingår många tekniker som används i förhållande till vad barnet behärskar.

I tabellen nedan har vi identifierat vilka kategorier respektive lärare tillhörde vid de två intervjutillfällena. För att kunna följa lärarna över tid kallar vi dem för lärare 1, lärare 2 osv.

Tabell 1. Lärarens utgångspunkt i skriv- och läsundervisningen.

Kategori	Intervjutillfälle 1 - ht. Lärare	Intervjutillfälle 2 - vt Lärare
A	5	-
B	2,11	2, 5
C	1, 4, 8, 9, 10	1, 4, 9
CD	-	11
D	3, 7, 12	3, 7, 8, 10,12
E	6	6

I tabellen ser vi att fyra av lärarna förändrar sin utgångspunkt för läs- och skrivundervisningen under läsåret. Vid första intervjutillfället framträdde fem kategorier från A-E. Vid det andra intervjutillfället skedde en förändring vilket medförde att de fyra lärarnas uppfattningar förändrade deras kategoritillhörighet. En ny kategori CD kommer till och "är ett språng mellan kategori C och D" (Pehrsson & Sahlström, 1996, s. 26). Den uppfattning som uttrycktes i kategori A finns inte längre med. Varför har lärarna förändrat sin kategoritillhörighet?

Genom att tolka vad de fyra lärarna säger om "projektbarnen", kursen, intervjutillfälle ett och den individuella handledningen försöker Pehrsson och Sahlström komma fram till vad det är som har medfört förändringen. För de lärare som befunnit sig i kategorierna A, B och C har projektbarnen betytt mindre än för resten av lärarna, vilka framhåller vikten av att barnen förstår varför man ska skriva och läsa och att de är motiverade. Projektbarnen har varit förebilder för andra barn och lärare "... de har vetat hur man gör, de har inte bara suttit som kollin." För några lärare har det inte inneburit någonting. Skillnaderna i uttalanden härleddes till i vilken grad det skett ett samarbete mellan forskollärare och lärare.

Pehrsson och Sahlström förklarar tanken bakom uppbyggnaden av kategorierna och skriver att det kan vara av avgörande betydelse för barnets möjlighet att delta utifrån den egna förståelsen för skriftspråket. De förmodar att antalet aspekter som ingår i lärarens utsaga ger en bild av lärarens möjligheter att variera sin undervisning till gagn för barnet.

De flesta lärare i vår undersökning talar om vikten av att barn har förkunskaper för den läs- och skrivmetod som används. De talar också om vikten av att lyssna på barn och att barn skall få arbeta i sin egen takt, men detta menar vi sker utifrån det färdiga skriftspråkets krav och inte utifrån ett deltagarperspektiv eller kunskaper om ett skriftspråkslärande.

(Pehrsson & Sahlström, 1995, s.16)

De frågar sig även om variationen i lärarnas uppfattningar får betydelse för barns läs- och skrivutveckling. Utifrån andras studier (Dahlgren & Olsson. 1985, 1995; Dahlgren m. fl. 1999; Liberg 1990, 1993) antar de att lärare, som befinner sig i kategori B och C och tar sin utgångspunkt i metoden, bortser från den erfarenhet och de kunskaper om skriftspråket som barnen redan har, till skillnad mot de lärare som uttrycker uppfattningar enligt

kategori E och använder sig av barnets livserfarenheter som ett innehåll i läs- och skrivundervisningen.

Bland de intervjuade lärarna visade det sig att det är först när lärarna upptäcker och börjar intressera sig för att förstå barnens skrivförsök som de vågar låta bli att rätta. Genom att bli uppmärksammade på vad, varför och hur barnen skriver ökar lärarnas förmåga att ta ett barnperspektiv. Pehrsson och Sahlström menar att förmågan hos läraren att inta ett barnperspektiv är en viktig förutsättning för att en läroprocess ska äga rum hos barnen.

## Våra egna studier av hur man kan utveckla barns skriftspråkliga medvetenhet

De studier och projekt vi själva drivit har haft en aktionsforskningsinspirerad uppläggning, som lämpar sig vid förändringsarbete och implementering av kunskap. Kännetecknande för aktionsforskning är avsikten att förbättra något specifikt. Det är processen och deltagarnas reflekterande kring sitt eget lärande som är i fokus *Hur kan jag förbättra ...?* (Gustafsson & Mellgren, 1995). Förskolepedagogerna har regelbundet deltagit i grupphandledning tillsammans med oss, där de kunnat sätta ord på sina tankar och fått feedback. Utvärdering har genomförts av dem själva genom självreflektion, granskning av det egna arbetssättet och samtal med kolleger. Vi har som aktionsforskare varit involverade i processen och har forskat tillsammans med aktörerna. Dokumentation och resultat har återförts till deltagarna, som därefter fört sina erfarenheter vidare till andra intresserade och till sin egen verksamhet.

### *Förskolestudie 1*

Denna studie har vi valt att redovisa noggrant eftersom föreliggande studie bygger på resultaten från förskolestudien.

Med utgångspunkt från vår praktiska erfarenhet som förskollärare, aktuell forskning och pågående debatt utarbetade vi ett program med skriftspråksstimulerande inslag. Vi prövade att omsätta programmet i en experimentell studie av äldre förskolebarn (Gustafsson & Mellgren, 1991). Studien omfattade både en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Programmet syftade till att göra barnen delaktiga i den skriftspråkliga kulturen, och utgångspunkten var både skriftspråkets kommunikativa funktion och dess konstruktion. Dessutom ville vi skapa en delaktighet i skriftspråksinläringen för barn, föräldrar och pedagoger samt öka den sammanlagda tid som ägnas åt skriftspråket i förskolan.

Programmet utvärderades genom att vi följde processen under en åtta-veckorsperiod i barngrupperna.

Datainsamlingen bestod av två intervjuer per barn, lästest och en mätning av varje barns fonologiska medvetenhet (Olofsson & Lundberg, 1982). Dessutom genomfördes testet *Børns Sproglige Oppmærksomhed* (Downing, Ayers & Schaefer, 1987) bestående av tre olika häften som grundar sig på Piagets och Vygotskijs teorier. Syftet var att få kunskap om barnens



uppfattning om läs- och skrivfunktionen och om läsningens tekniska sida. Testet utgjorde ett komplement till intervjuerna. Resultaten användes också för att planera språkutvecklande aktiviteter i barngruppen. Datainsamlingen ingick som en inledande och avslutande del av programmet. Utöver detta observerades enskilda planerade inlärningsituationer. Pedagogerna förde dagboksanteckningar under tiden som programmet genomfördes och diverse skrivalster från barnen kopierades löpande. Både dagboksanteckningarna och skrivalstren utgjorde underlag för att följa barnens läroprocesser.

Med utgångspunkt från vad barnen uttryckte för uppfattningar om skrivning i intervjun skapades en indelning i olika kategorier, som avsåg att visa på variationen i deras uppfattningar. Intervjuanalysen redovisades som kategoribeskrivningar. Det var barnens uppfattningar som utgjorde analysunderlaget. Intervjuerna och observationerna analyserades med fenomenografisk metod för att beskriva barnets uppfattning om skrivandet. Intervjufrågorna bestod av grundfrågor om skriftspråket, som följdes upp utifrån barnets svar. De kategorier som kom fram i barnens uppfattningar, finner vi stöd för i tidigare gjorda undersökningar (Dahlgren & Olsson, 1985; Pramling, 1988).

Vi ville i första hand veta om barnen själva upplevde att de hade en möjlighet att kommunicera via sitt eget skrivande. En teckning som barnen hade ritat användes som samtalsunderlag. Därefter uppmanades barnen att skriva något på teckningen, antingen det som de själva hade ritat eller något som de själva valde. Vi fortsatte samtalet med barnen genom att ställa frågor kring vilken nytta man har av att kunna skriva och hur man lär sig att skriva.

Barnens uppfattningar på frågan *Vilken nytta har man av att kunna skriva?* Kategoriserades i tre kategorier: "Vet ej", "Krav från någon annan" och "Möjlighet att kommunicera för sin egen skull" vid båda intervjutillfällena.

Det fanns en tydlig uppfattningsförändring i experimentgruppen mellan de båda intervjutillfällena. Från att inte veta vilken nytta man har av att kunna skriva, till en mer kravfylld uppfattning om att man ska lära sig för någon annans skull, och vidare fram till att man ser skrivningen som en möjlighet att kommunicera. I experimentgruppen var det 57% av barnen som förstod skrivningens kommunikativa funktion före studiens genomförande och 89% efter.

I kontrollgruppen skedde en förändring vid det andra intervjutillfället, då fler barn uppfattade kravet från skolan som huvudanledning till att skriva (33% till 42%).

På frågan *Hur lär man sig att skriva?* Kunde vi finna följande tre olika kategorier: "Vet ej", "Någon annan ska lära mig, den andres ansvar" och "Jag lär mig själv – delaktig i inläringen – tänker".

Det hade skett en tydlig utveckling i experimentgruppens uppfattningar vid andra intervjutillfället från att lära sig skriva med hjälp av någon annan

person till att 86% av barnen angav "tänker själv". I kontrollgruppen fanns inte motsvarande förändring, endast 33% sa "tänker själv".

Tillsammans med varje enskilt barn gjordes en jämförelse mellan de två teckningarna från de båda intervjutillfällena. 61% av barnen i experimentgruppen uppgav då att de hade lärt sig skriva, ljuda eller läsa "Det var då jag började med att läsa" sa ett av barnen och syftade på första intervjutillfället. Flera av barnen resonerade om sin skrivförmåga "I början när jag ska skriva ett ord, så tänker jag att jag kan inte, fast det kan jag".

I kontrollgruppen sa 42% av barnen vid det andra intervjutillfället att de kunde skriva bättre, t ex skriva ett ord till, skriva flera namn, bilmärken eller något i sina "före skolan böcker".

Vid första intervjutillfället ställde sig barnen lite frågande inför uppgiften att de skulle skriva. Många av barnen sa spontant: *Det kan jag inte*. Vi bad dem försöka skriva eller skriva som de gör när de leker att de "skriver".

Sju av barnen skrev endast sitt namn; alla de övriga skrev något som hade med teckningen att göra eller något annat. En del barn upptäckte vid intervjutillfället att de faktiskt kunde skriva. Vid det andra intervjutillfället blev barnen inte lika förvånade, när vi bad dem skriva.

Barnens skrivförsök kategoriserades med hjälp av ett utifrån Eriksen Hagtvets (1990) modifierat schema och inordnades i följande kategorier för skrivutveckling:

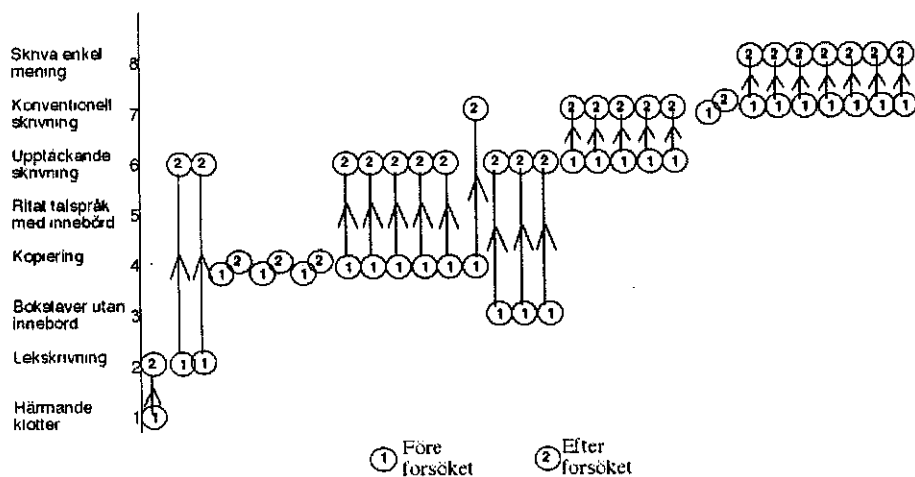
1. Härmande klotter ingår i barnens teckningar som härmande skrivning.
2. "Lekskrivning" med hemliga tecken är mer skrivlik. Detta skrivande ska stimuleras som kreativ aktivitet och inte kopiering (Clay, 1984).
3. Konventionella bokstäver i rad utan innebörd.
4. Kopiering definieras av många forskare som att rita bokstäver och har inget med skrivande att göra. Det kan vara lämpligt som övergång eller igångsättande av skrivande från ritande. Men bör lämnas snarast möjligt.
5. Talat språk som ritas, nu går barnet enligt Vygotskij över i andra gradens symbolisering. Barnet har här ett budskap att förmedla och gör det genom att prata och rita samtidigt.
6. I upptäckande skrivning använder barnet ofta ett begränsat antal bokstäver på ett konventionellt sätt. Det är en mycket aktiv utforskning av skriftspråket. Barnet avgränsar inte orden och utelämnar flertalet vokaler. Först identifieras första/sista ljudet/bokstaven i ett ord eller mening. Bokstäverna i mitten uppmärksammas därefter, allteftersom barnet tillägnar sig bokstäver och övas att urskilja dem bättre och bättre.
7. Konventionell skrivning.
8. Skriver en enkel mening.

Vi har utöver Eriksen Hagtvets kategorier lagt till "Kopiering" och "Skriver enkel mening". Kopiering är placerad som kategori 4, som är gränsen

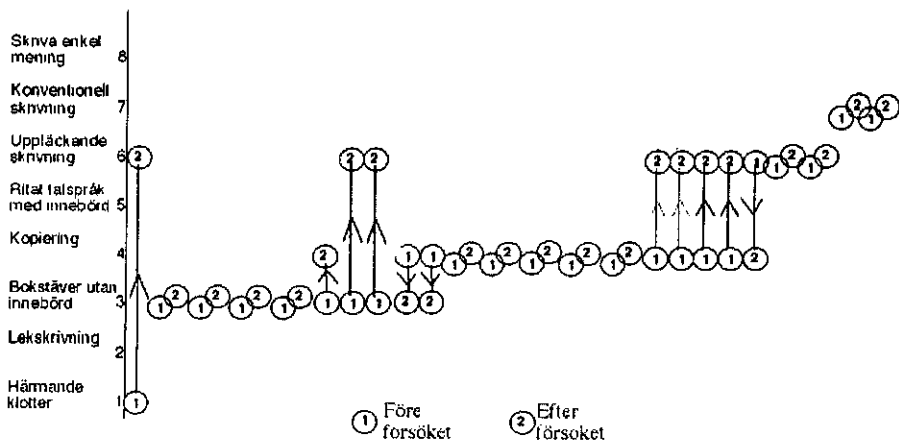
mellan första och andra ordningens symbolisering. Kopiering är mera "att rita av bokstäver" än att skriva. Barn som kopierar kan befinna sig i ett övergångsstadium till ett mer kreativt skrivande, men en del barn kopierar bokstäver utan att sätta in dem i sitt sammanhang. Kategorin "Skriver enkel mening" fördes till, eftersom några barn faktiskt började skriva meningar under studiens gång.

När experimentgruppen och kontrollgruppen jämfördes visade det sig att barnen i experimentgruppen var mer skrivvana. De ljudade mer när de skrev, och de hade utvecklats i sitt skrivande.

I följande figurer kan man se hur barnens skrivförmåga ändrades mellan de båda skrivtillfällena.



Figur 1. Skrivutvecklingen i experimentgruppen.



Figur 2. Skrivutvecklingen i kontrollgruppen.

Barnens läskunnighet ökade mest i experimentgruppen. Vid första tillfället var det 18% som kunde läsa en mening: och vid andra tillfället var det 50%. I kontrollgruppen skedde ingen förändring; det var 4% som kunde läsa vid båda mättillfällena. Även när det gäller det fonologiska test som utfördes före och efter språkprogrammet visade experimentgruppen på en utveckling. Testet bestod av en syntesdel (att sätta samman ljud) och en analysdel (att särskilja ljud). I både experimentgruppen och kontrollgruppen har barnen lärt sig fler bokstäver mellan de båda intervjutillfällena. De hade lärt sig fem respektive sex nya bokstäver. Barnen i experimentgruppen kunde i medeltal fler bokstäver än kontrollgruppen.

I experimentgruppen tillfrågades föräldrarna i slutet av terminen om vad de lagt märke till när det gällde barnens skriftspråkliga utveckling. Föräldrarna var positiva till programmet och delaktiga i barnens utveckling. Föräldrarna hade till exempel observerat att barnen frågade mer om texter, ord och vad bokstäver heter.

I vår utvärdering av studiens uppläggning framgick att styrkan låg i uppbyggnaden av programmet, och svagheten var problematiken kring mötet mellan förskolans och skolans kulturer (Gustafsson & Mellgren, 1992). När ett urval av de berörda barnen och deras lärare intervjuades av oss i slutet av tredje klass fick vi också indikationer på betydelsen av att lärarna hade kunskaper om barnens förskoletid (Gustafsson & Mellgren, 1994). Denna utvärdering resulterade i en utvecklingsplan för vårt fortsatta forskningsarbete.

### *Förskolestudie 2*

Med utgångspunkt från utvecklingsplanen startade vi ett nytt treårigt projekt (Gustafsson & Mellgren, 1992). Sammanlagt deltog tjugonio pedagoger och cirka tvåhundra barn. En del av dessa barn ingår i föreliggande studie vilket framgår i nedanstående figur.

Det markerade fältet visar vad som ingår i föreliggande studie. Andra insatser och datainsamling utgör en bakgrund.

Intresset för projektet var stort och vi fick begränsa antalet deltagare till tolv arbetslag, som hade sexåringar i sina barngrupper. De utgjorde själva kärnan i projektet och bildade ett nätverk, deltog i en kurs och fick handledning. För att de tolv arbetslagen skulle få del av erfarenheter från de pedagoger som deltog i utvecklandet av det ovan beskrivna programmet arrangerades studiebesök i en av de förskolor som deltog i den första studien (Gustafsson & Mellgren, 1991).

	<b>Förskolestudie 2</b> I studien deltog 196 barn i tolv olika förskolor.		<b>En studie om barns skrivlärande</b> Intervjustudie med 41 barn fördelade i elva olika klasser.	
<b>BARN</b>	Kartläggning	Kartläggning Individuellt test/fonem-identifiering	Intervju och skrivuppgift/vykort  Intervju och skrivuppgift/fussesåga	
	ht. 93 -förskola	vt 94 -förskola	ht. 94 -skola år 1	vt 95 -skola år 1
<b>PEDAGOGER</b>	Öppna enkätfrågor  Kurs, handledning och nätverksmöten en gång/månad	Öppna enkätfrågor Läraryntervju 1 (Pehrsson & Sahlström, 1995)	Kurs och handledning	Läraryntervju 2 (Pehrsson & Sahlström, 1996)
	Informationsmöte		Uppföljningsmöte	
	30 förskolepedagoger i tolv arbetslag/förskolor		Elva lärare i elva klasser	

Figur 3. Studiens design.

Uppläggningsen av projektet hade en aktionsforskningsinriktad karaktär. Pedagogerna fick grupphandledning arbetslagsvis, där de fick reflektera över sin barngrupp och de teorier som ingick i fortbildningen. När pedagogerna formulerade sina tankar och problem i handledningssamtalet framträdde oftast nya perspektiv och möjligheter. Mycket tid ägnades åt barnens skrivutveckling och bemötande av deras skrivförsök. Vid nätverksmöten träffade pedagogerna andra arbetslag och kunde utbyta erfarenheter med dem. Processen dokumenterades av oss vid handledningstillfällena och av pedagogerna själva. Allt arbete dokumenterades skriftligt, och en insamling av skrivalster, fotografier etc. skedde löpande.

Pedagogerna använde följande sex didaktiska utgångspunkter (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1999) för sitt arbete.

*1. Se till att miljön runt barnet på ett positivt sätt innehåller och understödjer skriftspråklig verksamhet.*

Miljön ska idealiskt vara sådan att barnet omges av kommunikativt skriftspråk. Att leva och vara i rik skriftspråksmiljö syftar till att utveckla och stimulera barnet.

*2. Arbetet bedrivs med utgångspunkt från barns omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadier.*

En grundläggande förutsättning för att det pedagogiska arbetet skall fungera är att det innehåller kontinuerlig dialog och en individuell kartläggning. Detta är nödvändigt för att veta hur varje barns förståelse för skriv- och läsaktiviteterna ser ut och hur förståelse och kompetens utvecklas och vidareutvecklas.

*3. Utgå från de grundläggande likheterna mellan talat och skrivet språk.*

Såväl talat som skrivet språk kännetecknas av att budskap överförs, detta är den fundamentala likheten. Man bör hantera varje skriv- och läsförsök på samma sätt som talförsök. Små barns talförsök bemöts med en mycket stor vilja från omgivningen att söka förstå det som sägs, och omgivningen kritiserar mycket sällan brister i talet. Små barn uppmuntras därmed av alla och hela tiden till tal och talutveckling. Samma grundläggande inställning bör också gälla varje skriv- och läsförsök som ett barn gör under sin inledande skriftspråksutveckling.

Skriftspråkandet blir med detta förhållningssätt lika naturligt som talspråkandet, och motivationssänkande påpekanden om fel och brister undviks samtidigt som budskap, kommunikation, samhörighet och utveckling lyfts fram.

*4. Hjälp barnen att utveckla talspråklig och skriftspråklig medvetenhet.*

Syssla med aktiviteter som gör att barnen reflekterar över och förstår hur talspråk och skriftspråk används och är konstruerade. Detta måste vara en del av vardagslivet och bli tydligt i vardagsarbetet. När det gäller skriftspråkets konstruktion är det särskilt viktigt att tydliggöra dess fonologiska konstruktion.

*5. Samverka så att barn, föräldrar, pedagoger och pedagogiska ledare är delaktiga i arbetet och tar ansvar för tal- och skriftspråksutvecklingen.*

Alla talspråkande människor hjälper ett barn att lära sig prata. På samma sätt bör alla skriftspråkande hjälpa ett barn att skriftspråka. För att detta skall kunna ske måste man veta vad man tar en aktiv del i, vad man ansvarar för. Uppgiften måste vara känd och tydlig för barnet som behöver vägledning. Det effektivaste lärandet sker när tydligheten är hög och alla som har kompetensen och förståelsen delar med sig till varandra. Det är viktigt att ha särskilda informationsstillfällen för de olika grupperna, som förklarar de bärande idéerna i de sex olika punkter som just nu beskrivs.

*6. Syssla med skriv- och läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt så att lång tid ägnas åt skriftspråket sammanlagt.*

Följs råden under ovanstående punkter leder detta till att lång tid kommer att ägnas åt skriftspråkande. Studier över insatser för att främja skriv- och läsutveckling kan ofta visa på en brokig flora av rekommendationer men de allra flesta kan instämma i att, som det uttrycks i engelskspråkiga texter, ju mer "time on task" desto bättre. Omfattande engagemang i skriftspråksaktiviteter är till fördel för skriftspråksutvecklingen.

(1999, s. 113)

Tillsammans med pedagogerna utarbetade, prövade och utvärderade vi ett kartläggningsschema (Gustafsson & Mellgren, 1994), som berörde barnens *talspråk, fonologisk medvetenhet, distanserat språkbruk, skriftspråklig medvetenhet, skrivutveckling* och *läsutveckling*. Schemat blev ett underlag för pedagogisk reflektion. Vad behövde pedagogerna tillföra i barngruppen för att möta både det individuella barnet och barngruppens behov? Schemat handlade inte om att finna barn med svårigheter utan om att skapa en medvetenhet om det som Vygotskij (1982, 1995) kallar för respektive barns närmaste utvecklingszon.

När man som pedagog ska stödja barnets tal- och skriftspråkliga utveckling förutsätter det en kartläggning. Eriksen Hagtvét och Pálsidóttir (1993, s. 219) skriver att det är "– något som är essensen i all pedagogik". Normalt ingår det inte i förskoletraditionen att ha detta synsätt på normalutvecklade barn. I stället har man i högre grad väntat in barnet. Tanken i projektet var att pedagogerna skulle planera för barnens utveckling och lärande.

Det handlar om att utnyttja den utvecklingszon där eleverna befinner sig, bygga vidare på det de klarar av och hjälpa dem komma vidare och göra det de inte klarar av på egen hand, att utveckla färdigheter som "inte är mogna men som befinner sig i en mognadsprocess", (Vygotskij). En förutsättning för det är att eleverna "äger problemet", dvs att de tycker det är någon mening med att lära det som står i programmet.

(Dyhste, 1995, s. 56)

I handledningen diskuterades de olika punkternas innebörd. Det tog tid för pedagogerna att sätta sig in i schemats uppbyggnad och förstå innebörden i rubrikerna. Pedagogernas uppmärksamhet riktades mot specifika språkliga fenomen, och schemat användes som ett observationsprotokoll. Samtliga pedagoger dokumenterade med hjälp av schemat – en del pedagoger markerade vid ett bestämt tillfälle och andra markerade när de märkte en förändring. Som underlag för dokumentationen intervjuade pedagogerna barnen, hade informella samtal, observerade, arrangerade situationer och analyserade. Ambitionen från pedagogernas sida var att tillrättalägga arbetet så att det passade varje barn. Samtliga pedagoger uppgav att schemat visade vad barnen behövde för stöd och stimulans. Schemat var ett underlag för utvecklingssamtal med barn, föräldrar och mottagande lärare i skolan. Schemat gav upphov till reflekterande samtal i arbetslaget kring barnens tal- och skriftspråksutveckling, vilket var värdefullt. Utifrån den dokumentation och sammanställning som genomfördes i samtliga grupper, som deltog i projektet, visade det sig att de flesta barnen:

- blev fonologiskt medvetna
- blev medvetna om skriftspråkets kommunikativa funktion
- undersökte skriftspråket.

På sidorna 69 och 73 finns en beskrivning och sammanställning av kartläggningen i förskolan. I utvärderingen fann vi att kartläggningen främst var ett stöd för förskolepedagogerna att kunna finna varje barns "närmaste utvecklingszon" och därmed planera för dess tal- och skriftspråklärande. Det gick inte att välja ut ett område som särskilt betydelsefullt, utan det var av vikt att få med samtliga punkter i det pedagogiska arbetet (Dahlgren & Olsson, 1985, Eriksen Hagtvét, 1990, Lundberg, 1984, Naucleur & Magnusson, 1997). Vi såg ett klart samband mellan barnens utveckling/lärande och vad pedagogerna valde att arbeta med (Gustafsson & Mellgren, 1996).

En förändringsprocess startade hos förskolepedagogerna och resulterade i en variation i deras sätt att förhålla sig till projektets innehåll (Gustafsson & Mellgren, 1996; 1997). I slutet av läsåret kunde vi se att pedagogerna genomgått en förändringsprocess i tre olika faser. Från att se innehållet som en ny metod utan någon förändring av pedagogernas synsätt på skriftspråsutveckling till att ha omsatt teorierna i praxis. Endast några av pedagogerna utvecklade ett nytt synsätt på barns lärande och skriftspråkutveckling, med andra ord en ny teorianslutning pedagogik.

För att lärarna i skolan skulle få del av erfarenheterna från projektet inbjöds skolorna och även andra förskolor till ett redovisningstillfälle med en utställning, som arbetslagen arrangerade. Dessutom fanns möjlighet att ha informations- och överlämnadesamtal mellan förskola och skola. Trots detta fanns det mottagande lärare som inte hade kunskap om projektet.

Föräldrarna hade informerats vid föräldramöten av oss och förskolepedagogerna, samt fått en skriftlig information i förskolan om projektet. Ett flertal av pedagogerna använde sin kartläggning av barnens tal- och skriftspråkliga utveckling som ett underlag vid det avslutande föräldrasamtalet.

Det är detta uppföljningsarbete och dess empiri som är i fokus för föreliggande arbete.





# METOD

Denna studie ingår som en fortsättning på vårt tidigare beskrivna forskningsarbete. Vi koncentrerar oss nu på uppföljningen av barnen i skolan.

## Fenomenografi

Marton och Booth (1997) har sammanfattat 25 års fenomenografisk forskning. Från början utvecklades fenomenografien som en forskningsmetod för att senare även bli en forskningsteori. Fenomenografien inriktar sig mot individuellt kvalitativa skillnader i sättet att förstå. Som forskare måste man förstå innebörden för att dra rätt slutledning och finna skillnader i förståelse av problemet. Inom forskningsområdet fenomenografi är utgångspunkten att olika företeelser i omvärlden uppfattas och har olika innebörd för olika människor. Individens uppfattningar och förståelse grundar sig på erfarenheter och omedvetna för-givet-taganden. Inom fenomenografien söker man fenomenets struktur genom individers sätt att beskriva och erfara sina upplevelser. Man studerar människans sätt att förstå och erfara olika företeelser i omvärlden. Fenomenet som forskaren studerar visar olika sidor beroende på ur vilken synvinkel det betraktas. Metoden avser att fokusera variationen att uppfatta eller erfara ett fenomen.

Pramling (1988) beskriver hur forskningsproblem avgränsas inom fenomenografien.

Fenomenografien kan främst ses som ett metodologiskt angreppssätt, dvs ett sätt att samla in och analysera data för att beskriva variationen av tänkesätt som människor ger uttryck för i relation till ett specifikt innehåll och kontext. Forskningsansatsen är deskriptiv till sin karaktär och huvudresultaten utgörs av beskrivningskategorier. Människors förståelse av något hänförs till internala förklaringar, vilket innebär att denna förståelse är en fråga om hur individer urskiljer och uppfattar något (Säljö, 1982; Pramling, 1983 b).

(Pramling, 1988, s. 27).

Vidare fastslår Marton och Booth (1997) att fenomenografi är en ansats som lämpar sig för att identifiera och behandla vissa forskningsfrågor, såsom undervisningssituationer och lärande.

Intervjuer är det instrument som används för att utforska individers olika sätt att uppfatta/erfara ett specifikt fenomen. I fenomenografiska studier används termer som "uppfattningar", "sätt att förstå", "sätt att uppfatta" och "göra sig en föreställning om". Dessa används som synonymer till "sätt att erfara" och ska tolkas i avseendet att erfara. De ska inte tolkas i psykologiska eller kognivistiska avseenden (Marton & Booth, 1997).

## Fenomenografi som forskningsmetod

För att få veta hur en person uppfattar något specifikt i sin omvärld är intervjun ett lämpligt instrument. Det man fokuserar som en vardaglig företeelse i intervjun är något som individen har en omedveten uppfattning om. För forskaren gäller det att kunna fånga in individens spontana reflektioner. Det intressanta är inte om denna uppfattning är rätt eller fel (objektivt sett utifrån ett faktaperspektiv) utan individens uppfattning om fenomenet. Därefter är det forskarens uppgift att dra sig tillbaka, analysera och beskriva variationen i de uppfattningar som de intervjuade uttryckt.

Dahlgren och Olsson (1985) använde en fenomenografisk forskningsmetod för att ta reda på barns uppfattningar om läsning. Deras intervju var omsorgsfullt uppbyggd och grundvärderingen i frågeställningarna att läsningen var positiv "Det är bra att kunna läsa". Barnen fick även bedöma sin egen läsförmåga "Kan du läsa?" Först därefter fick barnen frågor om sina motiv för att läsa och om läsaaktens innehåll.

Avsikten med de enkla och "raka" frågorna var att få svar på huvudfrågorna om läsningens funktion (varför) och form (hur) genom att lyfta upp barnens spontana svar på en metakognitiv nivå. Frågorna måste formuleras så att barnen verkligen uppfattar att intervjuaren förväntar sig att de kan svara på frågorna. Det kan uppstå en felkälla om barnet svarar utöver sin förmåga. I intervjustrukturen fanns upprepningar av huvudfrågorna med olika formuleringar och infallsvinklar för att eliminera den risken.

Konsistenta svarsmönster avspeglar att svaret är genuint och inte enbart ett resultat av barnets försök att tillfredsställa uppfordrande intervjuares frågor. Frågorna uppmuntrar till genuina svar och betonar barnens egna funderingar.

(Dahlgren & Olsson, 1985, s. 65)

Läsningen och skrivningen konkretiserades mot slutet av intervjun med hjälp av böcker och bokstavspussel. Avslutningen innehåller "spekulativa och suggererande frågor" om läsning "Hur har alfabetet kommit till?" Dessa frågor var mer svårtolkade än de övriga och syftade till att verifiera eller motsäga tidigare avgivna svar. I sina resultat fann de att barnen lyfte fram skrivandet före läsandet.

Den ovan beskrivna intervjustrukturen som även vi använde, har prövats i flera studier (Dahlgren & Olsson, 1988; Gustafsson & Mellgren, 1991, 1995, 1996; Jakobsson & Jonsson, 1992).

Kvale (1996) skriver om forskarens sätt att förhålla sig till de utskrivna intervjuerna som en fortsatt dialog, med texten som en påminnelse av konversationen med den intervjuade.

The continued dialogue with the text may lead to a renewed conversation with the interviewee, sharing and developing the zone of possible meanings in the original interview. More often, the analysis will be the form of imagined dialogue with the text, unfolding its horizon of possible meanings.

(Kvale, 1996 s. 184)

I fenomenografiska studier finns det en tradition att exemplifiera kategorierna med citat för att deras innebörd ska framstå med en tydlighet för läsaren (Larsson, 1984).

Forskaren som författare har att göra nödvändiga val i sitt material och lyfta fram det som kommunicerar studiens resultat utan att förvanska dem. Alvesson och Sköldberg (1994) diskuterar problemet att språkligt återge empiriskt orienterad forskning.

Detta handlar i korthet om mindre fokus på hur data kan säga oss hur det "verkligen är" och mer fokus på andra dygder, av typen kreativa idéer som ej underordnas den empiriska normen om klavbundenhet till "data". Mindre koncentration på insamling och behandling av data och mer tonvikt på tolkning och reflektion – inte bara i relation till studieobjektet utan även i förhållande till forskaren själv och dennes politiska, ideologiska, metateoretiska och språkliga kontext – framstår som en riklig och fruktbar utvecklingslinje för kvalitativ forskning.

(Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 316)

Är resultaten i fenomenografiska studier generaliserbara? Pramling (1983) och Alexandersson (1998) menar att kvalitativa resultat kan anses vara generaliserbara i en motsvarande kontext som undersökningens.

## Uppläggnig och genomförande

Vår studie har en longitudinell design och vi följer 41 barn under deras första skolår. De barn vi följer i denna studie har alla gått i förskolor, som deltog i Förskolestudie 2 (Gustafsson & Mellgren, 1992, 1994, 1996a, 1996b). Datainsamlingen genomfördes i två västsvenska kommuner under perioden 1994-1995 och bygger på Dahlgren och Olssons metakognitiva studier (1985, 1988).

De utvalda barnen intervjuades enskilt vid två tillfällen under det första skolåret, första gången i början av höstterminen och andra gången under senare delen av vårterminen. Intervjuerna genomfördes under skoltid i ett rum, där vi kunde vara i det närmaste ostörda under cirka 30 minuter. Vi har prövat samma typ av intervju i en tidigare studie (Gustafsson & Mellgren, 1995).

## Forskningsprocessen

Vi har som forskare använt oss själva som ett instrument och börjat undersöka vår egen praktik i förskolan och fenomenet skriftspråket. Vi har en god kunskap om förskolan och lång erfarenhet av att möta barn i olika

sammanhang genom vår yrkesverksamma bakgrund. Detta ger oss legitimitet på forskningsfältet.

När det gäller kartläggningen i förskolan har vi som forskare utarbetat instrumentet tillsammans med yrkesverksamma praktiker och varit deras handledare under den tid de genomfört kartläggningen. Förskolepedagogerna har själva utvärderat instrumentet och påtalat förtjänster och brister. De uttryckte att de fått en ökad medvetenhet i sitt arbetssätt när det gällde att stödja barns skriftspråksutveckling. Barnarbetet påverkades, verksamheten blev mer strukturerad och det gavs fler tillfällen för barnen att reflektera kring språkliga fenomen i en nära interaktion med förskolepedagogerna. De hade användning av kartläggningen vid föräldrasamtal och överlämnandet av barnen till skolan.

Vårt urval i studien bygger på en mätning med hjälp av ett normerat test. Vi utförde mätningen individuellt och kunde sedan välja ut barn utifrån vissa kriterier. Mätningen utfördes i den miljö som barnen vistas dagligen i, och vi är väl förtrogna med förskolorna och förskolepedagogerna där. Genom att ta del av förskolepedagogernas utvärderingar har vi också kunskap om vad man arbetade med för att utveckla barnens tal- och skriftspråkliga utveckling.

Vid uppföljningen i skolan mötte vi återigen barnen – denna gång i skolmiljön. När vi började intervjua barnen var det spännande. Vad skulle vi få veta? Vad skulle vi kunna uttala oss om? Barnen kände sig trygga med oss eftersom, vi träffat dem tidigare. De visste att vi var intresserade av deras uppfattningar om skrivning. Vi kompletterade med anteckningar under och efter intervjun för att få med sådant som en bandspelare inte fångar upp. Barnen var även bekanta med själva intervjusituationen, eftersom de blev intervjuade i förskolan om skrivning vid två tillfällen.

Våra svårigheter i denna studie har framför allt varit den omfattande datainsamlingen, som stundtals har varit svår att handskas med. Det har funnits många möjligheter att bearbeta och analysera materialet på flera sätt. Risker finns också att intervjuerna misstolkas av oss som intervjuare, då det initialt sker en tolkning av barnets svar redan vid intervjuns början. För att minska denna risk är vår intervju upplagd så att vi återkommer till samma frågeställning vid flera tillfällen.

En styrka är att vi är två personer som samarbetar. Under hela forskningsprocessen har vi varit varandras samarbetspartner och givit kritisk respons på idéer, tolkningar, analyser och texter.

## Urvalsinstrument och instrument för beskrivning av gruppen

Som urvalsinstrument använde vi oss av ett deltest ur "Bedömning av språklig medvetenhet" av Magnusson och Nauclicr (1993). Som underlag för att beskriva gruppen har vi använt det språkliga kartläggningsschema vi utarbetat tillsammans med förskolepedagogerna.

### ***Fonemidentifiering***

Testet är utarbetat främst för språkstörda barn men används även på normalspråkiga barn (Magnusson & Nauc  r, 1993). Testresultaten påverkas inte om barnet har avvikande uttal, ett begränsat ordförråd, bristfälligt korttidsminne etc. Det finns jämförelsesiffror f  r bedömning av enskilda barns testresultat. Syftet med testet är att bedöma barnets språkliga medvetenhet, och det   r prövat på förskole- och skolbarn. Testet m  ter barnens förmåga att identifiera fonem i ord och   r standardiserat för att ge en prognos över hur barnen kommer att utvecklas som läsare och stavare i   k 1 och   k 4. Det kan också användas som ett underlag för att se vad varje barn behöver träna på. Enligt Magnussons och Nauc  rs prognoser förväntas sexåringar i po  ngintervallet 19-24 bli goda läsare och stavare, till skillnad mot de barn som befinner sig i po  ngintervallet 0-18.

### ***Kartläggning***

Som instrument för att beskriva gruppen användes det språkliga kartläggningsschema som vi utvecklade tillsammans med pedagoger i förskolan (Gustafsson & Mellgren, 1994). Kartl  ggningsschemats uppbyggnad grundar sig på den forskning vi tidigare presenterat i teoriavsnittet. Tanken var att det skulle täcka barnets tal- och skriftspråkliga utveckling. Det är uppbyggt kring hur barns språk utvecklas både kommunikativt och strukturellt och grundar sig på befintlig kunskap om hur barn lär.

Instrumentet utformades som ett schema i A3-format. I vänstermarginalen fanns plats för barnens namn, och de olika språkliga aspekterna hade en egen kolumn. Varje barn hade en egen rad, där pedagogerna dokumenterade barnens tal- och skriftspråkliga utveckling. Kartl  ggningsschemat användes kontinuerligt och gav pedagogerna en bild av barnens utveckling, både individuellt och i grupp.

---

### *Talspråk*

- är språkligt aktiv
- kan uttala all språkljud
- har en grammatiskt riktig meningsbyggnad
- har ett nyanserat och välorganiserat ordförråd
- har ett logiskt, utförligt och sammanhängande språk
- använder språket som redskap för tanken när man löser problem och organiserar lekar

### *Fonologisk medvetenhet*

- kan rimma
- är uppmärksam på språkets form – kan bortse från ords innehåll t. ex. långt ord, tåg eller lastbil
- är uppmärksam på språkets ljudsystem
- känner till begreppen ord, mening, bokstav etc.

### *Distanserat språk*

- dialog (kan samtala med någon – turtagande)
- kan föra en distanserad monolog och återberätta (kan ta lyssnarens perspektiv)
- är aktiv lyssnare, kan ställa frågor för att få veta mer eller om något är otydligt

### *Skriftspråklig medvetenhet*

#### *Varför ska man kunna skriva och läsa?*

- Vet ej
- Krav från någon annan (skolan, vuxenlivet etc.)
- Möjlighet att kommunicera, för barnets egen skull.
- 

#### *Hur ska Du kunna lära Dig att skriva och läsa?*

- Vet ej
- Någon annan ska lära mig, den andres ansvar.
- Jag lär mig själv – delaktig i inläringen – tänker.

### *Skrivandets utveckling*

- |                    |  |
|--------------------|--|
| • härmande klotter | • talat språk som ritas                |
| • lekskrivning     | • upptäckande skrivning                |
| • bokstäver i rad  | • konventionell skrivning – ljudenligt |
| • kopiering        | • skriver enkel mening                 |

### *Läsandets utveckling*

- läsning är detsamma som bildtolkning, barnet tittar på och pratar om bilderna
  - utantilläsning är detsamma som läsning, barnet berättar texten muntligt i dialogform med en vuxen
  - utantilläsning är detsamma som läsning, blicken följer i allt större utsträckning texten i boken vid berättandet, barnet har inte "knäckt koden"
  - barnet läser konventionellt.
- 

Figur 4. Kartläggningsschema.

Kartläggningen berör olika områden i språket. *Talspråk* behandlar den språkliga aktiviteten, förmågan att formulera sig och uttala språkljud. Även ordförråd och hur språket används för att kommunicera uppmärksammades.

*Fonologisk medvetenhet* innefattar språkets form och struktur – den metalingvistiska nivån – som gör det möjligt att prata om språket och texter. *Distanserat språk* omfattar dialog, återberättande, berättarstruktur och förmåga att ta lyssnarens perspektiv. Denna del omfattar även barnets förmåga att ställa frågor. De olika språkliga delområdena kompletterar varandra.

När det gäller den *skriftspråkliga medvetenheten* intervjuas alla barn kring sina uppfattningar om skriftspråkets funktion och form. Även *skriv- och läsutveckling* dokumenteras. Skrivningen följer en utvecklingslinje från härmande klotter till konventionellt skrivande (Eriksen Hagtvet, 1990) och läsningens utvecklingsgång går från bildtolkning till konventionellt läsande (Dahlgren m. fl. 1999).

När vi prövade att använda kartläggningsschemat som ett prognosinstrument visade det sig vara lika tillförlitligt som fonemidentifieringen (Gustafsson & Mellgren, 1996).

Vi har valt ut nedanstående betydelsefulla aspekter ur kartläggningsschemat för att beskriva gruppen:

1. Ett nyanserat och välorganiserat ordförråd.
2. Fonologisk medvetenhet.
3. Ställa frågor för att få veta mera.
4. Skriftspråkets funktionsaspekt.
5. Skriftspråkets formaspekt.
6. Undersöka skriftspråket via skrivning.

Från dessa punkter har vi hämtat information för att beskriva den utvalda gruppen. Punkterna fyra, fem och sex återkommer vi till i resultatavsnittet.

## Beskrivning av urval och undersökningsgrupp

I förskoleprojektet deltog totalt 196 barn. Endast 125 av barnen omfattades av kartläggningen på grund av att inte alla avdelningar kartlade barnen redan på höstterminen under förskoleåret. Ur projektgruppen valde vi ut 41 barn. Den gruppen kallar vi undersökningsgruppen.

### *Kriterier för urval av barn till undersökningsgruppen*

Följande kriterier utgjorde underlag för urvalet:

1. Fonemidentifieringstest och kartläggning.
2. Jämn fördelning mellan pojkar och flickor.
3. Jämn fördelning mellan de båda kommunerna.
4. Fördelning i klasser.



### **Fonemidentifieringstest och kartläggning**

Vi ville få en stor spridning i urvalsgruppen och valde därför ut tre lika stora nivågrupper.

Eftersom fonemidentifieringstestet är normerat och vi själva genomfört det, lät vi det vara utslagsgivande för indelningen av barnen i tre nivågrupper som vi skulle följa. I nedanstående tabell har vi sammanställt testresultatet enligt Magnussons och Nauclérs (1993) normering.

Tabell 2. Fonemidentifiering vt - 94 i förskolan för hela projektgruppen.

Poäng	Kategori	Projektgrupp		Medelvärde
		Antal barn	procent	
0-18	Förväntat svaga läsare och stavare	46	23.5 %	
19-24	Förväntat goda läsare och stavare	142	72.5 %	
	Bortfall	8	4.0 %	
Summa		196	100.0 %	19

Medelvärdet ligger på samma poäng som gränsen för "Förväntat goda läsare och stavare". Det beror på att ett fåtal barn hade låg poäng. Utifrån fonemidentifieringstestet fördelades alla projektbarn i tre lika stora grupper, som vi kallade för röd, gul och grön grupp. Vi använde oss av ett trafikljus som metafor. Den röda färgen signalerade att vi skulle stanna upp och vara uppmärksamma. Den gula färgen gav klartecken och uppmanade oss samtidigt att vara uppmärksamma, och den gröna färgen signalerade att det var klart.

Den gula och den gröna gruppen hade båda prognosen "förväntat goda läsare och stavare". Skillnaden mellan dem är att barnen i den gröna gruppen har alla rätt på fonemidentifieringstestet, medan barnen i den gula gruppen inte fick testets maximala poäng.

Tabell 3. Fonemidentifiering vt - 94 i förskolan för hela undersökningsgruppen.

Poäng	Kategori	Undersökningsgrupp		Medelvärde
		Antal barn	procent	
0-18	Röd - förväntat svaga läsare och stavare	13	32.5 %	
19-23	Gul - förväntat goda läsare och stavare	12		
24	Grön - förväntat goda läsare och stavare med maximal poäng	15	67.5 %	
Summa		40	100.0 %	19

I den röda gruppen tillkom ett barn som inte var med på fonemidentifieringstestet. Det barnet placerades i den röda gruppen utifrån förskolepedagogens kartläggning. I undersökningsgruppen var det en större andel som fick prognosen "förväntat svaga läsare och stavare" än i projektgruppen. Medelvärdet i undersökningsgruppen ligger precis som i projektgruppen på gränsen till "förväntat goda läsare och stavare".

Kartläggningen sammanställdes vid två tillfällen och är uträknad i procent av barn som anses besitta respektive förmåga. I nedanstående tabeller ges en samlad bild över barnens tal- och skriftspråkslärande under projektåret. Här redovisas information som förskolepedagogerna lämnat om 125 barn som börjar skolan hösten 1993 (Gustafsson & Mellgren, 1996). I tabellerna har vi även lagt till en kolumn med procentalen på vårterminen för undersökningsgruppen.

Tabell 4. Kartläggning av talat språk.

Område	Projektgrupp		Undersök- ningsgrupp	
	Antal barn	ht.-93 125	vt.-94 125	vt.-94 41
<i>Talspråk</i>				
• är språkligt aktiv		93 %	95 %	93 %
• kan uttala alla språkljud		89 %	83 %	83 %
• har en grammatiskt riktig meningsbyggnad		78 %	83 %	66 %
• har ett nyanserat och välorganiserat ordförråd		65 %	75 %	68 %
• har ett logiskt, utförligt och sammanhängande språk		67 %	81 %	73 %
• använder språket som redskap för tanken när man löser problem och organiserar lekar		72 %	89 %	93 %
<i>Fonologisk medvetenhet</i>				
• kan rimma		76 %	97 %	87 %
• är uppmärksam på språkets form – kan bortse från ords innehåll t. ex. långt ord, tåg eller lastbil		27 %	83 %	61 %
• är uppmärksam på språkets ljudsystem		18 %	82 %	46 %
• känner till begreppen ord, mening, bokstav etc.		23 %	79 %	56 %
<i>Distanserat språk</i>				
• dialog (kan samtala med någon – turtagande)		78 %	86 %	83 %
• kan föra en distanserad monolog och återberätta (kan ta lyssnarens perspektiv)		57 %	87 %	68 %
• är aktiv lyssnare, kan ställa frågor för att få veta mer eller om något är otydligt		47 %	77 %	73 %

I tabellen ovan kan vi utläsa att utvecklingen var tydligast i området fonologisk medvetenhet. Det hade även skett en utveckling i barnens förmåga att berätta och lyssna. Eriksen Hagtvet (1992) menar att barnen har nytta av att kunna strukturera sitt berättande när de ska skriva.

Tabell 5. Kartläggning av "funktionsaspekten" i skriftspråket.

Område	Projektgrupp		Undersök- ningsgrupp	
	Antal barn	ht.-93 125	vt.-94 125	vt.-94 41
<i>Varför ska man kunna skriva och läsa?</i>				
• Vet ej		13 %	6 %	12 %
• Krav från någon annan (skolan, vuxenlivet etc.)		26 %	19 %	24 %
• Möjlighet att kommunicera, för barnets egen skull		58 %	75 %	61 %
• Bortfall		3 %	2 %	-

I kategorin *vet ej* uppfattar barnen inte vilken nytta de har av att kunna skriva och läsa. I kategorin *krav* finns de barn som upplever skrivning och läsning som ett krav från omgivningen. De är omedvetna om de möjligheter som skriftspråket ger. I kategorin *möjlighet* finns de barn som inser vilken "nytta" de har av att kunna skriva och läsa. De är medvetna om skrivningens möjligheter.

Tabell 6. Kartläggning av "formaspekten" i skriftspråket.

Område	Projektgrupp.		Undersök- ningsgrupp
	nt.-93	vt-94	vt-94
	Antal barn	125	125
			41
<i>Hur ska Du kunna lära Dig att skriva och läsa ?</i>			
• Vet ej	20 %	4 %	12 %
• Någon annan ska lära mig, den andres ansvar	46 %	29 %	29 %
• Jag lär mig själv – delaktig i inläringen – tänker	34 %	67 %	54 %
Bortfall	5 %	2 %	-

I kategorin *vet ej* finns de barn som inte vet hur de ska lära sig skriva och läsa. I kategorin *någon annan ska lära mig* uppfattar barnen att de lär sig av någon annan person, att de "ser" på texter för att lära sig eller att de inte behöver göra någonting "man lär sig bara". I kategorin *jag lär mig själv* inser barnen att de är delaktiga i själva lärandet, de tänker och funderar själva ut hur det ska vara.

Vid båda mätillfällena är det fler barn som är medvetna om "funktionsaspekten" än "formaspekten".

Tabell 7. Kartläggning av skrivutvecklingen.

Område	Projektgrupp.		Undersök- ningsgrupp
	ht.-93	vt-94	vt-94
	Antal barn	125	125
			41
• härmande klotter	1 %	-	-
• lekskrivning	2 %	-	-
• bokstäver i rad	12 %	5 %	2 %
• kopiering	42 %	17 %	24 %
• talat språk som ritas	8 %	7 %	7 %
• upptäckande skrivning	18 %	22 %	37 %
• konventionell skrivning – ljudenligt	6 %	12 %	10 %
• skriver enkel mening	2 %	37 %	17 %
Bortfall	14 %	-	2 %

I undersökningsgruppen är det fler barn som *kopierar* och skriver *upptäckande skrivning* än i den totala projektgruppen.

Tabell 8. Kartläggning av läsutvecklingen.

Område	Projektgrupp.	Undersök- ningsgrupp		
		ht.-93 125	vt-94 125	vt-94 41
	Antal barn			
• läsning är detsamma som bildtolkning, barnet tittar på och pratar om bilderna		33 %	23 %	39 %
• utantilläsning är detsamma som läsning, barnet berättar texten muntligt i dialogform med en vuxen		14 %	17 %	24 %
• utantilläsning är detsamma som läsning, blicken följer i allt större utsträckning texten i boken vid berättandet, barnet har inte "knäckt koden"		8 %	29 %	12 %
• barnet läser konventionellt		3 %	22 %	10 %
Bortfall		42 %	9 %	15 %

Det var ett stort bortfall vid första kartläggningstillfället i förskolan, eftersom pedagogerna uppgav att de hade svårigheter när de skulle kartlägga läsutvecklingen. På vårterminen minskade bortfallet. En stor del av barnen i undersökningsgruppen uppfattar läsning som bildtolkning, och endast 10% av dem läste konventionellt i slutet av vårterminen.

Det var fler barn som skrev än som läste. Eriksen Hagtvet (1990, 1992) menar att det för många barn är lättare att analysera ett ord (lyssna sig till ljuden och sedan skriva ordet) än att genom syntes sätta samman ljud till ett ord. Skrivning liknar ritande och är en aktiv handling, och därför kan det vara naturligare för barnet att skriva än att läsa. Eriksen Hagtvet menar att skriftspråket utvecklas på samma sätt som talspråket, om det ingår i den kultur som barnet vistas i.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de flesta av barnen kunde hantera det talade språket väl, de kunde lyssna ut språkljuden i talet, de hade förståelse för skriftspråkets funktion och form (skriftspråkligt medvetna) och de hade börjat skriva.

Tabellerna visar en utveckling på gruppnivå i projektgruppen. Undersökningsgruppens procenttal är jämförbara med projektgruppens på vårterminen. Ett schema över undersökningsgruppens individuella kartläggning för vårterminen finns som bilaga 1.

Den grupp på 41 barn som vi har valt att följa under första året i skolan är inte helt jämförbar med den totala projektgruppen. I undersökningsgruppen är det en mindre andel barn som skriver och läser än i projektgruppen där hälften av barnen skriver konventionellt och en fjärdedel kan läsa. Det är i det närmaste dubbelt så hög andel vad gäller både skrivning och läsning som i undersökningsgruppen.

I den röda gruppen – förväntat svaga läsare och stavare – ingår 14 barn. Alla barnen hade 18 av 24 rätt eller färre på fonemidentifieringstestet. Hälften av barnen hade talspråkliga svårigheter, och lika många hade svårt att lyssna aktivt. En tredjedel var skriftspråkligt medvetna. Endast tre av dem hade börjat skriva upptäckande eller konventionellt.

I den gula gruppen – förväntat goda läsare och stavare – hade barnen mellan 19 och 23 rätt på fonemidentifieringstestet. Gruppen bestod av tolv barn tre fjärdedelar av dem hade ett välorganiserat och ett nyanserat ordförråd och lika många ansågs vara aktiva lyssnare som kunde ställa frågor för att få veta mer. Endast en tredjedel var skriftspråkligt medvetna. Tio av dem skrev upptäckande skrivning enligt förskolpedagogernas kartläggning.

I den gröna gruppen – förväntat goda läsare och stavare med maximal poäng – hade alla 15 barnen 24 rätt på fonemidentifieringstestet. Nio av dem hade ett nyanserat och välorganiserat ordförråd. Ytterligare några ansågs vara aktiva lyssnare, och de frågade för att få veta mer om de inte förstod. Två tredjedelar var skriftspråkligt medvetna och tolv av barnen skrev upptäckande eller konventionell skrift.

Vi valde ut lika många pojkar och flickor. I undersökningsgruppen är 36 av barnen födda 1987. Fem av barnen är födda 1988 och började grundskolan som sexåringar och 13 av barnen har invandrarbakgrund. Vi vill understryka att vi inte ser sexåringar och barn med invandrarbakgrund som någon "avvikelse", utan vi ser det som en normal variation i svensk grundskola.

De utvalda barnen kom från 13 förskolegrupper, som var organiserade på olika sätt. Vid den tidpunkt då denna studie genomfördes fanns en rik flora av organisationsformer för sexårsverksamhet. Begreppet förskoleklass har kommit senare. Vi använder här de begrepp som var aktuella då.

*Daghem-syskongrupp* är åldersblandad heltidsverksamhet för förskolebarn.

*Deltidsförskola* är deltidverksamhet för sexåringar.

*Lokalintegrerad förskola-skola-fritidshem* har närhet och möjlighet till samverkan. Olika pedagoger ansvarar för de olika verksamhetsformerna.

*Integrerad förskola-skola-fritidshem* är heltidsverksamhet med förskola-skola och fritidshem i samma lokal på eftermiddagen. Pedagogerna samverkar och arbetar i arbetslag.

Alla barnens namn är fingerade. Namnen börjar på sju olika bokstäver. Begynnelsebokstäverna är en kodning, som vi återkommer till längre fram i arbetet.

En annan kodning är de olika stilar som namnen skrivs med. Fet stil är koden för den röda gruppen, normal stil för den gula gruppen och kursiv stil för den gröna gruppen. Nedan framgår vilka verksamhetsformer barnen kommer från.

Daghem – syskongrupp	Deltidsförskola	Lokalintegrerad förskola	Integrerad förskola
1. <i>Lisa, Magda</i>	2. <i>Ladå, Besne, Nadja, Carlos, Ninasa</i>	3. <i>Lars, Christian, Louis, Disa, Måns</i>	4. <i>Bruno, Berit, Matilda</i>
5. <i>Asta, Nelly</i>	6. <i>Niklas, Nina, Alma, Calle,</i>	7. <i>Ludvig, Cecilia, Doris, Netan, Botvid, Claes, Max, Nils</i>	
8. <i>Leonardo, Basir, Leila, Nisane, Curt</i>	9. <i>Azeze</i>		
10. <i>Amira</i>			
11. <i>Nic</i>			
12. <i>Mårten, Mia</i>			
13. <i>Dino, Basima</i>			

Vårterminen i förskolan – barn från 13 förskolegrupper.

De barn som är ensamma i en förskolegrupp har flera kamrater från sin grupp som emellertid inte ingår i den utvalda gruppen.

Barnen fördelades i olika klasser, minst tre i varje och en från varje grupp röd, gul och grön. Lärarna ingick i Pehrsson och Sahlströms (1996) studie vilken vi beskrivit tidigare.

Nedan illustreras hur barnen fördelades i elva klasser i skolan. Klass ett har lärare ett, klass två lärare två osv. Denna sifferkodning överensstämmer med lärarnas kodning i tabell 1 (s. 54).

Klass	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Röd grupp	<i>Lila Azeze Amira</i>	<i>Basir</i>	<i>Besne Ladå</i>	<i>Niklas</i>	<i>Leonardo</i>	<i>Lisa</i>	<i>Bruno</i>	<i>Ludvig</i>	<i>Lars</i>	<i>Christian</i>	<i>Cecilia</i>
Gul grupp	<i>Nic</i>	<i>Nisane</i>		<i>Nina</i>	<i>Mårten</i>	<i>Claes Doris</i>	<i>Berit</i>	<i>Botvid</i>	<i>Asta</i>	<i>Louis Disa</i>	<i>Netan</i>
Grön grupp		<i>Curt</i>	<i>Carlos Ninasa Nadja</i>	<i>Alma Calle</i>	<i>Basima Dino Mia</i>	<i>Max</i>	<i>Matilda</i>	<i>Nils</i>	<i>Nelly Måns</i>		<i>Magda</i>

Barnen börjar skolan i elva olika klasser.

Verksamheten i de skolor barnen började i var organiserad på olika sätt. I flera klasser ingick "praktiskt arbete", då skoldagen var organiserad i halvklass med fritidspedagoger. Det förekom även integrerad verksamhet med åldersblandade grupper, vars ledning bestod av arbetslag med lärare, förskollärare och fritidspedagog. Hur verksamheten var organiserad och dess betydelse för barnens lärande är faktorer som vi inte följer i denna studie.

Detta är en beskrivning av hur vi valt ut de 41 barnen och av gruppen. Det framgår också hur förskolan de deltagit i var organiserad och vilken utgångspunkt den mottagande läraren tog i sin skriftspråksundervisning. När barnen slutade förskolan fanns den information vi nu presenterat tillgänglig

för föräldrar och mottagande lärare. Vi kommer nedan att beskriva den fortsatta datainsamlingen.

## Datainsamling

En omfattande datainsamling pågick under barnens första skolår. Följande data samlades in:

- intervjutillfälle ett
- intervjutillfälle två
- vykortsskrivande
- Tussesagan

Det finns utöver denna information ytterligare "data" (bilaga 2).

Samtliga intervjuer spelades in på band och skrevs ut ordagrant. De utskrivna intervjuerna omfattar sammanlagt cirka 800 maskinskrivna sidor. Det utskrivna materialet innefattar även de samtal som pågick när barnen ritade, skrev och läste. Rit- och skrifvalster omfattar 82 sidor. Vid ett par tillfällen tog bandet slut när det var olämpligt att avbryta intervjun för att byta band. Likaså gick en bandspelare sönder vid ett tillfälle, varför den intervjun blev nedtecknad manuellt ur minnet.

### *Intervjuerna*

Eftersom vi hade träffat barnet tidigare i förskolan var det naturligt att inledningsvis beröra vårt föregående möte. Vi deklarerade vårt genuina intresse av att få ta del av dess tankar och resonemang kring skrivning och berättade om uppläggningsen av intervjun med den avslutande skriv- och läsuppgiften. Båda intervjutillfällena bestod av tre delar; intervju, skriv- och läsuppgift och test (bilaga 2 och 3).

Intervjun var inledningsvis maximalt öppen och barnet uppmanades berätta om skolsituationen. Därefter fokuserade vi på skrivningen. Sedan analyserades skrivandets funktion genom att vi frågade barnet varför det är bra att kunna skriva. Frågan markerade vår egen positiva inställning till skrivandet. Därpå riktades intervjun mot barnets bedömning av den egna skrivförmågan. Nästa frågeområde gällde hur barnet gick tillväga när det skrev och hur barnet uppfattade att fröken gjorde. Även barnets tankar om hur det gick tillväga och vad det behövde kunna utredas. Vi bad också barnet berätta om hur läraren gick tillväga för att det skulle lära sig skriva. Även skrivningens innehåll utforskades.

Detta var grundstrukturen i intervjuns första del som hade karaktären av ett samtal. Frågorna följdes upp så långt det var möjligt utifrån barnens svar. Intervjun var likadan vid både höst- och vårintervjun. Vid båda intervjutillfällena avslutade vi genom att fråga barnet "Vad skulle hända om man inte kunde skriva?" och "Vad har vi pratat om?" Detta gjorde vi för att få information som bekräftade eller motsade deras tidigare svar i intervjun.

Efter den första intervjudelen utförde barnet en konkret skrivuppgift.

### *Skrivuppgifter*

Båda skrivsituationerna var till stor del upplagda som ett samarbete mellan barnet och den mer kompetente intervjuaren. Uppgiften är densamma för samtliga barn i studien, men dessa löser den mer eller mindre självständigt. För en del barn blir samverkan större och för andra blir den mindre. Skrivsituationen är exempel på det som Vygotskij kallar för "the zone of proximal development".

Det som eleven klarar av att göra i samarbete med läraren, kommer han senare att klara av på egen hand. Med andra ord: Lek och undervisning har ett utvecklingsvärde om de föregår och medför en utveckling.

(Dale, 1998, s. 43)

I lärandeprocessen ingår imitation och samarbete.

Inlärningsprocessen i leken och undervisningen är god, i de fall den föregår barnets utveckling och väcker en rad funktioner som befinner sig på ett mognadsstadium i zonen för den närmaste utvecklingen. Leken och undervisningen kan i sig bidra till att något nytt uppstår. Barnet och eleven utför via leken eller undervisningen ett handlingsmönster som konstruktivt framtvingar barnets och elevens utveckling.

(Dale, 1998, s. 43)

De båda skrivuppgifterna är olika till sin karaktär, men vid båda tillfällena får barnen uppgiften av intervjuaren och därmed ansvaret för hur den ska utföras. Vi stöder dem i deras avsikter och ger dem den hjälp de efterfrågar.

### *Vykortsskrivande*

Intervjuaren påbörjade vykortsdelen genom att försätta barnet i en konkret kommunikationssituation. Barnet fick fundera över hur det skulle göra för att berätta en händelse för någon som bodde långt borta. Många svarade utan tvekan att de skulle ringa. När vi frågade om man kunde göra på något annat sätt svarade flera att *man kan skicka kort/brev*. Vi gav barnet ett vykort (bilaga 3), som det skulle få skicka till någon. Efter en stunds samtal om motivet på vykortet fick barnet bestämma vem det skulle skicka kortet till och vad det skulle stå. En del barn behövde lång tid på sig, medan det för andra barn var självklart vad de skulle skriva och vem de skulle skicka kortet till. Tillsammans med oss kunde alla barn identifiera en mottagare och ett innehåll.

Vi uppmanade barnen att skriva på vykortet. De fick ansvar för vykortsskrivandet, och vi signalerade att de skulle skriva själva. När de frågade om skrivregler, hur en bokstav såg ut och liknande frågeställningar, försökte vi i första hand få dem att försöka själva. Därefter hjälpte vi dem för att de skulle komma vidare. Det var viktigt att barnen fick en upplevelse av en lustfylld situation utan prestationskrav. När barnen skrivit klart pratade vi om innehållet och skickade hem ett brev till föräldrarna, där vi bad dem om hjälp att fylla i namn och adress på vykortet. Vi gjorde också ett förtydligande till föräldrarna i de fall texten på vykortet var svår att läsa.



Det fanns en dynamik i skrivsituationen som gjorde att alla barnen tyckte det var en spännande uppgift att genomföra.

Man kan studera både skrivningens intentionalitet och sättet barnet väljer att skriva ett självvalt meddelande.

(Dahlgren & Olsson (1988, s. 5)

Skrivuppgiften har också använts av Pramling, Williams Graneld och Klerfelt (1995). I vår studie var vi främst intresserade av att se barnens *spontana skrivande* (Vygotskij, (1934/1982).

Vykortsdelen avslutades med att barnen fick ytterligare ett vykort som de fick ta med sig hem. Vi ville att de skulle uppleva intervjusituationen som något roligt och att de skulle vilja träffa oss igen.

### *Tussesagan*

Vid det andra intervjutillfället fick barnen utöver intervjufrågorna en ny skriv- och läsuppgift: "Nu ska du få höra en saga som du ska försöka komma ihåg." Den innehöll tre meningar, inledning, handling och avslutning. Det är ingen saga av traditionell karaktär utan är en konstruerad "testsaga" för att användas i en konkret skrivsituation (Dahlgren & Olsson, 1988).

En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse med lång svans fick tre sega kolor. Brun kola är väldigt gott tycker hungriga hundar.

Barnet lyssnade och fick återberätta sagan ur minnet. Därefter tog vi fram papper och penna och uppmanade barnet att komma ihåg sagan genom att rita eller skriva. Under tiden som barnet ritade/skrev svarade vi på dess frågor och hade en uppmuntrande attityd. När barnet var klart läste det eller berättade sagan för oss. Sedan tog vi fram vår sagotext som det fick läsa och vi pratade om sagan och jämförde den med deras egen version. Vi spelade även upp bandet, så att barnet fick höra vad det hade återberättat av sagan.

Syftet med sagan i studien var att få veta hur barnen kommer ihåg sagan, hur de utförde skrivhandlingen och hur de läste. Sagan innehåller de aspekter som Luria (1978) och Ferrerio (1978) tar upp i sina undersökningar. Den innehåller verb, tempus, adjektiv, adverb, bestämd och obestämd form, tidsaspekt och namn.

### *Analys av data*

Vi har analyserat samtliga intervjuer i både intervjuomgång ett och två, och även hur barnen i årskurs ett uppfattar skrivning och skrivlärande. Sedan har vi kategoriserat deras uppfattningar och skrivalster och därigenom visat på kvalitativa skillnader. Med hjälp av kategorierna kan vi identifiera ett mönster i barnens skrivlärande. Dessa kategorier och mönster tolkar vi med stöd av de teorier och liknande studier som vi har presenterat i teoribakgrunden.

Analysarbetet har varit en omfattande process, och vi bearbetade intervjumaterialet på olika sätt innan vi kom fram till åtta kategorier. Varje intervjutillfälle analyserades för sig.

Vi läste intervjuerna gång på gång för att utröna hur barnen uppfattade skrivlärandet. Först bildade vi oss en helhetsuppfattning om varje enskild intervjuutskrift. Nästa steg i analysarbetet var att bearbeta alla intervjuerna fråga för fråga. Vi sorterade in barnens uppfattningar under de didaktiska grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför*. Därefter listade vi barnens svar för varje del av intervjun, och på så sätt fick vi fram en variation av uppfattningar. Variationen återkommer under alla de tre didaktiska grundfrågorna och utmynnar i åtta kategorier. Kategorierna bildar tillsammans en beskrivning av hur barnen i undersökningsgruppen erfar skrivlärandet. Beskrivningen omfattar data från båda intervjutillfällena.



# RESULTAT

Den redovisade kartläggningen av de 41 barn som presenterades i metodavsnittet utgör både bakgrundsdata och måttillfälle ett. Det är också en beskrivning av den barngrupp som vi följt under ett år i förskolan. I denna studie följer vi undersökningsgruppen vid två intervjutillfällen under första skolåret. Först presenterar vi barnens uppfattningar vid de båda intervjutillfällena och sedan visar vi hur de skriver i en konkret skrivsituation. Avslutningsvis redovisar vi med hjälp av en översikt barnens skrivande i skolan.

Vi börjar med att redogöra för intervjuerna som tillsammans bildar en helhet. Därefter följer de båda skrivuppgifterna, som är olika till sin karaktär och därför redovisas var för sig.

## Intervjuerna

Vi möter barnen när de varit mellan sex och åtta veckor i skolan och återigen i slutet av vårterminen under första skolåret.

Intervjun handlar om skrivlärandet. Vi söker efter barnens spontana och oreflekterade uppfattningar. Dessa beskriver vi som kategorier, som återger hur skrivlärandet ter sig för just de här barnen i just denna intervjusituation.

## Beskrivning av barnens uppfattningar av skrivlärandet

I analysen av intervjuerna fann vi följande kategorier:

1. Skolkontexten
2. Symboler och skrivverktyg
3. Att bli instruerad
4. Att utveckla skrivkompetensen
5. Att få handledning
6. Kulturell kompetens
7. Delaktighet
8. Frustration inför skrivlärandet

Kategorierna kompletterar varandra. Relationen mellan kategorierna och vilken/vilka kategorier som fokuseras av barnen är av betydelse.

Vi har valt att presentera de två intervjutillfällena tillsammans i varje kategori. För att läsaren ska veta vid vilken tidpunkt intervjun är utförd har vi skrivit höst eller vår under varje citat inom parentes. Efter redovisningen följer en sammanfattning och en analys av barnens uppfattningar.

## 1. Skolkontexten

I denna kategori beskriver barnen skolan som en institution för lärande i allmänhet. Det är skolkontexten som karaktäriserar kategorin. Barnen uttrycker att de ska lära sig och refererar till skolans organisation. De tolkar sammanhanget och använder begreppet lära som ett samlingsuttryck. När barnen berättar vad de gör i skolan sker en uppräkningslista av läsning, skrivning och räkning, ofta uttryckt i denna ordning. Lärandet är kopplat till skolkontexten och utgör ett motiv för barnets vilja att lära sig skriva. Barnen uppfattar att skriva är något som man lär sig i skolan.

Intervjuaren: Varför vill du lära dig skriva?

Leila: *Därför, ää, jag vill lära mig för nu går jag på skolan alltså.*

(Höst)

Intervjuaren: Varför gör ni det som ni gör i skolan?

Christian: *Vet inte.*

Intervjuaren: Du vet inte?

Christian: *Jo vi ska lära oss.*

(Höst)

Intervjuaren: Men vad är det du behöver kunna för att lära dig?

Christian: *Gå i skolan.*

(Vår)

Andra kontextuella aspekter av skolan som barnen talar om är att de har rast och att de går och äter. Det finns även regler i klassrummet viktiga att beakta, som att vara tyst, räkna upp handen och inte störa fröken när hon läser. När Curt berättar om lektionerna har han uppfattat att det finns regler som gäller inne i klassrummet.

Intervjuaren: ... vad gör ni då?

Curt: *Jaa, vi gör, det är lite svårt att säga, men liksom ... vi jobbar mest.*

Intervjuaren: Jaa.

Curt: *Och så gör vi lite och så har vi rasten.*

Intervjuaren: Jaa.

Curt: *Ibland busar vi lite, ibland busar vi lite på lektionerna.*

Intervjuaren: Vad innebär det?

Curt: *Joo... ibland ... vi tjötar, inte tjötar, men ... vi pratar med varandra.*

(Höst)

Vid båda intervjutillfällena uttrycker barnen att de ska lära sig "läsa", "skriva" och "räkna" i skolan. I dagligt tal är det ett vanligt uttryck och ett traditionellt synsätt, som kan härledas till den tiden då det var kyrkans ansvar att se till att folket lärde sig läsa (från småskolans inrättande 1858 och fram till våra dagar har skolan haft monopol på detta). Barnens svar vilar på en gammal tradition där läskunnighet är det primära. Sedan slutet på 1600-talet har majoriteten av det svenska folket kunnat läsa (Johansson, 1972, 1977, 1981, 1987, 1988a, 1988b, 1989, 1991). Att lära sig att skriva ansågs

inte lika viktigt som att lära sig läsa, därav formuleringen "läsa, ...", då alltid läsa nämnts först. Dahlgren och Olsson (1985) förklarar läsningens ställning i skolan i förhållande till de "myter om läsning" barnen uttrycker i deras studie.

Utifrån vad vi sett i vår studie kan vi konstatera att behovet av läsning i högsta grad aktualiseras inför skolstarten. Omgivningen i form av föräldrar, släkt, kamrater samt hela den kulturella värdemiljön *provocerar fram tankar* kring läsningens nytta. Tydligast framträder detta i de motiv som berör skolan. Vi har diskuterat det vi kallar "myter om läsning" och vi kan se dessa resultat av barnens försök att förstå sin omvärld och göra skolan (och läsningen) personligt meningsfull.

(Dahlgren & Olsson, 1985 s. 111)

Skolans verksamhet är organiserad på ett sätt som är specifikt för skolan, och tiden disponeras så att skolkontexten blir tydlig för barnen. Denna kategori visar på barnens uppfattning av skolan som kontext, de använder språk och begrepp som hör till skolan som en social grammatik för att förstå och hantera sin omvärld, utan att uttrycka att de förstår innebörden i begreppen (Carlgrén, 1997). Barnen använder begreppet "lära" som ett enligt Vygotskij (1982) "vardagligt begrepp". Enligt Pramling's kategorier behandlar de begreppet "lära" som "att göra" (1988).

## 2. Symboler och skrivverktyg

Barnen uppfattar att skrivning handlar om tecken, bokstäver, penna, papper och suddgummi. Att skriva är en observerbar handling för barnen. De har uppmärksammat hur andra barn och vuxna beter sig i olika skriv- och lässituationer. Man sitter när man skriver, använder papper, penna, suddgummi och alfabetet/siffror för att skriva bokstäver/siffror och ord. Barnen tar upp konkreta skrivhandlingar, tillbehör och kännetecken när de berättar om hur de går tillväga i sitt skrivande. Alla barn skiljer inte på skriva och rita utan använder dem synonymt. De skiljer inte heller på bokstäver och siffror utan talar dels om att skriva bokstäver, dels om att skriva siffror.

I klassrummet brukar Leila ha ett penngrepp på pennan för att få rätt pennfattning. Hon visar utförligt med hjälp av papper och penna hur hon gör när hon skriver.

Intervjuaren: Jaa, hur gör du då?

Leila: *Jag skriver så här, jag skriver det nedersta så här* (visar pennfattning).

Intervjuaren: Ha?

Leila: *Ja, jag håller så här.*

Intervjuaren: Ja.

Leila: *Fast jag kan inte hålla här* (hon håller pennan "fel").

Intervjuaren: Nej.

Leila: *För då går det bara ner.*

(Höst)

Vid nästa intervju tillfälle berättar Leila om hur läraren gör när hon skriver. Nu har hon uppmärksammat både lärarens sittställning och bokstäverna som hon skriver.

Leila: *Ää, hon sätter sig på sin stol och så skriver hon en massa sådana där, ää ... vad heter det ...*

(Vår)

Barnen refererar också till lärarens skrivrörelser och hastigheten i skrivandet. De förstärker det sagda genom att skriva i luften eller på ett papper. Intervjuaren låter dem reflektera över hur de tror att läraren gör när hon skriver. De uttrycker synliga skrivhandlingar som de har observerat att läraren utför.

Berit: *Dom bara skriver så här snabbt (visar med handen), skriver hur snabbt dom vill.*

(Höst)

De associerar även till de verktyg som används i skrivsituationen.

Intervjuaren: Hur gör du när du skriver?

Doris: *Har en penna.*

Intervjuaren: Du har en penna. Räcker det med en penna för att det ska bli nåt?

Doris: *Nej, papper också.*

Intervjuaren: ... men hur gör du när du skriver?

Doris: *Man måste ha båda annars får man inte skriva. Man får inte skriva på bordet.*

(Höst)

Det finns även barn som har uppmärksammat att läraren skriver med både versaler och gemener.

Barnen pratar om hur man rent grafiskt skapar skrift. De utför skrivakten genom att göra tecken på papper utan att nämna skrivtanken eller något budskap. För alla barn är inte begreppen klara, utan skriva och rita används synonymt, eftersom man i vardagligt språkbruk säger att man skriver siffror. De beskriver hur andra skriver genom att relatera till "yttre" betingelser såsom "skrivstil", "snabbhet" etc. Barnens uppmärksamhet är riktad mot skrivtecknet, skrivverktyget/materialet och skrivrörelsen. De ägnar sig åt att "göra" skrift (Pramling, 1988).

Kullberg menar att barn ser skrivning och läsning som en kontext och att förståelsen för de olika termernas innebörd följer den skriftspråkliga utvecklingen. I begynnelsen av skriftspråsutvecklingen ser inte barn heller användningsområden för siffror och bokstäver.

(Pramling, 1994)

Kategorin kan också beskrivas med de kunskapsformer som Carlgren (1992) benämner som *färdighetskunskap* och *faktakunskap*

Färdighetskunskap kan ses som en praktisk motsvarighet till den teoretiska förståelsen.

Det går att utveckla färdigheter utan koppling till förståelse, men ofta är färdigheterna "mentalt inringade". När det gäller t. Ex. att lära sig läsa och skriva är det svårt att dra en gräns mellan vad som är praktiskt och vad som är mentalt. Man måste kunna hantera penna och papper, forma bokstäver, binda ihop, ljuda etc. Men det skrivna språket som ett meningsfullt verktyg för kommunikation utgör en mental inramning för läs- och skrivfärdigheternas utveckling.

(Carlgren, 1992, s. 32)

När det gäller faktakunskap motsvarar det i detta sammanhang kunskap som information, regler och konventioner. Ett exempel på det är att kunna bokstäverna.

Det är en kunskapsform som innebär att vi vet *att* något förhåller sig på det ena eller andra sättet. Det är kunskap som kan mätas i termer av mer eller mindre, något vi har eller inte har, som vi kommer ihåg eller har glömt bort. Detta är kunskap som information – utan åtskillnad mellan ytlig och djup eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen.

(Carlgren, 1992, s. 32)

### **3. Att bli instruerad**

Denna kategori karaktäriseras av att barnen uppfattar skrivandet som att utföra uppgifter. De följer instruktioner och de blir kontrollerade. Skrivandet handlar om att bli instruerad och utföra uppgifter på ett visst sätt. Barnen refererar till alfabetet/bokstavspanscher, läromedel, skriva av från tavlan, följa lärarens instruktioner, träna bokstäver och skrivning. Genomgående för denna kategori är barnens uttryck för hur de uppfattar undervisningen relaterad till sitt eget lärande.

Flera av barnen berättar om hur de lär sig att skriva *rätt*. Lars uppfattar att det är viktigt att de börjar skriva och läsa, eftersom de är tvungna att lära sig det.

Intervjuaren: Hur gör fröken när hon ska lära er skriva?

Lars: *Ää, rättar oss hur vi ska göra, gör hon.*

*/.../*

Intervjuaren: Vad tycker fröken är viktigt när det gäller skrivning?

Lars: *Åh, hon tycker det är viktigt att börja läsa och skriva och så. Tycker hon.*

Intervjuaren: Hur vet du att hon tycker det?

Lars: *För att vi är tvungna.*

(Höst)

Måns upplever också att läraren tycker det är viktigt att han skriver *rätt*, men han tycker inte om när läraren säger att han ska suddas ut det som han har skrivit.

Intervjuaren: Vad tycker fröken är viktigt när det gäller skrivning?

Måns: *Hon tycker bara det är viktigt att göra rätt, vilket jag inte tycker är så viktigt för man har ju suddgummi.*

*/.../*



Intervjuaren: Du säger att fröken tycker det är viktigt att det blir rätt. Vad tycker du är viktigt då?

Måns: *Jag tycker att det viktigaste är att man gör det bra, att man gör det så bra som möjligt.*

Intervjuaren: Men hur vet du vad fröken tycker?

Måns: *Jo, för ibland säger hon att vi måste sätta ut det när vi har gjort det bästa vi kan.*

(Höst)

Mårten beskriver hur han arbetar i sina arbetsböcker. Han följer angivna instruktioner när han ska utföra arbetsuppgifterna.

Mårten: *Ja, vi lär oss skriva i äppelboken.*

Intervjuaren: Jaha, där lär ni er, hur gör du då för att lära dig skriva bokstäverna?

Mårten: *Man, man ser liksom vad man skriver och så liksom om det står.*

Intervjuaren: Du sa så här man ser på bokstäverna och så skriver man.

Mårten: *Ja, om det står vad har en katt runt halsen, så kan man skriva halsband eller någonting.*

Intervjuaren: Ja, lär man sig att skriva då menar du, om man skriver så?

Mårten: *Ja, då har man ju halsband.*

(Vår)

Barnen berättar om ett skrivinnehåll som kan hänföras till skrivträning och bokstavsarbete; de skriver för att lära sig siffror, spårar och skriver bokstäver, skriver av, skriver i träningsböcker och utför olika skrivuppgifter. De berättar att läraren *lär* dem skriva på olika sätt. Barnen pratar mest om bokstäver och skrivmaterial. De pratar också om att *vi bara tränar på att skriva*. Flera barn redogör för hur de lär sig skriva bokstäver.

Louis: *Jag vet inte riktigt hur jag ska säga. Ja, jag brukar inte kunna skriva så jag har ett papper, så tittar jag och så skriver jag efter det.*

(Höst)

Nettan: *En gång i veckan så lär man sig bokstav O och G och H och alla bokstäverna.*

(Vår)

Nelly: *Ja hon ... vi ska göra. Lilla a, då sa hon att vi ska göra en krok och sen ner och upp igen och sen ner igen. Lite ... är där. Lite ... liksom en stolpe som håller fast.*

(Vår)

Besne: *Fröken skriver någonting på tavlan och så skriver vi efter.*

(Vår)

I denna kategori saknas kommunikationsaspekten, och det är skrivprocedurer och formträning som är det centrala. Även i denna kategori talar barnen om att de behöver hjälp när de inte kommer på en bokstav eller vet hur de ska göra. När vi har tolkat barnens svar handlar det

här mest om den hjälp de behöver i förhållande till de uppgifter och det bokstavsarbete som de får sig förelagda. Måns protesterar kraftigt emot forrnträandet. Han har sin uppfattning klar när han uttrycker att det viktigaste måste vara att man gör så bra som möjligt.

Uppgiftsskrivandet i kategorin kan liknas vid läsningen i Dahlgrens och Olssons (1985) studie, som visade på att barnens innehållsliga motiv för läsning minskade i antal när de började skolan till förmån för lästräning. Resnick och Resnick (1991) säger att om nöjesskrivande kontrolleras eller kopplas till en uppgift ändrar skrivandet karaktär och tappar sitt underhållningsvärde.

I ett historiskt perspektiv framgår att läsundervisning har varit ett medel för att nå andra mål med undervisningen.

Eleverna skulle inte bara lära sig läsa för att inhämta kunskaper ur bok, de skulle också lära sig läsa på ett sådant sätt att "egenskaper" som flit, noggrannhet, ordning, uthållighet och lydnad utvecklades. Läsundervisning gav, med "rätt metodik", rätt fostran på köpet.

(SOU 1997: 108 s. 67)

Dahl (1991) skriver en analyserande text kring läroplaner och dess utveckling. Lgr 62 bryter mot undervisningsplanen från 1919, vilken förordade en undervisning som satte barnet i fokus i en modersmålsundervisning med ett för barnen väsentligt innehåll. Lgr 62 skriver om svenskämnet och sätter färdighetsträning i fokus, och innehållet blir därmed av underordnad betydelse.

Materialet för den första läsundervisningen måste vara väl tillrättat med bl a kontrollerat ordförråd, som successivt utökas, lämplig typografisk uppställning samt riklig och god illustrering.

(Dahl 1991, s. 74)

Carlgren (1997) skriver om hur lärare håller kontrollen i klassrummet. Flera av barnen säger, när vi frågar dem hur de vet vad läraren tycker är viktigt, att "det märker man". De ger exempel på hur läraren bemöter deras klasskamrater eller säger att de får göra om, ifall läraren inte blir nöjd med vad de presterat.

Bergöö, Jönsson och Nilsson, (1998) diskuterar varför skrivundervisningen är som den är och menar att:

Lärare undervisar så som de själva blivit undervisade, inte utifrån vad de mött av teorier eller forskning.

(Bergöö, Jönsson & Nilsson, 1998 s. 34)

Det överensstämmer med Pehrssons och Sahlströms (1996) kategorier "Den egna erfarenhetens perspektiv" och "Den egna lärar erfarenhetens perspektiv".

#### 4. Att utveckla skrivkompetensen

Barnen i denna kategori vill lära sig skriva för att bli bättre på att skriva. De flesta vill kunna bokstäverna eller kunna ännu fler bokstäver än de kan idag. Barnen talar om att skriva bokstäver, skriva bättre, stava och lära sig orden. De talar även om att lära sig små bokstäver, skrivstil, skriva fint och snyggt. Skrivandets funktion ses i första hand som en färdighetsträning. Även läsandets funktion uppfattar barnen som en färdighet.

Intervjuaren: Varför vill du lära dig skriva?

Nina: *Joo, för jag tycker det är bra, och så vill jag hemskt gärna lära mig det, hi hi.*

Intervjuaren: Det vill du?

Nina: *Annars brukar jag skriva hur det låter.*

(Höst)

Nina betonar de formmässiga krav som ställs på en kunnig skribent.

Nina: *Jo för sedan när man blir stor och skall skriva brev, då skall man skriva det fint.*

Intervjuaren: Ja.

Nina: *Så kan man inte bara skriva det hur som helst.*

Intervjuaren: Så man kan skriva fint då när man blir stor.

Nina: *Ja så man vet hur det stavas och så.*

(Vår)

Matilda berättar hur hon gör för att bli bättre på att skriva.

Matilda: *Fröken har gjort så en gång att hon säger några bokstäver, så säger hon att jag skall försöka skriva dem och sen försöker jag, så lär jag mig bättre och bättre. Om jag skriver till exempel "gå"...*

Intervjuaren: Mm.

Matilda: *Eller så om jag skriver gå så, så lär jag mig att skriva så ... bokstäverna.*

(Höst)

I denna kategori är det tydligt att barnens uppmärksamhet är riktad mot att lära sig skriva bättre. Detta kan tolkas som att barnen dels har en verksamhetslust, dels vill öva sig. De finner nöje i att se sin kompetens förbättras och drivs av vad de kan göra då. Det kan också tolkas som att de inte kan skriva riktigt ännu, de ska först lära sig skriftspråkets konstruktion och regler för att lära sig att skriva rätt. Dahlgren och Olsson (1985) mötte också den här typen av argument för skriftspråkskompetens i sin studie.

Skolstarten har också accentuerat en ny kategori av läsmotiv. Barnen anger att motivet för att läsa är att de skall bli bättre som läsare, de skall öka sin kompetens. /.../ De har kommit in i undervisningen och läsningen är då inte bara en fråga om att kunna läsa utan också att förbättra läsförmågan.

(Dahlgren & Olsson, 1985, s. 119)

Jacobsson och Johnsson (1991) skriver om en typ av skrivande som de kallar "anpassning". Deras beskrivning har vissa likheter med vår kategori.

Det grundläggande draget är att man vill anpassa sin stil till skolan, kamraterna eller något annat. Den starka anpassningen hämmar och begränsar skrivandet. Skrivningen kan utföras för att bekräfta och stärka skribentens position */.../ Andras bedömningar och kriterier styr hur texten utformas. Nyttan eller publiken utanför skolan beaktas sällan. Barn här är medvetna om skriftspråkskonventionerna men har en begränsad syn på användningen av förmågan.*

(Dahlgren, m. fl. 1999, s. 56)

### 5. Att få handledning

Barnen har en rad olika strategier som de använder för att lära sig skriva. En strategi är att fråga en mer kunnig och kompetent person om hjälp – för att lära sig behöver de få hjälp av någon. De ger exempel på lärandesituationer som utspelar sig utanför skolkontexten. Oftast är det äldre syskon, mamma eller pappa som de söker upp för att få svar på sina frågor. En del barn nämner även läraren som någon de kan ställa frågor till för att reda ut frågetecken som dyker upp på deras väg mot att bli skriftspråkligt kompetenta.

Intervjuaren: Hur gjorde du då när du lärde dig?

Claes: *Nja. Jag skulle lära mig några bokstäver och så. Bara för att min storasyster, hon går i sista klassen, jag fick lära mig av hon.*

(Höst)

Nic berättar om hur han får hjälp av sin pappa.

Nic: *Jag kan alla bokstäver med stora.*

Intervjuaren: Det kan du?

Nic: *Ja.*

Intervjuaren: Kan du skriva eller läsa dom?

Nic: *Äää, skriva dom.*

Intervjuaren: Det kan du?

Nic: *Fast jag kommer bara ihåg A och J och I och M.*

Intervjuaren: Kommer du inte ihåg dom andra?

Nic: *Jo O också.*

Intervjuaren: Hur gör du då när du ska skriva ... hur gör du då ... när du behöver dom?

Nic: *Då behöver jag titta på dom annars...*

Intervjuaren: Var finns dom?

Nic: *Pappa skrev ett papper till mig, så gjorde jag ett streck hur långt jag kunde skriva med dom stora bokstäverna.*

(Höst)

Louis frågar om hjälp, eftersom han uppfattar att han inte har lärt sig så mycket.

Intervjuaren: Hur gör du när du lär dig skriva? Hur gör du då?

Louis: *Jag har inte lärt mig så jag vet inte.*

Intervjuaren: Har du inte lärt dig, men du kan ju?

Louis: *Ja men det är bara lite jag kan, många gånger så behöver jag hjälp.*

Intervjuaren: Men hur gör du då, hur får du hjälp?

Louis: *Jag frågar.*

(Vår)

Nina ber sina föräldrar om hjälp när hon ska skriva kort eller brev. Hon lyfter fram betydelsen av att brev och kort är adresserade till rätt person.

Nina: *Fast jag får oftast hjälp om jag ska skriva brev.*

Intervjuaren: Ja.

Nina: *På kort. Eller skriva brev och sätta på paket, så kan det ju inte stå till Lina, så kanske det blir till Anna, Jana kanske det blir.*

...

Nina: *Då brukar jag fråga någon utav mina föräldrar ifall dom kan hjälpa mig.*

Intervjuaren: Aaa.

Nina: *Och så gör dom det.*

Intervjuaren: Jaaa.

Nina: *Speciellt min pappa han är rätt så bra.*

(Höst)

Max uttrycker att han redan kan skriva. Intervjuaren uppmanar honom att tänka på vad han behövde kunna när han skulle lära sig skriva. Han berättar att han bad sin mamma om hjälp.

Max: *Mamma skrev upp det på ett papper och så, så fick jag läsa vad det stog där och så.*

(Höst)

Till skillnad mot föregående kategori handlar det här mycket mer om ett skrivande som utgår från barnens tankar och frågeställningar. Barnen behöver hjälp av olika skäl. De kan inte alla bokstäverna eller vet inte hur ord stavas. De relaterar till hur de har lärt sig genom att någon har ägnat sig åt dem och skrivit bokstäver, ord, meningar och svarat på deras frågor. Inom denna kategori kan barnens svar tolkas som att de får den hjälp de själva frågar om. Clay (1991) menar att det är när barnen frågar som man kan bedriva individuell undervisning eftersom frågorna alltid utgår från den egna förståelsen och de problem barnen står inför.

Undervisning som tar sikte på att skapa och utnyttja zoner för utveckling, innebär att hjälp från och imitation av andra inte ska uppfattas som svagheter hos eleven, utan som tecken på att en utvecklingsprocess är i gång. Imitation sker inte som en mekanisk efterapning; tvärtom kan imitation uppfattas som en konstruktiv och selektiv process.

(Bråten & Thurman-Moe, 1998, s. 108)

Barnens frågor vägleder viktiga personer kring barnet till det som Vygotskij benämner som "the zone of proximal development". Inlärningspotentialen ökar hävdar Dhyste (1995) när skrivandet sker i interaktion med kamrater och lärare. Här handlar det om att den som möter barnets frågor måste ta den lärandes perspektiv. Det krävs en ömsesidighet och en dialog mellan den vuxne och barnet.

Även Söderbergh (1982) anser att barnet lär sig i samspel med en lyssnande och språkande omgivning, som ger barnet utrymme för egna initiativ och inte överskattar den egna rollen som vuxen eller den som förmedlar kunskap till barnet. Edfelt (1982) poängterar föräldrarnas betydelse när det gäller att insiktsfullt möta barnens frågor om texter och ord. Läraren och föräldrarna kan komplettera varandra när det gäller att möta barnets intresse för skriftspråket.

De vuxna fostrarna möter barnen i ett vad det gäller läsningens användning naturligt sammanhang. De har tid att ta tillvara "gyllene tillfällen" då barnet ställer sig frågande till sin skriftspråkliga omgivning och de kan svara på barnens frågor. Den metodiska okunskapen hos den oprofessionelle vuxne kan paradoxalt nog medverka till att de med en större öppenhet kan lyssna på barnens egna tankar. De "naiva vuxna" är inte styrda av någon speciell läsprocessmodell eller några metodiska antaganden.

(Dahlgren & Olsson, 1985, s. 109)

Säljö påpekar att skriften är en teknologi för kommunikation.

Man måste få någon form av vägledning in i hur läsande och skrivande fungerar. Däremot behöver man inte nödvändigtvis få explicit undervisning. Skriften är i denna mening, och i förhållande till tal, en sekundär form av kommunikation som inte utvecklas naturligt utan som är beroende av yttre stöd och stimulans.

(SOU, 1997:108, bil. 2, s. 350)

## 6. Kulturell kompetens

Några barn talar om skrivning och skrivkompetens i ett kulturellt perspektiv. Deras utsagor handlar om att skriftspråkskompetensen är viktig *för att veta när man blir stor*. Kommande yrke och föräldraroll är sammanhang där barnen lyfter fram betydelsen av att vara skriftspråkligt kompetenta. Barnen anger motiv som att vara duktig och få bra betyg. Att de kan bra i tvåan, på högstadiet och gymnasiet är andra motiv. Skrivkompetensen uttrycks som en förutsättning för den personliga utvecklingen och är ett tecken på självständighet och *att bli stor*. Äldre syskon utgör förebilder för barnen och den kommande föräldrarollen är ytterligare ett motiv för skrivlärandet. De funderar framåt och anser att man behöver kunna skriva räkningar som vuxen. Det finns även barn som har tankar om hur det skulle vara att inte kunna skriva och stava som vuxna.

Ninasa: *Ja, jag hjälper kompisarna när jag har ingenting att göra.*

Intervjuaren: Vad hjälper du dom med?

Ninasa: *Med ... jag ... vill ha hjälp lite så kommer jag till dom och tittar.*

*/.../*

Intervjuaren: Varför vill du lära dig att skriva?

Ninasa: *Jo, det blir så roligt sedan och när min mamma säger så kan du skriva det åt mig och då skriver jag.*

(Höst)

Måns har funderingar om det framtida yrkeslivet.

Måns: *Nä, men till exempel om jag jobbar på kontor, då måste jag ju kunna skriva ... för att ... för att ... för att det skulle ju va konstigt om jag bara skrev blablabla och sånt där konstigt.*

Intervjuaren: Nä ... nä ...

Måns: *Utan att jag själv vet att jag skrev det ... att jag skrev nåt konstigt eller så utan att jag själv visste det.*

(Höst)

Även i den kommande föräldrarollen ingår skriv- och läskompetensen.

Intervjuaren: Varför är det bra att kunna skriva?

Nic: *Jo, för när man fått barn då kan man läsa en saga för dom.*

(Höst)

Här följer ytterligare några variationer i barnens sätt att tänka om nyttan av att kunna skriva när de blir vuxna.

Botvid: *Det är viktigt när man blir stor för då går man ju inte i skolan.*

(Vår)

Nina: *Jo för jag vill kunna skriva hem, när jag flyttar.*

(Vår)

Måns: *Ja till exempel om man skall ta ut pengar och skriver en check /.../ och sånt.*

(Vår)

Curt: *Och får man ingen utbildning så kan man ju inte bli någonting och jobba där och då får man aldrig pengar och mat, när man blir vuxen.*

(Vår)

Dessa barn pratar om skrivkompetens i ett längre perspektiv än i nuvarande skolsituation. De tänker på livet utanför skolan. Säljö (1997) skriver om hur skriftspråklig kompetens fungerar som ett kitt mellan människor och hur det samtidigt fungerar som sorteringsinstrument. Han skriver också om skriftens roll i vårt samhälle.

Och att skriften har blivit så central för vårt samhälle har att göra med att den har blivit kunskapsproduktionens, maktens och rättsstatens främsta medium för kommunikation.

(SOU 1997:108, s. 349)

Vidare (1997) undrar Säljö hur man kan förstå skriftspråkets roll i det moderna samhället och varför inte alla individer tar till sig och utvecklar en tillräcklig läs- och skrivförmåga. Skrivning och läsning är inga avgränsade färdigheter som man skaffar sig och har med sig resten av livet. I skolan utgör barnens analytiska förmåga bedömningsgrunden för hur de klarar skolans krav.

...det är en sociokulturell produkt och växer fram som ett resultat av intensivt engagemang i den form av kommunikation som vissa typer av skriftspråkliga praktiker erbjuder.

(SOU 1997:108, s. 356)

Kraven på läsfärdighet har återigen höjts, och det räcker inte med att man kan läsa nya obekanta texter, utan nu förväntas det att "man skall förstå och handla efter information som man får via skrift. Brukstexten eller handboken blir idealet för läsförståelsen" (SOU 1997:108, s. 356, s. 360).

Vår kategori har likheter med Dahlgrens och Olssons (1985) möjlighetskategori, där barnen beskrivs som självständiga och oberoende. Kategorin präglas av en positivt emotionell grundton, då barnen inser vilka möjligheter skriftspråket ger dem i ett längre perspektiv. Även i deras studie handlade barnens uppfattningar mest om den kommande vuxenrollen både som förälder och i yrkeslivet.

Den komparativa studien (Dahlgren, Olsson & Wen, 1995) av svenska och kinesiska barns uppfattningar om läsning visar att barnens uppfattningar är sociokulturellt betingade. Fördelningen av motiven mellan de svenska och kinesiska barnen skiljer sig åt. De svenska barnen betonar läsandet i och för skolan, medan de kinesiska barnens svar är mer framtids- och yrkesinriktade.

### **7. Delaktighet**

Kännetecknande för denna kategori är barnens eget engagemang i skrivandet och att de ser sig själva som kompetenta. De känner skrivlust och eget ansvar för skrivlärandet, det som Smith (1986) kallar för att vara "medlem i klubben". Nästan hälften av barnen skriver även hemma. Det kan vara brev, meddelanden, enstaka ord eller hemligheter. Barnen i denna kategori vet vad de ska använda skrivandet till och berättar om ett skrivande i funktionella sammanhang. De redogör för olika strategier, som de använder när de skriver, och vad de behöver kunna för att skriva. De tycker att det är kul att skriva och upplever skrivandet som en lustfylld aktivitet. Barnen har tankar och idéer om vilka möjligheter skriften ger. Den mest förekommande utsagan är *att skriva och skicka brev*. Därutöver berättar barnen om en rad olika sammanhang, i vilka de kan behöva skriva.

Berit reflekterar över sitt eget lärande och om betydelsen av att tro på sig själv.

Berit: ... *Jag trodde jag skrev bra, men det gjorde jag inte. För sen när jag skulle läsa det, då ... då gick det inte. När jag skulle läsa det nu, då gick det inte. Då stod det fel allting.*



Intervjuaren: Hur gör du när du lär dig?

Berit: *Jag gör så här t t t t t (ljudar). Vad är det för bokstav? "T"*

Intervjuaren: Jaa. Vad behöver man kunna för att lära sig skriva?

Berit: *Kunna? Jaa man behöver ganska mycket. Att man inte får vara nervös och skriva fel, för då tror man att man skriver fel fast man skriver rätt. Man skall inte vara nervös, man skall veta, säga ... jag vet att jag skriver rätt. Jag vet att jag skriver rätt och då när jag vet att jag skriver rätt då kan man ju, då kan man ju bara göra det.*

(Höst)

Vid nästa intervjutillfälle uttrycker Berit vilka strategier hon använde när hon lärde sig skriva.

Berit: *Det är faktiskt svårt att förklara, men jag gjorde så här. Mm möjjje som jag ska skriva om jag ska läsa "mjölk". Hör här, jag börja då mjölje och sen mjölle och sen säger man mjölk, då. För att till börja med kan det var jätte svårt.*

(Vår)

Barnen pratar om hur skrivningen ger möjligheter till personlig kommunikation, att skriva brev och meddelanden till kompisar, mamma och pappa, att skriva och skicka in tävlingar som finns i tidningar.

Nelly: *Det är nog mest för att jag ska kunna skriva en massa grejer till exempel, ibland så har jag såna lappkrig hemma och då kan jag inte skriva så enormt bra och då så brukar, och då så är det ganska bra om jag kan skriva.*

(Höst)

Nettan: *Jo, för då kan man skriva en bok och sånt, helt själv. Du vet om man kan bokstäver, alla bokstäver ... hela alfabetet. Så kan man skriva vad som helst. Jag kan nog ändå så skriva lite.*

(Höst)

Nadja: *För om någon skriver något om dom inte är hemma då kan man läsa det. Då kan man läsa det, man kan läsa en sån skylt då när någon har skrivit.*

(Vår)

Matilda har funderingar på innehållet när hon beskriver hur hon går tillväga.

Matilda: *Hur då, liksom tänker man, aa, ska jag skriva det, "det var en gång en liten pojke som gick till stan så kom det tjuvar" så tänker jag liksom hur jag ska skriva.*

(Vår)

Måns vill skriva för att det är roligt och inte bara skriva för att han ska lära sig skriva.

Intervjuaren: Men varför vill du lära dig?

Måns: *Jag bara kör så att det är rätt roligt.*

Intervjuaren: Det är rätt så roligt?

Måns: *Jag kör bara därför.*

Intervjuaren: Det är väl en bra anledning, att det är roligt.

Måns: *Jag kör bara för att det är roligt, jag kör inte bara för att jag vill lära mig.*

(Vår)

I denna kategori har barnen uppfattat skrivandets poäng och kan sägas vara "funktionellt medvetna". Denna förståelse är ytterst viktig, menar Vygotskij (1979), för att barnet ska utveckla en inre motivation för skrivlärandet. Deras skrivande har ett innehåll som de själva definierar, och det har oftast en uttalad mottagare. Enligt Resnicks och Resnicks (1991) kategorier handlar det om "funktionellt skriftspråk", "skriftspråk för nöjes skull", "skriftspråk för personlig kommunikation" och "skriftspråk för att få kunskaper". Barnen använder skriftspråket funktionellt i huvudsak för att kommunicera. Smith (1982) menar att en konsekvens av skrivlärandet är att kunna fundera och prata om skrivregler. I Dahlgrens och Olssons skrivstudie (1988) ser nästan samtliga barn skrivning som en möjlighet att förmedla ett innehåll.

Barnens utsagor i kategorin utstrålar en positiv känslomässig grundton. De vet vad de håller på med och vet vilken nytta de har av att kunna skriva. Barnen har som Taube (1989) uttrycker det en "positiv självbild", vilket har betydelse för deras prestationsnivå. Enligt Taube ser dessa barnen svårigheter som utmaningar och hanterar dem därefter.

Donalsson pekar på hur viktigt det är att barn lär sig läsa tidigt och uppfattar betydelsen av det skrivna ordet.

Det visar sig alltså att just de egenskaper hos det skrivna ordet som gynnar medvetenhet om språket också kan gynna medvetenheten om det egna tänkandet och spela en roll för utvecklingen av den intellektuella självkontrollen, med omätbara konsekvenser för utvecklingen av det slags tänkande som är utmärkande för logik, matematik och naturvetenskap.

(Donalsson, 1989, s. 88)

Pramling (1994) visar i sin studie att när barnen får en metakognitiv kunskap, alltså blir medvetna om sitt eget lärande, får det också betydelse för deras skriftspråsutveckling.

### **8. Frustration inför skrivlärandet**

Några barn uttrycker en känsla av obehag kring skrivlärandet – det är något som inte stämmer – de tycker inte att de skriver så bra. De uttrycker svårigheter som är förknippade med skrivandet.

Ladå upplever att han får hjälp av läraren fastän han inte vill ha det. Läraren tar hans penna och hjälper honom att skriva.

Intervjuaren: Hur gör fröken när hon skall lära er skriva?

Ladå: ... *kommer och hjälper.*

Intervjuaren: Hon kommer och hjälper dig att skriva?

Ladå: *Jag vill inte att hon ska hjälpa mig*

Intervjuaren: Vill du inte att hon skall hjälpa dig?

Ladå: *Nää, för jag kan.*

(Höst)

När Curt funderar över vad han tänker på när han hör ordet skrivning, väcker det starka känslor hos honom.

Curt: *Skrivning är något jag hatar ...*

Intervjuaren: Vad säger du?

Curt: *Ja.*

Intervjuaren: Haa ... skriva är något som du hatar ...

Curt: *Ja. Det tycker jag inte om.*

Intervjuaren: Varför inte då?

Curt: *Jag är inte. Kolla här om någon håller min blyertspenna så här.*

Intervjuaren: Ja.

Curt: *Sedan skriver jag.*

Intervjuaren: Ja.

Curt: *Och sedan ... jag tröttnar på det, men det måste vara perfekt.*

Intervjuaren: Jaha. Varför måste det vara perfekt då?

Curt: *För att annars, nej, nej, nä kasta i väg det.*

(Vår)

Louis beskriver vad han behöver för hjälp och vilka svårigheter han upplever när han ska lära sig skriva.

Intervjuaren: Hur gör du när du lär dig skriva? Hur gör du då?

Louis: *Jag har inte lärt mig så jag vet inte.*

Intervjuaren: Har du inte lärt dig, men du kan ju?

Louis: *Ja men det är bara lite jag kan, många gånger så behöver jag hjälp.*

Intervjuaren: Men hur gör du då, hur får du hjälp?

Louis: *Jag frågar.*

Intervjuaren: Du frågar. Lär du dig då?

Louis: *Ja ibland. Ja, det är ganska svårt och lära sig ibland.*

Intervjuaren: Vad är det, kan du berätta nånting, hur var det då när det var svårt att lära sig?

Louis: *Öhh om man säger nånting såhär, om man säger en så hära lång mening eller och sen ska, alltså om vi håller på och gör med en fågel då, och så har man sagt en lång mening, sen så kommer jag inte ihåg.*

Intervjuaren: Kommer du inte ihåg meningen då, menar du?

Louis: *Nej, det gör jag inte. Det är det som är det jobbiga.*

Intervjuaren: Att du kommer inte ihåg tills du har skrivit ner det?

Louis: *Nej jag kommer inte ihåg ...*

(Vår)

Det kan också handla om att barnen får uppgifter, som inte är tillräckligt utmanande. Carlos berättar att han måste "spåra" bokstäverna, fastän han kan dem. Han vill lära sig skriva skrivstil för det andra kan han redan.

Det som barnen uttrycker i denna kategori tyder på en obalans mellan individen och omgivningen eller förväntningar och krav. De upplever brister i sin förmåga eller bristande utmaning i uppgiften. I denna kategori återfinns både de barn som upplever för mycket krav och de barn som upplever för lite krav.

Taube (1989) beskriver hur "onda cirklar" kan uppstå i lärandet, om barn kommer till skolan med bristande självförtroende eller förlorar självförtroendet när de får uppgifter de misslyckas med.

Dahlgrens och Olssons (1985) "kravkategori" har också denna emotionella ton när det gäller barnens uppfattningar om läsning. I deras "kravkategori" uttrycker barnen uppfattningen att det är ett krav från samhället eller vuxenvärlden att de ska lära sig läsa. Det är något som åligger dem men som de inte ser nytta av för sin egen personliga del.

Ja, det är bortkastat och helt meningslöst som undervisning, att vilja lära eleverna något som de redan kan utföra självständigt. Därför måste enskilda ämnen, färdigheter och teman ställa större krav än eleven för ögonblicket kan uppfylla.

(Dale, 1998, s. 45)

### ***Sammanfattning av barnens uppfattningar av skrivlärandet***

Vi har ovan försökt ge en samlad bild över den variation i barnens uppfattningar som vi funnit hos de intervjuade barnen. Alla barn är riktade mot något i sitt lärande. De driver egna projekt som blir tydliga i intervjun. En del barn är riktade mot skolkontexten, medan andra är riktade mot sitt eget tänkande och lärande. De som är riktade mot sitt eget tänkande och lärande använder skolkontexten och bokstäver som ett hjälpmedel i processen att erövra skriftspråket. Andra barn är riktade mot skolkontexten och uppfattar att själva skolkontexten är det centrala. Det är två helt olika utgångspunkter som barnen har för sitt lärande.

Kategorierna ger tillsammans en komplex helhetsbild av skrivlärandet i skolan. I detta avsnitt kommer vi att jämföra de tre grupperna röd, gul och grön och vilka kategorier som är mest frekventa. De kategorier som är vanligast för respektive grupp visar på vad barnen inom gruppen är mest riktade mot.

Tabell 9. Sammanfattning av intervjustudien i skolan.

Kategori	Höstintervju Antal barn			Vårintervju Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
1. Skolkontexten	11	11	14	12	11	13
2. Symboler och skrivverktyg	11	6	7	12	8	8
3. Att bli instruerad	12	11	14	13	11	15
4. Att utveckla skrivkompetensen	6	7	9	8	9	13
5. Att få handledning	3	6	7	10	6	13
6. Kulturell kompetens	5	5	7	5	6	8
7. Delaktighet	7	11	15	12	12	15
8. Frustration	2	1	4	6	6	6

n= totala antalet barn i respektive grupp.

Utgår vi från antalet barn i varje kategori, bildas det olika mönster i de olika gruppernas uppfattning av skrivlärandet.

I den röda gruppen framträder särskilt de tre första kategorierna. Ett mönster bildas av "skolkontexten", "symboler och skrivverktyg" och "att bli instruerad". Halva gruppen uttrycker "delaktighet". På vårterminen har antalet barn som uttrycker "delaktighet" ökat, och kategorin "att få handledning" innehåller också många barn.

I den gula gruppen bildas ett motsvarande mönster av kategorierna "skolkontexten", "att bli instruerad" och "delaktighet". Vid vårintervjun framträder kategorin "att utveckla skrivkompetensen" i denna grupp.

Den gröna gruppen har större variation än den gula, och kategorin "att utveckla skrivkompetensen" framträder redan på hösten. På vårterminen är mönstret ännu tydligare. Kategorin "att få handledning" har ökat markant.

### 1. Skolkontexten

I början av höstterminen är skolan en ny erfarenhet för barnen, och deras uppfattningar speglas av egna och andras förväntningar samt av de faktiska förhållanden som råder i skolmiljön. Tre fjärdedelar av barnen uppfattar att skrivlärandet hör ihop med skolkontexten och är motivet för lärandet. Vad lärandet innebär är svårare för dem att uttrycka, och flera av barnen uttalar ingen uppfattning om vad det är. Även i slutet av vårterminen refererar de flesta barnen fortfarande till skolkontexten och uppfattar skolan som en institution för lärande i allmänhet. Därmed framträder skolkontexten ännu tydligare. Barnen uttrycker att de ska lära sig och pratar om både skolans organisation och regler. Det är tolv barn som anger skolkontexten som själva motivet för att lära sig skriva. Barnen uppfattar mer av innehållet och vad de gör i skolan än vad de har för nytta av att kunna skriva. Det kan tolkas som en utveckling eller som att barnen uppfattar handlingarna som dominerande i lärandet. Hur tydlig är skolan för barnen? Är det uttalat vad som ska hända och vad som förväntas? Barnen lyfter fram reglerna i större utsträckning på vårterminen. Det kan tolkas som att reglerna har blivit tydligare när barnen närmar sig slutet av sitt första läsår. Reglerna kan också ha tillkommit efter hand och utvecklats över tid. Barnen ger uttryck för ett flertal regler som är gemensamma, oavsett i vilken klass de går.

## *2. Symboler och skrivverktyg*

När det gäller kategorin symboler och skrivverktyg är det barnen från den röda gruppen som uttrycker flest uppfattningar. Det är likadant på vårterminen, förutom att det tillkommer några barn. Fortfarande dominerar den röda gruppen i kategorin.

## *3. Att bli instruerad*

Vid höstintervjun uttrycker barnen uppfattningar om betydelsen av att ha en lärare för att lära sig på det rätta sättet. Barnen berättar om hur de försöker skriva likadant som läraren gör när hon visar dem på tavlan och på stenciler. De blir "rättade", och ibland suddar läraren för dem när de skrivit fel. Det centrala i barnens svar handlar om att de ska lära sig hur det är på riktigt. De pratar också mycket om alfabetet och hur bokstäverna ser ut. När de säger att de kan skriva, handlar det om enstaka ord eller vissa bokstäver. De uppfattar att de har lärt sig just dessa ord eller bokstäverna. Barnen är väl representerade i denna kategori från de tre färggrupperna. I vårintervjun ger barnen mer ingående beskrivningar av bokstavsarbetet och de läromedel som används i skolan. Några barn berättar att de även skriver dagbok om sina upplevelser. Det framgår också att de blir korrigerade och kontrollerade på olika sätt. Alla utom två barn är representerade i denna kategori.

## *4. Att utveckla skrivkompetensen*

Drygt hälften av barnen har uppfattningar som gör att de placeras i denna kategori. När Matilda i den gröna gruppen försöker förklara vad hon menar att läraren tycker är viktigt när det gäller skrivning, tolkar vi det som att Matilda uppfattar att läraren tycker det är viktigt att de skriver även om de inte kan, och att de behöver träna för att bli bättre. Det är flest barn i den gröna gruppen som har uppfattningar, vilka medför att de tillhör denna kategori. Det är en jämn fördelning mellan de röda och gula barnen. Vid intervjutillfälle två har barnens utsagor fördubblats, och kategorin förändrats och fördjupats något. Barnen pratar fortfarande om skrivande och skrivkompetens för att de ska bli bra eller bättre på att skriva, men tillför motiv till varför det är bra att kunna skriva. De vill dessutom bli bättre på såväl att skriva, som att läsa och lära sig.

## *5. Att få handledning*

Drygt en fjärdedel av barnen söker hjälp hos en mer kompetent person. Barnen pratar mest om den hjälp de efterfrågar hemma. På vårterminen har kategorin handledning utökats till att omfatta nästan hälften av alla barn, och det är fler barn som uttrycker att de lär sig genom att få hjälp och ställa frågor. Det är främst barn från den röda gruppen som har tillkommit.

## *6. Kulturell kompetens*

Totalt är det sexton barn som uppfattar skrivandets betydelse i ett kulturellt perspektiv. Det är flest barn från den gröna gruppen (sju barn). Resten av barnen fördelar sig ganska jämnt mellan den röda och gula gruppen. Även i slutet av första klass uttrycker barnen en uppfattning om att skriftspråkskompetensen är viktig för att nå sina mål i livet, ta körkort,

kunna försörja sig, vara duktig, skaffa sig en utbildning och få ett bra arbete. De nämner också att det är viktigt att kunna skriva när de går vidare i skolsystemet. Antalet barn har ökat med tre, och därmed har knappt hälften av barnen uppfattningar som tillhör denna kategori. Fem av barnen är röda och fem är gula. Resten är gröna.

### 7. Delaktighet

Vid första intervjutillfället saknas sex barn från den röda gruppen i kategorin. I intervjun framkommer oreflekterad kunskap, som tydliggörs för barnet tack vare intervjuarens frågor. Antalet uppfattningar är i stort sett likadant vid det andra intervjutillfället, med undantag av att det nu saknas två barn från den röda och den gula gruppen. Alla gröna barn finns representerade. Många av barnen berättar om att de skriver hemma. De skriver *om hästarna, gör brev, jag brukar skriva Alfons, skriver en massa ord*, och skrivandet handlar om ett funktionellt behov av att skriva. Nu uttrycker barnen en delaktighet i skrivlärandet och ett eget ansvar för sitt lärande. De kan berätta vad de håller på med och de ser möjligheter med sin skrivkunnighet när de kan meddela sig med någon. Barnen pratar mest om skrivandet som sker i hemmet och på eget initiativ. De har egna idéer, är engagerade och utvecklar egna strategier för att skriva.

### 8. Frustration inför skrivlärandet

Barnen uttrycker *frustration* inför skrivlärandet och tar upp olika svårigheter i intervjun, som exempelvis att komma ihåg bokstäverna och att läraren använder gemena bokstäver som de inte kan. Vid det första intervjutillfället är det sex pojkar som vi kan föra in under denna kategori. I färggrupperna är fördelningen två röda, en gul och tre gröna. Gruppen barn ökar vid det andra intervjutillfället. Nästan hälften av barnen uttrycker uppfattningar som gör att de passar in i denna kategori. Här följer några exempel på vad barnen tar upp i intervjun: *Jag tycker inte det är så bra. Det är svårt. Pappa blir arg. De andra kan lära sig själva, men det kan inte jag.* Några barn pratar även om att de blir bromsade av läraren om de skriver skrivstil och arbetar för långt i böckerna. Fem flickor har tillkommit, och pojkarnas antal har ökat med sex.

Som vi tidigare skrivit analyserades intervjun utifrån de didaktiska grundfrågorna *vad, varför* och *hur*. För att fördjupa analysen av intervjun har vi studerat hur barnens uppfattningar fördelar sig på de olika kategorierna under dessa grundfrågor. Vi börjar med att behandla "vad-frågan" – skrivlärandets innehållsaspekt, dvs. det som barnen uttrycker att de ägnar sig åt när de lär sig att skriva.

Tabell 10. Skrivlärandets innehållsaspekt i skolan.

Kategori	Höstintervju Antal barn			Vårintervju Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
1. Skolkontexten	11	11	14	12	10	13
2. Symboler och skrivverktyg	7	3	-	8	6	3
3. Att bli instruerad	11	11	13	12	11	14
4. Att utveckla skrivkompetensen	3	4	4	7	8	13
5. Att få handledning	-	4	4	4	4	6
6. Kulturell kompetens	-	-	-	-	-	-
7. Delaktighet	5	10	14	10	8	15
8. Frustration	1	-	1	4	5	5

När vi analyserar denna tabell kan vi se att alla barn uppfattar i stort sett samma innehåll. De mest frekventa kategorierna är kategorin "skolkontexten", som står för ett allmänt skolinnehåll, och kategorin "att bli instruerad" som har ett mer preciserat innehåll. Vi kan konstatera att barnen är i det närmaste överens om vad innehållet i skrivandet handlar om.

Skillnaden mellan grupperna är att i den röda gruppen uppfattar hälften av barnen även "symboler och skrivverktyg" som ett innehåll. Vid intervjutillfället på våren har "delaktighet" ökat markant i den röda gruppen. Kategorin "att utveckla skrivkompetensen" har en tydlig ökning i den gula och den gröna gruppen.

Är barnen lika överens om skrivandets funktionsaspekt, dvs. deras uppfattningar om varför de skriver och lär sig skriva?

Tabell 11. Skrivlärandets funktionsaspekt i skolan.

Kategori	Höstintervju Antal barn			Vårintervju Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
1. Skolkontexten	7	7	12	2	5	5
2. Symboler och skrivverktyg	2	-	-	2	-	-
3. Att bli instruerad	3	4	2	2	-	1
4. Att utveckla skrivkompetensen	4	3	4	2	1	4
5. Att få handledning	-	-	-	-	-	-
6. Kulturell kompetens	4	5	7	5	6	8
7. Delaktighet	7	11	13	7	9	14
8. Frustration	1	-	1	2	3	2

I alla grupperna är det "delaktighet" och "skolkontexten", som är motiven för att skriva och lära sig skriva. Vid vårintervjun uttrycker många en uppfattning, som kan hänföras till kategorin "kulturell kompetens".

I den röda gruppen finns en stor variation av motiv, och två barn anger kategorin "symboler och skrivverktyg" som motiv till skrivande och skrivlärande både på hösten och våren. Motivet är inte lika tydligt för den



röda gruppen som för den gula och den gröna gruppen. Det är inte lika stor spridning i olika kategorier.

Då återstår den sista av de tre didaktiska grundfrågorna – skrivlärandets formaspekt som handlar om hur barnen uppfattar att de skriver och hur de lär sig att skriva.

Tabell 12. Skrivlärandets formaspekt i skolan.

Kategori	Höstintervju Antal barn			Vårintervju Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
1. Skolkontexten	-	-	-	-	-	-
2. Symboler och skrivverktyg	8	3	7	9	7	6
3. Att bli instruerad	11	7	13	6	6	10
4. Att utveckla skrivkompetensen	3	4	4	3	7	6
5. Att få handledning	3	4	4	6	3	5
6. Kulturell kompetens	-	-	-	-	-	-
7. Delaktighet	8	11	15	9	10	13
8. Frustration	2	1	3	4	4	2

Här är variationen mellan grupperna tydlig. I den röda gruppen är de mest frekventa kategorierna "att bli instruerad", "symboler och skrivverktyg" och "delaktighet". På våren är det "symboler och skrivverktyg" och "delaktighet" som är mest frekventa.

De båda andra grupperna är lika på hösten och då är "delaktighet" och "att bli instruerad" de vanligaste uppfattningarna. På våren skiljer de sig åt och då är det "delaktighet" och "symboler och skrivverktyg" som nämns mest i den gula gruppen. I den gröna gruppen är kategorierna "delaktighet" och "att bli instruerad" mest frekventa.

## Analys av barnens uppfattningar av skrivlärandet

Vygotskij (1982) skriver om språkets yttre och inre funktion. Den yttre funktionen är kommunikativ och den inre ett redskap för tänkandet. Skriftspråket har samma funktion som talspråket, men skriftspråkets yttre funktion är mer konkret och observerbar. Dess inre funktion är som redskap för reflektion och lärande på en metakognitiv nivå.

De uppfattningar som barnen ger uttryck för och som vi kategoriserat kan relateras både till språkets yttre och inre funktion. Vi ser dem som yttre och inre aspekter av skriftspråket. De yttre innefattar det konkreta, det synliga, dvs. det som ingår i skrivakten som hantverk. En aspekt är skrivrörelsen med handen och pennan. En annan är själva skrivverktyget och det material man använder, och den tredje är de skrivtecken man använder. Skrivandet som en yttre aspekt utgör en avbildning av en förlaga, som någon annan har tänkt ut.

De inre aspekterna av skriftspråket är ett uttryck för skrivtanken, skrivinnehållet och tänkandet kring skrivakten. Man tänker ut det som

skrivs, texten ska betyda något och det finns regler för hur man ska skriva så att det blir text. De åtta kategorierna kan sorteras i två grupper:

Yttre aspekter på skriftspråket (A)

- skolkontexten
- symboler och skrivverktyg
- att bli instruerad
- att utveckla skrivkompetensen

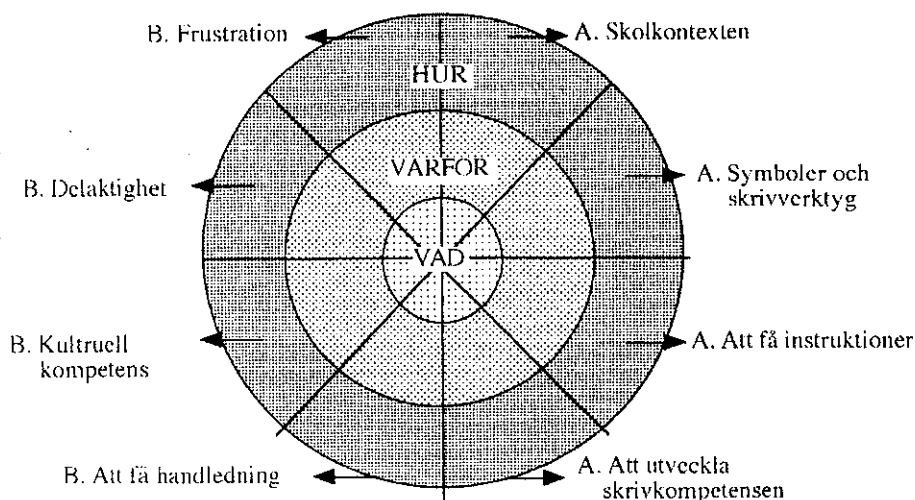
Inre aspekter på skriftspråket (B)

- att få handledning
- kulturell kompetens
- delaktighet
- frustration

Skrivkvalitet innefattar både yttre och inre aspekter. Texten har ett budskap till en läsare, och för att läsaren ska kunna ta del av budskapet ställs vissa krav på textens utformning.

Skrivkvalitet – yttre och inre aspekter på skriftspråket

Tidigare har vi skrivit att de åtta kategorierna framträtt i alla tre grundfrågorna och att kategorierna kompletterar varandra. För att illustrera detta har vi konstruerat en figur, där *vad*, *varför* och *hur* är tre olika fält i en cirkel – *vad* är innerst, i mitten finns *varför* och ytterst finns *hur*. De åtta kategorierna illustreras av åtta "tårtbitar", som innefattar alla tre grundfrågorna. Vi har använt figuren som analysmodell och markerat varje kategori på respektive grundfråga såsom barnet har uttryckt sig i intervjun. Då framstår ett mönster.



Figur 5. Modell över kategoriernas komplementära förhållande till varandra och deras förhållande till de didaktiska grundfrågorna.

Vi fortsätter att följa barnen på gruppnivå. I tabellerna 9, 10, 11 och 12 kan vi följa vilka kategorier som är mest frekventa inom varje grupp. I den röda gruppen är de kategorier som är yttre aspekter av skriftspråket mest frekventa, medan i de gula och gröna grupperna uttrycker barnen både yttre och inre aspekter – skrivkvalitet.

Vi ser också att den röda gruppens uppfattningar inom de olika grundfrågorna är mest frekventa inom *vad* och *hur*. De gula och gröna gruppernas uppfattningar är lika frekventa i alla tre grundfrågorna.

Marton skriver om uppfattningar av ett fenomen i termer av generella och specifika aspekter. Då menar vi att de yttre aspekterna är mera generella och de inre aspekterna specifika.

Somliga människor urskiljer få, andra urskiljer fler. De kvalitativa skillnaderna i förståelse, i uppfattandet, i erfandet, kan förstås i termer av vilka aspekter vi urskiljer och kan urskilja samtidigt. Det intressanta är då att vissa aspekter är mer generella, mer allmänna än andra. Och det verkar som om lärandets naturliga gång är att fokusera mer allmänna, generella aspekter först och specifika sedan. Det här är mycket fundamentalt och borde få konsekvenser för hela undervisningen och inlärningen.

(Marton, 1996, s. 12).

Utifrån Martons ställningstagande är det för lärandet naturligt att barnet först uppfattar de yttre aspekterna och sedan de inre. Men skrivandets *vad* menar vi är mera generell än dess *hur*. Skrivandets *varför* är då mer generell än *hur*. Här stämmer resultatet för barnen i den röda gruppen inte överens med Martons ställningstagande. De uttrycker inte så tydligt sitt motiv för skrivlärandet som barnen i de båda andra grupperna gör.

Detta gör oss nyfikna och vi går tillbaka i tiden och ser efter om de mönster vi fått fram i denna studie fanns redan i förskolan.

### ***Fanns det liknande mönster i förskolan?***

Vi går nu tillbaka till förskolepedagogernas kartläggning för att se hur barnen då uppfattade skriv- och läslärandets funktionsaspekt i förskolan.

Tabell 13. Barnens uppfattningar om "funktionsaspekten" enligt kartläggningen.

Kategori	Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
Vet ej	2	1	1
Krav från någon annan (skolan, vuxenlivet etc.)	6	3	1
Möjlighet att kommunicera, för barnets egen skull	5	7	13
Bortfall	1	1	-

Tabellen visar att mönstret var likadant i förskolan. Barnen i den röda gruppen är mest spridda i sina uppfattningar och de gröna samlade i

kategorin "möjlighet att kommunicera", med undantag av två barn. Den kategorin kan närmast jämföras med kategorin "delaktighet" i denna studie.

Nu går vi tillbaka till förskolepedagogernas kartläggning ännu en gång för att se hur barnen uppfattade skriv- och läslärandets formaspekt i förskolan.

Tabell 14. Barnens uppfattningar om "formaspekten" enligt kartläggningen.

Kategori	Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
Vet ej	1	2	2
Någon annan ska lära mig, den andres ansvar	4	4	4
Jag lär mig själv – delaktig i inläringen – tänker	8	5	9
Bortfall	1	1	-

Kategorierna "någon annan skall lära mig, den andres ansvar" och "jag lär mig själv – delaktig i sin egen inläring" är jämförbara med "instruktioner" och "delaktighet". Då kan vi konstatera att de tre gruppernas uppfattningar hade samma mönster i förskolan som senare i skolan.

När vi följer mönstren för individuella barn kan vi se barnens förhållningssätt till skrivlärandet. På en individuell nivå ger intervjuerna en god bild av varje barns förståelse och tankar om skrivlärandet. På gruppnivå ser vi skillnader mellan den grupp barn som hade en ganska stor förståelse för skriftspråket och skriftspråkslärandet i förskolan och de barn som inte hade samma erfarenheter med sig in i skolan.

## Skrivuppgifter

I detta avsnitt kommer vi att redovisa vår analys av de 41 barnens skrivuppgifter som genomfördes i samband med intervjun. Uppgifterna "Vykortsskrivande" och "Tussesagan" skedde som en naturlig avslutning på intervjun och spelades in på band.

I analysarbetet är vi intresserade av att kunna jämföra hur barnen skriver i skolan mot den bakgrundskunskap vi har enligt det tidigare presenterade kartläggningsschemat (s. 74) över barnens skrivande i förskolan. Vi använder oss av följande tre huvudkategorier: "begränsande skrivning", "upptäckande skrivning" och "konventionell skrivning" med tillhörande underkategorier.

### Begynnande skrivning - kategori A

I kategorin "begränsande skrivning" (pre-skrivande, Liberg, 1990, 1993) gör barnen tecken på papper och kan också ha för avsikt att avbilda själva fenomenet, dess skriftbild eller egna symboler för ett ord. I denna kategori ingår de fem första av kartläggningsschemats åtta skrivkategorier: "härmande klotter", "lekskrivning", "bokstäver i rad", "kopiering" och "talat språk som ritas".

### Upptäckande skrivning - kategori B

I denna kategori har barnen utvecklat en förståelse för att skrift är nedskrivet prat. Det är en form av undersökande kreativt skrivande (invented spelling) och barnet utgår från sina egna föreställningar.

### Konventionellt skrivande - kategori C

Kategorin "konventionell skrivning" innefattar de skrivstrategier där barnen visar sin förståelse för att det finns en skriftspråksnorm som de har tagit till sig. De har även börjat fundera på skrivkonventionerna och är intresserade av hur de ska lära sig skriva och läsa bättre.

Gemensamt för alla kategorierna är att det finns en inbördes variation och att barnen därmed utvecklas inom kategorin. Ett barn som befinner sig i samma huvudkategori vid olika mättillfällen kan ändå ha utvecklat sitt skrivande.

För att kunna jämföra barnens skrivande i skolan med hur de skrev i förskolan har vi sammanställt gemensamma drag. Det gemensamma är de tre beskrivna skrivkategorierna. De är en form av överordnade kategorier inom vilka det finns en variation.

När vi har illustrerat de olika skrivkategorierna använder vi barnens skrivalster. Istället för att kopiera deras original har vi använt datorns möjligheter med olika typsnitt, stilar och textstorlek. Barnens teckningar har vi däremot kopierat.

## Vykortsskrivande

I detta avsnitt kommer vi att analysera barnens vykortsskrivande, som vi tidigare beskrivit i metodavsnittet.

I vår analys av vykortsskrivandet läste vi igenom texten på samtliga vykort och gjorde en sammanställning av det enskilda barnets skrivande. Därefter studerade vi texten i förhållande till interaktionen mellan barnet och intervjuaren genom att läsa igenom de bandade utskriften från intervjutillfället. Nedanstående kriterier utkristalliserade sig och utgjorde underlag för kategoriseringen.

1. Barnet skriver själv.
2. Barnet skriver med hjälp av intervjuaren.
  - söker bekräftelse hos intervjuaren, t. ex. nickanden, instämmande mummel etc.
  - barnet frågar intervjuaren om hur bokstäver ser ut, vad det står eller om det är rätt.
3. Intervjuaren och barnet samarbetar i skrivandet.
4. Barnet uttalar sig om sitt skrivande i värderande ordalag.

Återigen läste vi igenom hela intervjun, barnens texter och graden av interaktion med den vuxne. Vi granskade även om det fanns någon berättarstruktur och/eller budskap i texterna och vem barnet skrev kortet till.

Därefter kategoriserades barnens skrivförsök med utgångspunkt från skrivutvecklingen i kartläggningsschemat. Till viss del har vi förändrat kategorierna för att kunna göra en jämförelse mellan olika skrivtillfällen (s. 143).

Alla förekommande kategorier förkortas med en bokstav och två siffror. Bokstäverna A, B och C står för tre olika huvudkategorier. Den första siffran efter bokstaven betecknar vilket måttillfälle som gäller. Den sista siffran talar om vilken underkategori det är.

Vi har kategoriserat barnens vykortsskrivande i följande kategorier:

#### Kategori A. Begynnande skrivning

- A2. 1 Bokstäver i rad (Ladå).
- A2. 2 Namnskrivning (Lars).
- A2. 3 Namnskrivning och bokstäver i rad (Lisa och Leonardo).
- A2. 4 Bokstäver i rad med inslag av upptäckande skrivning (Ludvig, Leila och Louis).

#### Kategori B. Upptäckande skrivning

- B2. 1 Anpassat skrivande (Amira, Asta, Azeze och Alma).
- B2. 2 Skrivande i dialog med intervjuaren (Basir, Besne, Berit, Bruno, Botvid och Basima).
- B2. 3 Undersökande skrivning (Christian, Claes, Carlos, Curt, Calle och Cecilia).
- B2. 4 Självständigt skrivande (Doris, Disa och Dino).

#### Kategori C. Konventionell skrivning

- C2. 1 Skrivande i dialog med intervjuaren med inslag av upptäckande skrivning (Nils, Nettan, Nelly, Ninasa, Nisane, Nic, Nina, Niklas och Nadja).
- C2. 2 Reflekterar över sitt skrivande (Max, Matilda, Måns, Mia, Mårten och Magda).

Kategorierna är uppbyggda kring vykortsobservationen. Observationen och intervjun kompletterar varandra och vi kan med större säkerhet placera in barnen i de olika kategorierna. I den följande redovisningen ger vi en bild av barnens skrivstrategier i de olika kategorierna. Vi har skapat underkategorier för att visa på att det finns nyanser i barnens skrivande. Ändå blir det grova mått och de går delvis in i varandra. I de fall som barnen ritat på vykortet redovisar vi bilden. Samtliga namn som förekommer är fingerade för att skydda barnens identitet.

#### **A2. Begynnande skrivning**

I denna kategori har barnen inte "knäckt" den alfabetiska koden. De ritar, skriver bokstäver i rad, skriver namn och kopierar. Tre av barnen har inslag av upptäckande skrivning i sin text. Fem av dem ritar på vykortet. Det finns fyra underkategorier inom kategorin.

### A2.1 Bokstäver i rad

Ladå säger att han kan skriva till sina vänner på vykortet. Hans avsikt är att skicka kortet till dem. Intervjuaren pekar på vykortet och ställer frågor.

Intervjuaren: Vad skall du skriva för något här?

Ladå: Där, där kan jag skriva mina vänner.

Intervjuaren: Vad skulle du vilja berätta för dom då?

Ladå: Ää, vet inte.

/.../

Ladå: Miina kkkomp, sa, rrr, ee, ah, det e mina kompis.

Intervjuaren: ... kan du läsa vad du har skrivit?

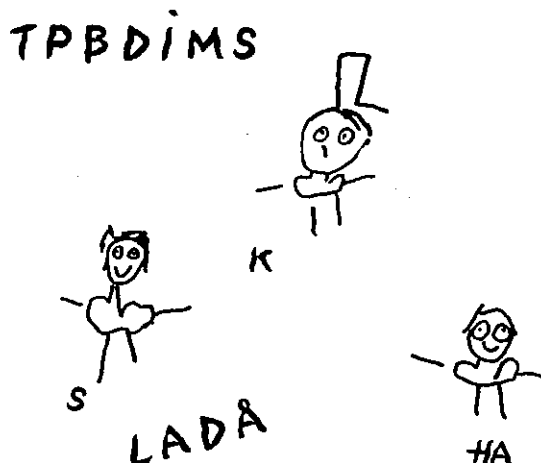
Ladå: Det är mina vänner.

/.../

Intervjuaren: Hur skall dom veta vem kortet är ifrån?

Ladå: Jag kan skriva mitt namn.

Ladå skriver:



Ladås strategi: – ritar – skriver några bokstäver till bilden – berättar – inget budskap.

Intervjuaren frågar Ladå vad han skulle vilja skriva och berätta, men han framför inget budskap till den tänkta mottagaren. Ladå använder sig av bildspråk (Vygotskij, 1988) och ritar sina vänner på vykortet. Begreppen *rita* och *skriva* använder han synonymt.

Tillsammans med intervjuaren skriver han första bokstaven i vännernas namn. Intervjuaren uppmanar honom därefter att skriva vad han har ritat. Då skriver han olika bokstäver, som han kan, utan innebörd.

Preskrivande består av formandet av krumelurer, bokstavsliknande tecken och även riktiga bokstäver. I det senare fallet är det dock endast helt godtyckligt hur dessa bokstäver ställs samman. Barnet använder även siffror som bokstäver. I ett tidigt skede görs inte skillnad mellan

bokstäver och siffror, de får fylla samma funktion. Till en allra första början görs inte heller någon skillnad mellan bild och skrift. Förmågan att skilja dem åt växer sakta men säkert fram i den här perioden. Studium av dessa tidiga skriftförsök har bl a visat att preskrivande ibland har vissa bildlika drag.

(Liberg, 1993, s. 37)

## A2.2 Namnskrivning

Lars bestämmer sig genast för att skicka vykortet till sin mormor och morfar.

Intervjuaren: ... du får bestämma vad du ska skriva. Du får skriva precis som du kan och hur du vill.

Lars: *Ja vet, jag vet inte. Kanske rita nån.*

Intervjuaren: Ja gör du det.

Lars: *Ska jag rita mig själv?*

Intervjuaren: Ja.

Lars: Jag ritas sånt som jag har på mig. Här då.

Lars skriver:



(Lars Linus)

Lars strategi: – ritar – skriver namn till bilden – berättar texten – inget budskap.

Han ritas sig själv, sin pappa och en pojke som han känner. Intervjuaren föreslår att han ska skriva namnen på dem han ritas. Då vill han skriva namnen på tröjorna som han har ritat. Tillsammans med intervjuaren identifierar han vissa ljud i orden och skriver ner dem. Han kan inte läsa vad han har skrivit utan frågar: *Står det Linus nu?*

Vid övergången till skriftspråket, som är betydligt mer abstrakt och konventionellt, förstår barnet ofta inte varför man måste skriva. Det saknar ett inre behov av att skriva.

(Vygotskij, 1995, s. 54)



### A2.3 Namnskrivning och bokstäver i rad

Leonardo vill skicka ett kort till sin före detta "fröken" i förskolan. Han säger att han inte kan skriva. Intervjuaren ber honom försöka skriva och tillsammans bestämmer de sig för att han ska börja kortet med att skriva: Hej Berit. Leonardo ljudar och börjar skriva.

Leonardo: *Heejj.*

Leonardo: *Hj, hj, hj.*

Intervjuaren: Ja skriv så som du tycker att det låter som.

Leonardo: *Jag kan inte skriva hej.*

Han skrev bokstäverna ECI under tiden som han ljudade hej. Intervjuaren frågade om hon skulle skriva Berit på ett papper så att han kunde skriva av. När det var klart pekade Leonardo på bokstäverna och frågade: Vad är detta? Intervjuaren berättade vad det var för bokstäver och vad det stod. Leonardo skrev av bokstäverna på kortet. Intervjuaren pekade på en bokstav i sänder allteftersom han skrev.

Leonardo: *Mm, jag skall skriva hur mår du.*

Intervjuaren: Ja, ja skriv det.

Han skrev A B C D under tiden som han ljudade. Intervjuaren undrade om han ville rita något meddelande till Berit.

Leonardo: *Jag skall rita en bil.*

Leonardo skriver:



(Hej Berit Leonardo)

Leonardos strategi: – skriver bokstäver – kopierar namn – skriver sitt eget namn – ritar – har ett budskap – berättar om bilden.

Leonardo skrev bokstäver i rad och ljudade. Han ville ha kontakt med Berit och undrade hur hon hade det. Han pratade oavbrutet, under tiden som han ritade, om bilen som fanns på bildäcket längst ner i färjan. Han ritade även ett ansikte men berättade inte vem det var. När han var klar med bilden undrade intervjuaren hur Berit skulle veta vem som skickat kortet. Då skrev han sitt namn.

Lisa bestämmer sig för att skicka vykortet till sin farmor. Hon vet inte riktigt vad hon vill berätta för henne. Intervjuaren frågar om farmor vet om att hon går i skolan. Det vet inte Lisa och då föreslår intervjuaren att hon kan berätta det för farmor.

Intervjuaren: ... skriv nu precis så som du kan och vill ... till farmor.

Lisa: *Hej skri, hej farmor ska jag skriva.*

Lisa: *Jag kan inte.*

Intervjuaren: Gör som du kan.

Lisa: *Det blir säkert fel.*

Intervjuaren: Det gör ingenting. Det får bli fel. Skriver du på ditt språk?

Lisa: *Det blir jätte fult. Nästan alfabetet.*

Lisa skriver:

**AECABERSUJAYM.  
ECJSRVYN.  
LISASOLVEIG.**

(Hej gammelfarmor från)

Lisa *Vad står det egentligen?*

Intervjuaren: Det står många olika bokstäver, det blir inget ord så, men fortsätt du att skriva.

Lisa: *Vad finns det för bokstäver?*

Intervjuaren: Det finns ju många, det finns alla bokstäverna i ditt namn och det finns ....

Lisa: *... mamma och jag har tre samma bokstäver.*

Lisas strategi: – skriver bokstäver – skriver namn – berättar texten – inget budskap.

Lisa skriver bokstäver i rad utan innebörd på kortet. Mammans och sitt eget namn kan hon utantill. Detta är ett exempel på hur barn utöver sitt eget namn också lärt sig det som Nurss (Heilä-Ylikallio, 1997) kallar för "säkra ord". Hon har lärt sig att skriva orden som ordbilder och inte genom att analysera ljuden.

Att namn är vanligast förekommande kan ges minst två samverkande förklaringar. Det första är att namn har en så starkt positiv emotionell laddning. Det är roligt att inte bara kunna känna igen varandras ansikten utan också varandras namn, varandras "skrift-ansikten". Det

andra är att egennamn inte förändras till sitt utseende i olika sammanhang genom att t ex ändelser läggs till eller tas bort (med undantag för genitiv-s). Egennamn är relativt lika i alla sammanhang och är därför lätta att känna igen.

(Liberg, 1993, s. 41)

Lisa skriver punkt när raden slutar och gör inga avgränsningar mellan orden. Hennes skrivriktning är korrekt. Hon identifierar farmor som mottagare till sitt kort och efter en stund lägger hon till gamlafarmor och fortsätter att skriva. Något budskap skriver hon inte utan skriver enbart sitt eget och mammans namn.

#### A2.4 Bokstäver i rad med inslag av upptäckande skrivning

Inom kategorin finns det tre barn som har inslag av upptäckande skrivning.

Louis har bestämt sig för att skicka sitt kort till sin kamrat Ruberto.

Louis: *Jag kan precis inte skriva.*

Intervjuaren: Men du kan väl skriva som du kan.

Louis: *Men jag skriver ganska, ja, jag skriver det. Jag måste kunna ha ett sånt där papper för att kunna, för man kan ju inte bara skriva till med dom orden.*

*/.../*

Louis: *Ja hheejj, hej, äh, äh, äh, äh, äh, mm, jag skriver bara så här lite som jag tror att det är.*

Intervjuaren: Ja.

Louis: *Äh, hej, mmm, haj Ruberto, hej Ruu bb bb bbb bb eee ee ee eee , bara skriver så ppp ... p ... kk aaa ... att ... tt ... uu ... nn ... aaa ... ass ... sss ... ssaa ... att ... tt ... te ... rr ... pp ... ppå ... pe ... dd ... ee ... aaa ... jjj ... tjj ... aaa ... påå ... dduu ... fff ... ss ... kk ... ll nn ... lll ... aa ... Mm*

Intervjuaren: Nu har du skrivit mycket.

Louis: *Nu vet jag inte vad jag ska skriva.*

Intervjuaren; Nu får du skriva vem det är ifrån.

Louis: *L o u i s*

Louis skriver:

**LJRPOLMA VILPO  
SPBRMPNLP SO**

**TOL LOUIS**

(Hej Ruberto jag hoppas du har det bra i din nya skola)

Louis strategi: – skriver bokstäver – identifierar vissa ljud – berättar texten – budskap.

Louis ville att intervjuaren skulle skriva före så att han kunde skriva av. Intervjuaren föreslog att han skulle försöka och de enades om att intervjuaren skulle skriva texten under hans skrivförsök. Den färdiga texten

som Louis skrev innehåller enbart versaler med några spegelvända bokstäver. Louis ljudar när han skriver med inslag av upptäckande skrivning. Flera bokstäver faller bort eller förväxlas med några andra. Louis kan inte läsa vad han har skrivit. Texten innehåller ett budskap.

Barnen inom kategorin uppvisar olika skrivstrategier och samarbetet med intervjuaren påverkar textutfallet. Gemensamt för dem alla är att de tar rollen som skrivare på största allvar och uppfattar att de ska skicka ett kort till en person som de själva har valt. Enligt Liberg (1993) är barnen i denna kategori exempel på hur det går till när barnen blir delaktiga i den skriftspråkliga kulturen med hjälp av en medveten pedagog.

Här ser vi prov på ett mycket viktigt första steg in i läsandets och skrivandets konst. Detta steg förutsätter inte att barnet klarar av alla delar som läsandet och skrivandet består av utan endast vissa, främst yttre aspekter. Det är en typ av rollek där barnet tar rollen som läsare eller skrivare men inte hela det ansvar som en sådan roll omfattar. Med en förstående omgivning kan barnet trots sina bristande färdigheter ändå ges tillfälle att få känna att han kan klara av att vara lika duktigt som alla läsare och skrivare runt omkring sig.

(Liberg, 1993, s. 36)

## ***B2. Upptäckande skrivning***

När barnen kommit underfund med den alfabetiska koden, undersöker de och prövar utan gränser. Utmärkande är den kreativitet som barnen uppvisar i skrivsituationen. Av de barn vi studerat befinner sig de flesta i denna kategori. Det är stor variation i deras texter, och även samarbetet med intervjuaren varierar. För att tydliggöra variationen inom kategorin har vi valt att dela in dem i fyra underkategorier.

### ***B2.1 Anpassat skrivande***

I denna kategori finns fyra flickor, som bara skriver det som de är absolut säkra på. De ger ett tystlåtet och försiktigt intryck och intervjuaren får vänta, medan de tänker, och uppmuntra dem att försöka skriva. Amira ljudar men kommer inte på vilken bokstav det är.

Amira: *Jjj*

Intervjuaren: Ja.

Amira: *Jag kommer inte ihåg.*

Intervjuaren: Vilken bokstav är det du söker?

Amira: *Jag.*

Intervjuaren: Ja, hur börjar det?

Amira: *Kk.*

Intervjuaren: Kommer du ihåg hur k ser ut?

Amira: *Den?*

Intervjuaren: Mm, så ser den ut.

Amira: *Jag tycker. Jag kan inte komma ihåg.*

Intervjuaren: Nä, vilken bokstav är det du söker där i början, tycker.

Amira: *Tycker.*

Intervjuaren: Ja, vilken bokstav är det?

Amira: *Vet inte.*

Intervjuaren: Skall jag visa dig? Du kan börja med den t.

Amira skriver:

K T K A D R R O I S K L A N  
R A N A M I R A



(Jag tycker att det är roligt i skolan)

Amiras strategi: *ritar – identifierar vissa ljud – berättar texten – budskap.*

Amira skriver kortet till sin mamma för att berätta att hon tycker det är roligt i skolan. Intervjuaren frågar henne hur mamman ska veta vem kortet är från. Då skriver hon sitt namn.

Vid vykortsskrivandet sker en dialog mellan intervjuaren och Amira. Hon uppmuntras att ljuda sig fram och tala om vilken hjälp hon behöver. I tre av orden skriver hon fler än en bokstav. När hon skriver de övriga orden får en bokstav representera hela ordet. Amira kommer inte ihåg hur bokstäverna ser ut och har svårt för att urskilja de enskilda ljuden. Hon säger hela ordet när intervjuaren frågar henne vilken bokstav hon söker. De bokstäver som Amira hör tydligast i orden skriver hon. Det är endast sitt eget namn som hon avgränsar och samtliga bokstäver skrivs med versaler. Vi tolkar det som att Amira har kommit en bit längre än barnen i kategori A.

### *B2.2 Skrivande i dialog med intervjuaren*

Gemensamt för dessa barn är att de behöver bekräftelse och stöd av intervjuaren för att skriva. Innehållet i texterna på vykortet har ett budskap till någon. De skriver i dialog med den vuxne och frågar om det är rätt och vill ha hjälp med bokstäver som de är osäkra på. Eftersom de inte kan läsa och orientera sig i texten behöver de stöd för att veta var i texten de

befinner sig. Alla skriver uteslutande med versaler. Fyra av barnen skriver i ett flöde utan att avgränsa orden och endast namn avgränsas. Två av barnen i kategorin avgränsar orden genom att markera med ett vågrätt streck. Ord som är obekanta kan skrivas med "bokstäver i rad".

Intervjuaren: Vad skall du skriva på kortet?

Basir: *Först Basir och sedan hej, och nnnnnn nuuuuuu ska jag fylla år till Jonathan från Basir: Heeejj. Heej.*

Intervjuaren: Är det så du skall börja kortet? Nu får du lyssna och lista ut vilka bokstäver det är.

Basir: *Jag måste veta vilka bokstäver det är.*

Intervjuaren: Vad tror du?

Basir: *Jag tror det är rrr.*

Intervjuaren: Är det första bokstaven? Som börjar på hej?

Basir: *Så ... nu kommer jag ihåg det. Jjj.*

Intervjuaren: Kommer du ihåg hur den ser ut?

Basir: *Är det samma som den?*

Intervjuaren: Nää, vill du ha stora eller lilla.

Basir: *Jag skall ha stora.*

Intervjuaren: Är det jjjj, du vill veta? (Intervjuaren skriver bokstaven på ett annat papper)

Basir: *Aha.*

Intervjun fortsätter på samma sätt som ovanstående inledande sekvens.

Basir skriver:

**FRAN**

**BASIR**

**HEJ**

**NU**

**FÅR**

**SAJ**

**JOANS**

**TL**

(Hej nu ska jag fylla år. Till Johannes från Basir)

Basirs strategi: *skriver ord – saknar skrivriktning – berättar texten – budskap.*

Basir skriver orden slumpmässigt på vykortet utan någon som helst ordning. Han använder hela kroppen när han ljudar. När han inte kommer ihåg hur bokstäverna ser ut ber han om hjälp. I kategorin är det enbart Basir som saknar korrekt skrivriktning.

### B2.3 Undersökande skrivning

Barnen i kategorin skriver ljudenligt och nästan genomgående med versaler. De har korrekt skrivriktning, och endast ett av dem avgränsar fler än ett ord. Även dessa barn avgränsar "säkra ord" som "till", "från" och egennamn. Alla utom ett barn har formulerat ett budskap, som de skriver i ett flöde. Två barn spegelvänder någon enstaka bokstav. Ett av dem skriver nästan genomgående med konsonantskrift.

Barnen skriver som de kan utan att låta sig begränsas av att det finns ett "rätt sätt". De kan inte alltid läsa vad de har skrivit. Skrivandet utförs med stöd av intervjuaren, barnen kan identifiera ljuden i orden men behöver hjälp ibland, när de inte kommer ihåg hur bokstäverna ser ut.

Carlos: *Hur skriver man ett u?*

Intervjuaren: U? Mmm ... jag skall visa dig. Så skriver man ett u.

Carlos: *Det blev bara ett rakt streck (fortsätter skriva ordet hur).*

Intervjuaren: Hur javisst, vad skriver du sedan?

Carlos: *är.*

Intervjuaren: Hur är....

Carlos: *det.*

Intervjuaren: Kan du skriva det också?

Carlos: *dd eee tt. Är det en sån eller en sån (pekar på bokstaven han precis skrivit och på en annan bokstav i texten).*

Intervjuaren: Nä, det är rätt. Det är en sådan bokstav.

Carlos skriver:

HEL RICHARD  
HURERDET HE-  
MAKANDUSILAHU-  
RDET ERH EMA-  
SKRE VTELME

H L S NLNACARLOS

(Hej Richard Hur är det hemma? Kan du säga hur det är hemma? Skriv till mig. Hälsningar Carlos)

Carlos strategi: – skriver ljudenligt – ljudar – läser – budskap.

Carlos skriver ljudenligt med versaler och korrekt skrivriktning. Han identifierar de flesta ljuden och skriver vilka bokstäver det är. Han avgränsar inte utan skriver i ett flöde och ljudar högt. En bokstav spegelvänder han. Vid tre tillfällen markerar han med ett streck att raden tar slut. Skrivandet sker med stöd av intervjuaren. Han tvekar ibland när han skriver och ställer frågor till intervjuaren för att få vägledning.

#### B2.4 Självständigt skrivande

Gemensamt för dessa barn är att de skriver utan någon direkt hjälp av intervjuaren. De formulerar ett budskap med en mottagare, som de sedan skriver till. Vi väljer att redovisa två av texterna, eftersom de speglar olika skrivstrategier. Skrivkonventionerna är oklara och barnen prövar sig fram. I två av texterna markerar barnen på olika sätt mellanrummen mellan orden.

Doris: *Står det att det?*

Intervjuaren: Jaa.

Doris: *Det, stavas det med två t?*

Intervjuaren: Nej.

Doris: *Det.*

Doris: *Det vart, det, nej, att det var, kk uu ll. Så.*

Doris skriver:

TILL SARA  
ATT KALAS  
DET FRÅN  
VAR  
DIT  
KL  
ATT GÅ PÅ DORISD.

(Till Sara Att det var kul att gå på ditt kalas. Doris D)

Doris strategi: – skriver ord i en u-formad linje – ljudar – läser – budskap.

Doris skriver texten som en lista i en "uformad" linje, där hon börjar skriva uppifrån – ner – åt sidan – uppåt. Från och sitt eget namn skriver hon, där det får plats i texten. Hon ljudar högt och anstränger sig när hon skriver. Under tiden som hon skriver kommenterar hon sitt skrivande.

Det är mycket vanligt att barnet spegelvänder texten i denna form av skrivande, precis som i kommande former där barnet själv styr och ställer



med sitt skrivande. Barnet skriver från höger till vänster och vänder även alla bokstäver åt andra hållet. Vidare skriver han ibland nerifrån och upp på papperet. Han är inte heller främmande för att använda andra ledder än den horisontella. Spiralfomat skrivande såväl som skrivande på vertikal och diagonal ledd förekommer. De konventioner som gäller vår alfabetiska skrift har ännu inte lärts in av barnet.

(Liberg, 1993, s. 42)

Dino tillhör också denna kategori, och han börjar skriva med en gång som han får kortet.

Dino: *Till min kompis Ramses. Fast jag börjar med Ll.*

Han ljudar och lyssnar.

Dino: *Det här e Lis ... Det här är Lise... Det här är Liseberg.*

Dino: *Kanin börjar på k va ... k.*

Dino skriver:

LSBRSJ - TET - RAMZEZ

OTHÄR - EL SBRSJ - L289L.  
NINAK - OBTNT

-PRIZ-JULT.

HJ2NGA

DINOULLA

(Liseberg till Ramses Det här är Liseberg. Lisebergsloopen, Kanin, Pariserhjulet.  
Hälsningar Dino Ulla)

Dinos strategi: - skriver ord - ljudar - läser - budskap.

När Dino skriver använder han också versaler. Han skriver till sin kompis och berättar vad det finns på Liseberg. Texten består av en fullständig sats, och därefter räknar han upp tre föremål som finns på Liseberg. Det är svårt att tyda texten, eftersom han spegelvänder de flesta bokstäverna förutom i egennamnen. Mellanrummen mellan orden markeras med små streck och

han avslutar texten med att skriva en punkt. Han pratar och ljudar högt när han skriver.

## ***C2. Konventionell skrivning***

De texter som ingår i kategorin har vi delat in i två underkategorier. Barnen i båda kategorierna skriver konventionellt, men barnen i kategori C2 reflekterar över sitt skrivande.

### *C2.1 Skrivande i dialog med intervjuaren med inslag av upptäckande skrivning*

Två av barnen skriver utan att fråga något. De övriga barnen behöver uppmuntran av intervjuaren genom "hmm", nickanden och svar på frågor om någon enskild bokstav. Barnen skriver ljudenligt med versaler och korrekt skrivriktning. Två av dem skriver utan att avgränsa något ord. De övriga avgränsar vissa ord eller markerar med punkt eller streck mellan orden. Ett av barnen skriver över hälften av bokstäverna med gemener och blandar versaler och gemener i orden. Ett annat barn markerar streck mellan hälften av orden i texten, och någon sätter punkter mellan orden när intervjuaren och barnet ska läsa vad det står. Endast ett av barnen låter vid två tillfällen en konsonant symbolisera hela ordet. I övrigt faller någon vokal eller konsonant bort särskilt när det är ett långt och okänt ord, som t. ex. Liseberg eller hälsningar. Alla barnen skriver till någon, och deras meningar är i de flesta fall längre än i de tidigare kategorierna.

Nettan: *Jag ska skriva en ruta med alla bokstäver jag kan. En ruta bokstäver. Och så D kan jag och så kan jag O. Så, det är en liten sån med bokstäver.*

Intervjuaren: Är det dom bokstäverna du kan?

Nettan: *Ja, jag kan mer.*

Intervjuaren: Kan du mer?

Nettan: *Mm*

Intervjuaren: Men rutan är för liten.

Nettan: *Mm ...*

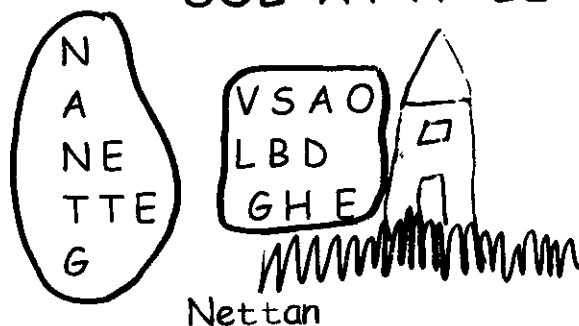
Intervjuaren: Du kan gör en ruta till, där är ju plats.

Nettan: *Ja ... d, o, e, b, a, s, l, g, h, v, så.*

Därefter gör hon två rutor som hon fyller med alla bokstäver som hon kan skriva.

Nettan skriver:

H L L A G K A N  
S G R I V A L I T E  
S O L A P A L E



(Hej. Jag kan skriva lite. Sol. Apa. Le. Nettan)

Nettans strategi: – skriver en mening – läser – budskap.

Nettan skriver ljudenligt med versaler och korrekt skrivriktning. Hon börjar skriva sitt namn med en versal och skriver resten med gemener. Hon avgränsar inte orden. När hon tvekar och funderar över ett par bokstäver ber hon intervjuaren om hjälp. På sitt kort skriver hon först en text där hon berättar att hon kan skriva lite. Därefter skriver hon ord som hon har lärt sig att skriva och säger till intervjuaren *Det är allt jag kan* och syftar på de tre orden som hon skrivit.

### C2.2 Reflekterar över sitt skrivande

Barnen i denna kategori skriver ljudenligt med övervägande versaler och korrekt skrivriktning. De avgränsar orden och reflekterar över hur ord stavas som t. ex. ng-ljudet och dubbelteckningar. Alla utom ett barn har ett budskap i sin text.

Magda bestämmer sig för att skriva vykortet till sin mormor.

Intervjuaren: Vad skall du skriva till henne?

Magda: *Hur du har det.*

Intervjuaren: Vad vill du berätta för henne?

Magda: *Ähhh. Ta nåt som jag har sett hemma. Två saker har jag sett hemma, en fågel med lite lila näbb.*

Allteftersom hon skriver utvecklar hon texten.

Magda: *Och en kanin helvit. Nej lila då.*

Intervjuaren: Ha.

Magda: ååååkkk. Vad lite jag har skrivit.

Hon fortsätter skriva.

Magda: Med, där står det lil. Li-il-l-a. Öööö g-g-g-oo-nn. Så.

Intervjuaren: Mm. Jättefint. Hur ska mormor nu veta vem hon får det ifrån?

Magda: Skriva vem det är ifrån.

Intervjuaren: Ja, det får du göra.

Magda: Men jag \*ror jag har nåt mer ute.

Intervjuaren: Jaha.

Magda: Jag ska berätta lite om min lilla docka.

Magda skriver:

Jag har set  
en fågel med lillt  
lillat i neb och  
en kanin med  
lilla ögon och  
en liten doka hon  
ar rosett och  
krening.



Från  
Magda

(Jag har sett en fågel med lite lila i näbben och en kanin med lila ögon och en liten docka. Hon har rosett och klänning. Från Magda)

Magdas strategi: – skriver konventionellt – ljudar – läser – budskap

Magda skriver ljudenligt med en versal i början av meningen och resten gemener med korrekt skrivriktning. Hon avslutar meningen med en punkt. När hon skriver så ljudar hon högt och avslutar sitt skrivande med att skriva sitt namn med skrivstil. Texten har en uttrycksfull karaktär och är skriven i monologform. Hon bestämmer innehållet allteftersom hon skriver.

### Sammanfattning av vykortet

Exemplen illustrerar ett mönster i barnens skrivande. Uppgiften är av en funktionell karaktär och ingen traditionell "skoluppgift". Här följer en sammanställning över hur de tre grupperna fördelar sig i kategorierna när det gäller vykortsskrivandet.

Tabell 15. Vykortskrivande – skrivuppgift på höstterminen under första skolfåret.

Kategori	Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
<i>A. Begynnande skrivning</i>			
A2.1 bokstäver i rad	1	-	-
A2.2 namnskrivning	1	-	-
A2.3 namnskrivning och bokstäver i rad	1	-	-
A2.4 bokstäver i rad med inslag av upptäckande skrivning	3	1	-
<i>B Upptäckande skrivning</i>			
B2.1 anpassat skrivande	4	1	1
B2.2 skrivande i dialog med intervjuaren	3	2	1
B2.3 undersökande skrivning	2	1	3
B2.4 självständigt skrivande	-	2	1
<i>C Konventionell skrivning</i>			
C2.1 skrivande i dialog med intervjuaren med inslag av upptäckande skrivning	1	4	4
C2.2 reflekterar över sitt skrivande	-	1	5

Vi kan se att det finns fem barn från den röda gruppen i A-kategorin och ett barn från den gula. I B-kategorin finner vi sju barn från den röda gruppen och sex barn från både den gula och den gröna gruppen. Slutligen befinner sig ett barn från den röda gruppen i C-kategorin tillsammans med fem barn från den gula och nio barn från den gröna gruppen. Barnen från den röda gruppen fördelar sig på alla kategorier utom två. Både den röda och den gula gruppen har flest barn i B-kategorin. Den gröna gruppen har flest barn i C-kategorin.

## Tussesagan

I detta avsnitt kommer vi att analysera den saga som vi tidigare beskrivit i metodavsnittet.

I analysarbetet av denna skrivuppgift har vi gått metodiskt tillväga på samma sätt som i analysen av vykortet. Vi läste igenom texterna från samtliga barn och gjorde en sammanställning över varje enskilt barns skrivande. Därefter studerade vi texten i förhållande till interaktionen mellan barnet och intervjuaren genom att läsa igenom de bandade utskriften från intervjutillfället. Vi använde oss dels av samma kriterier som vid kategoriseringen av barnens skrivande på vykortet, dels av nya kriterier.

1. Barnet återberättar.
2. Barnet förändrar innehållet – skapar nytt.
3. Barnet ritar.
4. Barnet skriver själv.
5. Barnet skriver med hjälp av intervjuaren.
  - söker bekräftelse hos intervjuaren, t. ex. nickanden, instämmande mummel etc.

- barnet frågar intervjuaren om hur bokstäver ser ut, vad det står eller om det är rätt.
- 6. Intervjuaren och barnet samarbetar i skrivandet.
- 7. Barnet uttalar sig om svårigheter.
- 8. Barnet använder sig av skrivkonventioner.
- 9. Barnet läser
  - "säkra ord"
  - avkodar texten utan förståelse.
  - läser med förståelse.
- 10. Barnet uttalar sig om sitt skrivande och läsande i värderande ordalag.

Vi läste igenom hela intervjun, barnens texter och graden av interaktion med den vuxne. Vi granskade även denna gång strukturen i återberättandet och texterna. Därefter kategoriserades barnens skrivförsök med utgångspunkt från samma kategorier som vi använde vid vykortsskrivandet.

#### Kategori A. Begynnande skrivning

A3.1. Ritar med inslag av upptäckande skrivning – får hjälp med att läsa (Leonardo och Lars).

#### Kategori B. Upptäckande skrivning

B3.1. Upptäckande skrivning – vill ha hjälp med att läsa (Leila, Ladå, Ludvig och Christian)

B3.2. Upptäckande skrivning – läser (Lisa och Amira).

#### Kategori C. Konventionell skrivning

C3.1. Skriver konventionellt – läser och reflekterar över svårigheter (Louis, Asta, Curt och Carlos).

C3.2. Skriver konventionellt – läser (Azeze, Besne, Basima, Bruno, Botvid, Calle, Claes, Cecilia, Doris, Disa, Niklas och Max).

C3.3. Skriver konventionellt – läser och reflekterar över sitt sätt att skriva och läsa (Alma, Bazir, Berit, Dino, Nic, Nisane, Ninasa, Nina, Nadja, Nils, Nelly, Nettan, Märten, Mia, Matilda, Måns och Magda).

### ***A 3. Begynnande skrivning***

I denna kategori väljer barnen att rita och skriver på uppmaning av intervjuaren om sin bild. Texterna har inslag av upptäckande skrivning. Det finns endast en underkategori.

#### ***A3.1 Ritar med inslag av upptäckande skrivning – får hjälp med att läsa***

Två pojkar återberättar sagan med inledning, handling och avslutning. De formulerar om en del, men innebörden är densamma. När de sedan ska komma ihåg sagan med hjälp av papper och penna ritat de. Leonardo och Lars pratar mycket och gärna om det som anknyter till deras egen erfarenhetsvärld. De kan skriva om bilden de ritat, när de uppmanas att komma ihåg med hjälp av papper och penna är bilden deras spontana uttrycksform. De är beroende av att samspela med intervjuaren för att kunna genomföra uppgiften. Leonardo ritat flickan i affären och hunden

med lång svans. Både Leonardo och Lars skriver på ett upptäckande sätt med utelämnade av flera vokaler när intervjuaren uppmanar dem att skriva vad de ritat. Båda pojkarna behöver hjälp av intervjuaren när de ska läsa sagan.

Leonardo återberättar:

Det var en gång en flicka som skulle köpa godis i en påse (ohörbart). Att han åt tre styckna kolatuggummi, nää! Ää, alla hundar som är hungriga äter kolatuggummi.

Leonardo säger att han ska försöka rita sagan. Under tiden som han ritar berättar han vad han ritar. Han ritar affären. Inne i affären ritar han hunden med ett uttrycksfullt ansikte. Därefter ritar han flickan och säger: *så fanns det en kille* och så börjar han rita honom. När han har ritat klart berättar han sagan som han har ritat.

Leonardo berättar sagan:

Det var en gång en flicka som skulle köpa en godispåse. Det var en, det var en hund. Som hade en lång svans. Han åt kolan. Och så alla hundar som är hungriga äter kola.

Leonardo skriver:



Leonardo berättar och skriver i dialog med intervjuaren. Han ljudar och blir bekräftad av intervjuaren när han skriver. När han skrivit klart berättar han vad han har skrivit.

Leonardo läser Tussesagan:

Leonardo: *En*

Intervjuaren: Ja  
Leonardo: *En fli, fli*  
Intervjuaren: En flicka  
Leonardo: *En flicka*  
Intervjuaren: Ja nu kommer du hit. Skall jag peka för dig? En flicka  
Leonardo: *Som*  
Intervjuaren: Sprang  
Leonardo: *Sprang affären*  
Intervjuaren: Fort  
Leonardo: *Fort*  
Intervjuaren: Till  
Leonardo: *Till affären*  
Intervjuaren: Ja  
Leonardo: *Som*  
Intervjuaren: Ja  
Leonardo: *En, go*  
Intervjuaren: Stor  
Leonardo: *Stor*  
Intervjuaren: Påse  
Leonardo: *Påse*  
Intervjuaren: Godis  
Leonardo: *Godis*  
Intervjuaren: En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis och vad var det som hände sedan? Jo, den ....  
Intervjuaren och Leonardo läser resten av sagan gemensamt.

Leonardos strategi: – berättar mycket – ritar – skriver om bilden – läser det han kommer ihåg.

Leonardo kommer ihåg mycket av berättelsen. När han ritar kommer han ihåg litet till. Han hittar på en egen handling när han berättar att det finns en pojke i berättelsen. Han försöker skriva det som han har ritat. Med stöd av intervjuaren identifierar han vissa av bokstäverna. När han ska läsa försöker han ljuda och kommer ihåg berättelsen med undantag av en del ord. Han läser korta ord som han kan som ordbilder så kallade "säkra ord". Resten läser intervjuaren före och han läser efter, och ibland kommer han ihåg hur sagan var och berättar orden. Den sista meningen läser intervjuaren och Leonardo tillsammans. Leonardo lyssnar på intervjuaren och faller snabbt in i läsningen när han hör orden.

Lars återberättar:

Det var en flicka skulle gå till affären och köpa en stor påse godis. Åh var vad det sen. och lilla hunden som hette Tusse som fick två sega kolor och det är jättegott tycker hundar.



Lars skriver:

Han bestämmer sig för att rita. Han ritar sex "Star-war-gubbar" som är i en affär.

Intervjuaren ber Lars att skriva vad det är han har ritat.



Lars berättar och skriver i dialog med intervjuaren. Ord för ord och ljud för ljud.

Lars läser Tussesagan:

Lars: *En flicka, en flicka får, fårt*

Intervjuaren: Fort

Lars: *En flicka fort tiil, till affären fr, för att köpa en stor påse godis.*

Intervjuaren: Ja

Lars: *Den l-i-l-a lilar*

Intervjuaren: Lilla

Lars: *Lilla hn-u hund*

Intervjuaren: Hund

Lars: *Tt*

Intervjuaren: Hunden

Lars: *Tu-ss-e Tusse*

Intervjuaren: Mm.

Lars: *Med lå-n-g lån-g*

Intervjuaren: Lång

Lars: *Lång sv-a-n-s, svaans, svans fi-s-k*

Intervjuaren: Fick

Lars: *Fick tr-e, tre se-g-a k-olor.*

Intervjuaren: Mm

Lars: *Bra*

Intervjuaren: Brun

Lars: *Kola*

Intervjuaren: Brun kola

Lars: *Brun kola är gott, jättegott för h-un hundar, för h-un hundar.*

Intervjuaren: Hungriga hundar

Lars strategi: – berättar mycket – ritar – skriver om bilden – läser det han kommer ihåg.

Han kommer ihåg det mesta av sagan som intervjuaren läst för honom. När Lars ska komma ihåg sagan med hjälp av papper och penna börjar han att rita gubbar. I dialog med intervjuaren anpassar han sin bild till sagans innehåll. Han förlägger handlingen i bilden till en affär. När han skriver behöver han hjälp för att veta var i ordet/meningen han är. Med stöd av intervjuaren skriver Lars enstaka ord och en kort mening, han skriver med små bokstäver. När Lars läser kommer han ihåg sagans inledning och en del ordbilder, så kallade "säkra ord" som är bekanta för honom eller ortografisk läsning. Obekanta ord ljudar han och behöver intervjuarens hjälp med att repetera ordet för att förstå vad han läser.

### ***B3. Upptäckande skrivning***

I denna kategori skriver barnen på ett undersökande sätt, som kan vara svårt att tyda för någon annan och för dem själva. De kan avkoda en text. Inom denna kategori finns två underkategorier.

#### ***B3.1 Upptäckande skrivning – vill ha hjälp med att läsa***

Denna kategori representeras av fyra barn som inte är skriftspråkligt medvetna. När de återberättar sagan, med lite hjälp av intervjuaren, har berättandet en struktur med inledning, handling och avslutning. De återberättar inte så frimodigt som Lars och Leonardo i kategorin "begynnande skrivning". När de ska komma ihåg sagan med hjälp av papper och penna är det naturligt för dem att skriva. De ljudar och lyssnar sig fram, orden i meningarna hänger ihop som i talflödet, de behöver intervjuarens hjälp för att avgränsa orden. När de läser behöver de hjälp av intervjuaren.

Ladå återberättar:

det var en gång en flicka som spring till affären, spring till affären och köpa godis, en stor påse med godis, Hunden ... ville kola är gott.

Ladå skriver:

Ladå skriver i samspel med intervjuaren. Han lyssnar efter ljuden, när han ska skriva affären säger han "A aa, som i apa, a." För flera av ljuden refererar han till begynnelsebokstaven på olika djur som elefant och krabba.

Ladå pratar också om pennfack och suddigum. Han fyller hela A4-arket och skriver flera ord med blockbokstäver.

D VAÄN

LADÅ

AFFÄREN

HDDRC i KOIA

Ladå läser vad han har skrivit:

Det var en flicka sprang, affären, hundarna, hunden, jj, ii, ii, hundar gillar.

Ladå läser Tussesagan:

Ladå: *En flicka sprang från ett, ett till, till*

Intervjuaren: Till?

Ladå: *Affären för att hämta k, kola, en, tt*

Intervjuaren: St-t-tor.

Ladå: *Stor påse g, godis, deee,*

Intervjuaren: Den

Ladå: *Den va, ii, ia*

Intervjuaren: Lilla

Ladå: *Lilla hunden Tt*

Intervjuaren: Det är namnet på hunden.

Ladå: *Tuse*

Intervjuaren: Ja Tusse hette han.

Ladå: *Tusse mmm, med*

Intervjuaren: Det var ett "l" där. Lång

Ladå: *Lång svans, ii*

Intervjuaren: Fick

Ladå: *Fick ta*

Intervjuaren: Tre

Ladå: *Tre kola*

Intervjuaren: Sega kolor.

Ladå: *Sega kolor, bb, brun k, kola är gott, hun*

Intervjuaren: Tycker

Ladå: *Tycker hundar.*

Intervjuaren: Det står inte hundar det står någonting annat. Ett jättelångt ord, vad var hundarna? Hung ...

Ladå: *Hugger?*

Intervjuaren: Hungriga

Ladå: *Hungriga*

Intervjuaren: Javisst, hungriga hundar

Ladå: *Hungriga hundar.*

Ladås strategi: – *berättar lite – skriver lite – läser det han kommer ihåg.*

Han återberättar sagan och försöker att komma ihåg så mycket som möjligt. När Ladå skriver pratar han hela tiden och kommer på vilka bokstäver det är med hjälp av djurmamn: A – apa; E – elefant; K – krabba. Han skriver blockbokstäver och lägger ner mycket arbete på bokstäverna. Hans text fyller hela papperet. Ladå läser det han skrivit. När han läser Tussesagan kommer han ihåg början, det verkar som han känner igen en del ord i sagan som han läser ortografiskt. Andra ord ljudar han och får hjälp av intervjuaren för att läsa dem.

Ludvig återberättar:

Ludvig: *En flicka sprang till affären och köpte godis, den lilla hunden ville följa med.*

Intervjuaren: Tusse

Ludvig: *Tusse, och att bruna kolor är gått tycker Tusse.*

Ludvig skriver:

en ÄŦA TiLA rPS AXi Ŧ en  
SÖPTKÖLA  
ÖDN rÖLÖ FIK FYrA KÅLr B rUNA  
KÅLr r GAT

Ludvig börjar skriva i övre högra hörnet på papperet. Han skriver först "en" sedan skriver han "flicka" och "sprang" spegelvänt, "till" skriver han från vänster och sedan "affär" spegelvänt men ändelsen "en" från vänster. Från och med andra raden skriver han allt från vänster till höger.

Ludvig läser vad han har skrivit:

Ludvig: *En flicka*

Intervjuaren: Mm

Ludvig: *sprang affären, sprang till affären*

Intervjuaren: Mm

Ludvig: *köpte g-godis, öö-ll-a-k-u-l är gott.*

Ludvig läser Tussesagan:

Ludvig: *En fli-cka sp-rang ort till affären ör att k-ö-pa en st-or p-åse go-dis. De-n lil-la h-un-den, hunden, Rulle, r-ö s-v-ans ick finsk*

Intervjuaren: fick

Ludvig: *fick, t-r-e se-dan ko-l-a-r. B-bruna kol-or är go-da tycker h-a-  
ng-er-i-i hun-den.*

Ludvigs strategi: – berättar mycket – skriver mycket– läser det han kommer ihåg.

Han återberättar det mesta av sagans innehåll. Även när han skriver får han med det mesta. Första radens skrivriktning går i spiral, han börjar att skriva till höger och spegelvänder en del ord och bokstäver. När han kommer till andra raden börjar han till vänster och därefter har allt han skriver konventionell skrivriktning. Han skriver "e1." på ett sätt så att man kan anta att det är "säkra ord" som han kan. För övrigt använder han mest versaler med undantag för "i" och "r". När Ludvig ska läsa vad han har skrivit och när han läser Tussesagan, med tryckt text, är det en blandning av det han minns, läser "säkra ord", kodar av och hittar på så att sagan blir fullständig.

### B3.2 Upptäckande skrivning – läser

Denna kategori innefattar två flickor. Lisa är tystlåten, och hon återberättar med hjälp av intervjuaren. Hon skriver några få ord på ett upptäckande sätt. Det är en återhållsam försiktighet i hennes strategi. Hon läser inte. Amira återberättar lite av sagan, och sedan skriver hon i samspel med intervjuaren. Amira använder både vokaler och konsonanter och gör mellanrum mellan orden. Hon läser sagan mekaniskt avkodande utan att förstå innehållet.

Amira återberättar:

Amira: *Den lilla flickan sprang fort för att köpa en liten påse med godis och så.*

Intervjuaren: Ja, vad hände sedan?

Amira: *Den lilla hunden*

Intervjuaren: Hoppa över namnet då. Hoppa över namnet på hunden. Den lilla hunden

Amira: *Fick tre go, tre kolor*

Intervjuaren: Ja

Amira: *Jag kommer inte ihåg mer.*

Amira skriver:

DEN LILA FLIKA SPRAN FÖRAT  
KÖPA EN GODI DEN LILA HDEN  
FIK TRE KOLOR

Amira läser vad hon har skrivit:

Amira: *Den lilla flickan sprang för att köpa en*

Intervjuaren: Ja

Amira: *Den lilla, den lilla*

Intervjuaren: Ja den lilla.

Amira: *Lilla hunden fick tre kolor.*

Amira läser Tussesagan:

Amira: *En flicka sprang fort fort till affären för att att*

Intervjuaren: Ja

Amira: *kkö köpa en st-or påse godis*

/.../

Amira: *Den lilla Tu-Tusse*

Intervjuaren: Tusse

Amira: *Med den långa*

Intervjuaren: Långa

Amira: *Långa sv-a-nsen fick*

Intervjuaren: Fick

Amira: *Tre st-ora, se*

Intervjuaren: Sega

Amira: *Sega k-olor, b-run kolor*

Intervjuaren: Brun kola

Amira: *År g-ott gott ty-ker*

Intervjuaren: Tycker

Amira: *Hunden*

Intervjuaren: Hungriga

Amira: *Hundar*

Amiras strategi: – berättar mycket – skriver mycket – läser utan läsförståelse.

Hon återberättar med lätthet inledningen på sagan och med hjälp av intervjuaren kommer hon ihåg lite till. Amiras text har en början och ett slut. Handlingen är förkortad. Hon kan inte läsa det hon själv har skrivit. När Amira läser Tussesagan kodar hon av orden i bitar, ibland är det i stavelser. Det är mycket tveksamt om avkodningen bildar något begripligt sammanhang som hon kan förstå.

### **C3. Konventionellt skrivande**

I denna kategori förstår barnen skriftspråskoden. Kategorin har tre underkategorier.

#### **C3.1 Skriver konventionellt – läser och reflekterar över svårigheter**

Barnen i denna kategori uttrycker en känsla av krav när det gäller skriftspråk och skriftspråkslärande. Curt återberättar hela sagan men skriver sedan bara fyra ord. Han suddar och frågar om stavningen. När han ska läsa gör han det flytande. Två av barnen återberättar endast lite av sagan, Louis säger att han inte kommer ihåg. Carlos ber om extra tid: *Ge mig fem minuter*, och berättar sedan sagan samtidigt som han skriver. De läser och får lite hjälp med obekanta ord, om de inte ljudar ut dem själva.

Carlos återberättar:

Carlos: *En flicka gick till affären och jag kommer inte ihåg.*

Intervjuaren läser sagan igen. Carlos ber att få titta på den i fem minuter och sedan skriva. Intervjuaren uppmanar honom att först berätta den och sedan skriva, men Carlos berättar och skriver samtidigt. Han frågar om stavning när han skriver.

Carlos skriver:

## EN FLIKA JIKTILL AFÄR- EN OCH HANDLAGODIS

Carlos

(Carlos skriver stort med skrivstil snett över papperet)

Carlos berättar vad han kommer ihåg:

Carlos: *En flicka gick till affären.*

Intervjuaren: Ja?

Carlos: *Och handla godis.*

Carlos läser Tussesagan:

Carlos: En flicka sp-rr-ang

Intervjuaren: Sprang. jaa.

Carlos: Foort, fort

Intervjuaren: Ja.

Carlos: Till affären, för att köpa en st-st, säck

Intervjuaren: En? Sssttor

Carlos: *Stor påse godis, Den lilllla huuunden Tu*

Intervjuaren: Det är namnet Tusse

Carlos: *Tusse meed lång, svaaans.*

Intervjuaren: Svans

Carlos: *Svans, vad är det?*

Intervjuaren: Det är fick

Carlos: *Ja, fick*

Intervjuaren: Ja?  
Carlos: *Svans, fick ttre svarta*  
Intervjuaren: Stod det svarta?  
Carlos: *Säää*  
Intervjuaren: Sega  
Carlos: *Sega*  
Intervjuaren: Du vet kolor är sega.  
Carlos: *Kolor*  
Intervjuaren: Ja?  
Carlos: *Brr, brun koola*  
Intervjuaren: mm  
Carlos: *Är goo, gott, ty, tucker, tycker*  
Intervjuaren: Ja?  
Carlos: *Huu-hun*  
Intervjuaren: Läs det ordet får du se.  
Carlos: *Huundar.*  
Intervjuaren: Där står hundar, vad kan det stå här?  
Carlos: *Hun-ngr-aa*  
Intervjuaren: Det var långt, hungriga hundar.

Carlos strategi: – berättar lite – skriver – vill skriva av – läser.

Mycket tydligt talar Carlos om att han vill titta på texten. Därefter skriver han samtidigt som han återberättar. Han frågar om stavning, vilket tyder på att han börjar förstå vissa stavningsregler. Sitt namn skriver han stort och omsorgsfullt med skrivstil. Då han läser Tussesagan ljudar han obekanta ord och repeterar dem för att förstå innebörden i det han läser. Han söker intervjuarens bekräftande när han läser.

### C3.2 Skriver konventionellt – läser

I denna kategori är det 13 barn. De är skriftspråkligt medvetna, återberättar, skriver och läser med lite hjälp eller uppmuntran. De kan själva men är inte så säkra.

Besne återberättar:

Besne: *En flicka sprang fort till affären för att köpa en godispåse.*

Intervjuaren: Ja.

Besne: *Den lilla hunden tussade, brun kola är gott tycker hungriga hundar.*

Besne skriver:

en flika srag fåt Till afern för att  
söqa gådis den llila Hånden Tose  
brön kåla är gåTekr Herga Håndr



Besne läser vad hon har skrivit:

Besne: *En flicka sprang till affären.*

Intervjuaren: En gång till. En flicka sprang?

Besne: *Fort till affären för att köpa godis.*

Intervjuaren; Ja

Besne: *Den*

Intervjuaren: Ja

Besne: *Lilla hunden.*

Intervjuaren: Ja

Besne: *Tycker brun kola är god, tycker*

Intervjuaren: Ja

Besne: *Att brun kola är god ...*

Intervjuaren: ... tycker hungriga hundar.

Besne läser Tussesagan:

Besne: *En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis*

Intervjuaren: Ja.

Besne: *Den lilla hunden ...*

Intervjuaren: Ja.

Besne: ...

Intervjuaren: Ja.

Besne: *Fick ...*

Intervjuaren: Ja och så en mening kvar.

Besne: *Kola är gott*

Intervjuaren: Ja.

Besne: *Tycker hungriga hundar.*

Besne och intervjuaren jämför Tussesagan med det som Besne skrev ner ur minnet. Besne kommenterar vad hon inte fick med.

Besnes strategi: – berättar ganska mycket – skriver mycket – läser.

När hon återberättar sagan är inledningen identisk med Tussesagan, och slutet är nästa likt. Hundens namn Tusse blir ett annat ord. Besne skriver med gemener och ett och annat inslag av versaler, oftast som begynnelsebokstav. Hon vänder på "p" i sprang, hon löser de ljudstridigheter som finns med tj-ljud och ng-ljud på sitt eget sätt. Hennes text har inledning och avslutning som Tussesagan fastän lite förkortad. Hon läser vad hon skrivit med stöd av intervjuaren, det blir inte riktigt likadant. Tussesagan läser hon med lite hjälp och uppmuntran.

Disa återberättar:

Disa: *Det var en flicka, eller vad var det*

Intervjuaren: Ja

Disa: *en flicka skulle skulle gå till affären, eller vad det var*

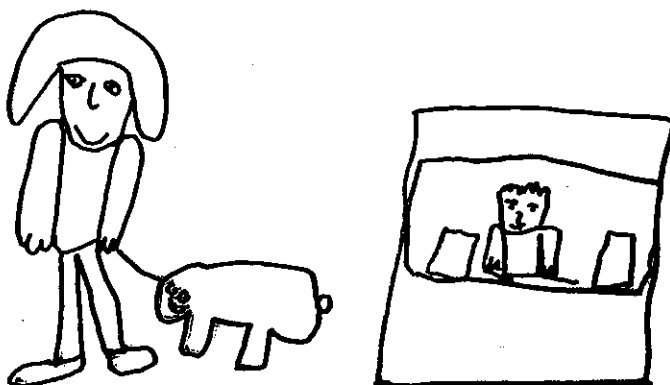
Intervjuaren: Mm

Disa: *och köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse, eller vad den hette, fick tre lakrits, eller vad det var. Det är gott med kola när hundar, när hundar är hungriga, eller vad det var.*

Disa skriver:

Disa börjar med att rita i en sekvens. När ett ord upprepas frågar hon om hon ska rita det igen. Det tyder på att hon ritat bilder för orden. När hon har ritat klart skriver hon ovanför bilden.

## FLIKAN OCH HNES HND SKÖLE GÅ TILL AFFÄREN OCH KÖPA GODIS



Disa läser vad hon har skrivit:

Disa: *Flickan och hennes hund skulle gå till affären och köpa godis.*

Intervjuaren: Vad är det du ritade?

Disa: *Det är flickan då och det är hennes hund och de ska vara, föreställa hennes kiosk.*

Intervjuaren: Jaha där man köper godis.

Disa: *Ja*

Disa läser Tussesagan:

Disa: *En flick-a s-p-sp-r-ang*

Intervjuaren: sprang

Disa: *sprang fort till affären, ... för att köpa en tor påse godis. Den l-i-lla lilla hunden T-u-ss-e med l-å-n-g svansen fi-ck, fick t-trr-e tre se-ga sega k-k-ol kol*

Intervjuaren: kolor.

Disa: *kolor. Br-un brun kola är g-o-tt t-yck-r Vad står det?*

Intervjuaren: tycker

Disa: *tycker hu-ng-ri-ga*

Intervjuaren: hungriga

Disa: *hungriga h-u-n-dar.*

Disa kommenterar efteråt vad som inte var med i hennes bild och text.

Disas strategi: – berättar mycket – ritar sagan och skriver lite på bilden – läser.

När Disa återberättar sagan visar hon tveksamhet vid flera tillfällen genom att säga *eller vad det var*. Hon berättar hela sagan med smärre förändringar som *lakrits* istället för "brun kola". Hon får bekräftelse från intervjuaren när hon berättar. Disa väljer att rita för att komma ihåg sagan och då ritar hon innehållet i sagan – en flicka, en hund och en kiosk. Därefter skriver hon vad hon har ritat med en hel mening. Disa skriver med enbart versaler och tappar bort några vokaler, hon skriver ljudenligt. Hon läser vad hon själv har skrivit. När hon läser är det fyra ord som hon behöver hjälp med, tre av dem har ng-ljud och dubbelteckning. I jämförelsen mellan sin bild, texten och Tussesagan uppmärksammar hon skiljaktigheter.

Niklas återberättar:

En flicka sprang till affären för att köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse fick tre sega kolor. Brun, brun kola är gott.

Niklas skriver:

En flka sbran til afaränförat SÖPAGODIS  
TÖSA lansvas • trE kålär brun kåla  
E a E Gat

Niklas läser vad han har skrivit:

Niklas: *En flicka sprang till affären.*

Intervjuaren: Ja.

Niklas: *För att köpa godis*

Intervjuaren: Ja.

Niklas: *Tussan*

Intervjuaren: Tussan, ja.

Niklas: *Långa svans*

Intervjuaren: Ja.

Niklas: *T*

Intervjuaren: Lång svans. Vad står det sedan? Tror du inte att du skrev tycker?

Niklas: *Tycker.*

Intervjuaren: Vad har du skrivit efter tycker här? Om det är tycker, vad har du skrivit här?

Niklas: *Kolor.*

Intervjuaren: Tror du det kan vara tycker?

Niklas: *Nä.*

Intervjuaren: Vad tror du det kan vara då? Tre?

Niklas: *Tre kolor, bruna kolor är gott*

Niklas läser Tussesagan:

Niklas: *En flicka sprang till, t-till affären för att k-köpa, för att köpa*

Intervjuaren: Ja.

Niklas: *En påse.*

Intervjuaren: Vad står det här?

Niklas: *Stor påse godis, den*

Intervjuaren: Vad betyder det då, den ja.

Niklas: *Liilla, lilla*

Intervjuaren: Ja.

Niklas: *Hunden Tusse med lång svans fick tre sega kolor.*

Intervjuaren: Ja

Niklas: *Bruna kolor är gott-t, tycker, hung-hungriga hundar.*

Niklas resonerar med intervjuaren vad som var med i hans text och vad som saknades.

Niklas strategi: – berättar mycket – skriver – läser.

Han återberättar sagan, lite förkortad, helt utan hjälp eller uppmuntran. Niklas skriver sedan med inslag av upptäckande skrivning. Han avgränsar inte alla ord, han stryker över och ändrar det som han tycker blir fel. Han läser sin text med uppmuntran av intervjuaren och är osäker på ordet *tre* men accepterar inte intervjuarens förslag "tror du inte att du skrev tycker" för det passar inte in i sammanhanget. Tussesagan läser han med lite uppmuntrande "ja" och en ledande fråga.

### *C3.3 Skriver konventionellt, läser och reflekterar över sitt sätt att skriva och läsa*

Det är 16 barn i denna kategori, där alla reflekterar över sitt skrivande och läsande och är skriftspråkligt medvetna. De genomför hela eller delar av uppgiften helt självständigt.

Dino återberättar:

Dino: *Det var en flicka, det var en flicka som skulle gå till, hon sprang till affären skulle k-köpa en påse godis, åå vad hette hunden nu igen? Den hettee, vad hette han nu igen?*

Intervjuaren: Hoppa över namnet så länge och så berätta vad som hände.

Dino: *Okej. Och sedan han gillade, han gillade kola.*

Dino skriver:

## EN SÄJ SOM SKULE SÖPA GODIS KOLA

### DINO

När Dino skriver funderar han över ljudstridigheter, och han anstränger sig för att komma ihåg sagan.

Dino läser vad han har skrivit:

En tjej som skulle köpa godiskola.

När han läst sin text kommenterar han något som han skrivit fel.

Dino läser Tussesagan:

Dino: *En flicka sprang, fel fel fel godis.*

Intervjuaren: En flicka sprang fort och sedan sa du?

Dino: *Till affären för att köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse med lång svans fick tre sega kolor. Brun kola är gott ...*

Intervjuaren: Gott tycker hungriga hundar.

Dino kritiserar sin egen text, att han inte kom ihåg allt.

Dinos strategi: – berättar ganska lite – skriver ganska lite – läser – upptäcker "fel".

När Dino återberättar fastnar han på att han inte kommer ihåg hundens namn. Då frågar han intervjuaren, sedan tappar han bort lite av slutet. Han skriver en kort mening och byter ut några av orden i sagan till sina egna, som har samma innebörd i sammanhanget. Han läser vad han skrivit. När Dino läser Tussesagan upptäcker han ett "fel", han fick inte med hela sagan. Han läser hela sagan och får hjälp i slutet av den. Dino ville komma ihåg sagan och skriva likadant.

Magda återberättar:

Magda: *Ähh, en flicka sprang fort till affären för att köpa en påse godis.*

Intervjuaren: Sen.

Magda: *Den lilla hunden Tu*

Intervjuaren: Den lilla hunden

Magda: *Tuso*

Intervjuaren: Vad gjorde den?

Magda: – *med långa svansen tycker om ... fick tre kolor. Bruna kolor tycker hungriga hundar om.*

Magda skriver:

En flicka sprang fort till aferen för att köpa en påse godis.  
Den lilla hunden med långa svansen fik 3 kolor. Bruna kolor tycker höngriga Hundar om.

Magda läser vad hon har skrivit:

Magda: *En flicka sprang fort till affären ...*

Intervjuaren: Fattades det nåt?

Magda: *Ja för att köpa go en påse godis (skriver till detta).*

Intervjuaren: Mm

Magda: *Den lilla hunden med långa svansen fick tre kolor. Bruna kolor tycker hungriga hundar om.*

Magda läser Tussesagan:

*En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis.  
Den lilla hunden Tuse med långa svansen fick tre sega kolor.  
Brun kola är gått tycker hungriga hundar.*

Magda jämför och kommenterar skillnader mellan sagan och det som hon skrev själv.

Magdas strategi: – *berättar mycket – skriver mycket – tillämpar skrivregler – läser flytande – korrigerar det hon skrivit.*

Hon återberättar allt med stödjande frågor från intervjuaren. Sedan skriver Magda sagan, det blir nästa likadant som Tussesagan. Hon börjar varje mening med stor bokstav och skriver sedan med små. Hon sätter punkt på rätt ställe. "Hunden" skriver hon med stor begynnelsebokstav. Hundens namn utelämnar hon. Hon visar att hon kan många skrivregler. När hon läser vad hon skrivit korrigerar hon texten. Sedan läser hon Tussesagan flytande.

### ***Sammanfattning av Tussesagan***

Ovan har de sex kategorierna illustrerats med elva barns strategier. Barnens strategier visar på en variation och en succession i skriftspråkslärandet. Variationen spänner från Leonardo och Lars, som skapar ett sammanhang utifrån sina egna erfarenheter, till Magda som reflekterar över det som hon har skrivit. Återberättandet av sagan, skrivandet och läsandet visar på att barnens lärande att skriva och att läsa går hand i hand. Det överensstämmer med Firths (1985) syn på skriftspråkslärande. Barnet lär sig läsa av att skriva och lär sig då att skriva bättre av att läsa. Skrivregler erövrar av att läsa. Barnens strategier visar också exempel på samspelet mellan talspråkighet och skriftspråkighet (Ong, 1990).

Nedanstående tabell visar hur barnen i grupperna röd, gul och grön fördelas i de sex kategorierna.

Tabell 16. Tussesagan – skrivuppgift på vårterminen under första skolarbetet.

Kategori	Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
<i>A. Begynnande skrivning</i>			
A3.1 ritar med inslag av upptäckande skrivning – får hjälp med att läsa	2	-	-
<i>B Upptäckande skrivning</i>			
B3.1 upptäckande skrivning – vill ha hjälp med att läsa	4	-	-
B3.2 upptäckande skrivning – läser	2	-	-
<i>C Konventionell skrivning</i>			
C3.1 skriver konventionellt – läser och reflekterar över svårigheter	-	2	2
C3.2 skriver konventionellt – läser	5	4	3
C3.3 skriver konventionellt, läser och reflekterar över sitt sätt att skriva och läsa	1	6	10

Tabellen ger en bild över gruppernas fördelning i kategorierna, det finns inga barn ur de gula och gröna grupperna i A- och B-kategorierna. Sex barn i den röda gruppen lyckas bättre med skrivuppgiften än de övriga åtta.

## Analys av skriv- och läsuppgifter

Vi har nu redovisat resultatet av barnens skrivande när vi träffade dem första året i skolan. Ett syfte med denna studie är att utröna vilken betydelse barnets skriftspråkliga erfarenheter och utvecklingsstadiet från förskolan har i skolan. Enligt förskolepedagogernas kartläggning kan vi se hur barnen skrev i förskolan. Barnens skrivande kartlades enligt tidigare skrivkategorier (Gustafsson & Mellgren, 1991).

Tabell 17. Barnens skrivande i förskolan enligt kartläggningen.

Kategori	Antal barn		
	Röd n 14	Gul n 12	Grön n 15
<i>A. Begynnande skrivning</i>			
A1.1 bokstäver i rad utan innebörd	1	-	-
A1.2 kopiering	6	2	3
A1.3 ritar (talat språk som ritas)	3	-	-
<i>B Upptäckande skrivning</i>			
B1.1 upptäckande skrivning	2	7	5
<i>C Konventionell skrivning</i>			
C1.1 konventionell skrivning	1	2	1
C1.2 skriver enkel mening	-	1	6
Bortfall	1	-	-

Färggrupperna fördelade sig olika i kategoriseringen i förskolan. Nästan alla barnen i den gula och den gröna gruppen skriver *upptäckande* eller *konventionellt*. De flesta av barnen i den röda gruppen befinner sig på ett *begynnande* skrivstadium.

### **Översikt av kartläggning i förskolan, vykortet och Tussesagan**

Vi har nu följt barnens skrivande av uppgifter som inte är helt jämförbara. Underlaget för uppföljningen har tillkommit i olika sammanhang. Vid det första mättillfället är det förskolepedagogerna som är våra informanter utifrån observationer de gjort i den reguljära förskoleverksamheten. De två sista mättillfällena sker i ett helt annat sammanhang, där barnen får utföra enskilda uppgifter tillsammans med någon av oss.

När vi har kategoriserat barnens skrivande har vi genomgående använt oss av tre huvudkategorier – *begynnande skrivning*, *upptäckande skrivning* och *konventionell skrivning*. Nedan finns en översikt över alla kategorier.

1 Kartläggning i förskolan	2 Vykortskrivande	3 Tussesagan
<i>A Begynnade skrivning</i>		
A1.1 bokstäver i rad utan innebörd	A2.1 bokstäver i rad	A3.1 ritar med inslag av upptäckande skrivning – får hjälp med att läsa
A1.2 kopiering	A2.2 namnskrivning	
A1.3 ritar (talat språk som ritas)	A2.3 namnskrivning och bokstäver i rad	
	A2.4 bokstäver i rad med inslag av upptäckande skrivning	
<i>B Upptäckande skrivning</i>		
B1.1 upptäckande skrivning	B2.1 anpassat skrivande	B3.1 upptäckande skrivning – vill ha hjälp med att läsa
	B2.2 skrivande i dialog med intervjuaren	B3.2 upptäckande skrivning – läser
	B2.3 undersökande skrivning	
	B2.4 självständigt skrivande	
<i>C Konventionell skrivning</i>		
C1.1 konventionell skrivning	C2.1 skrivande i dialog med intervjuaren med inslag av upptäckande skrivning	C3.1 skriver konventionellt – läser och reflekterar över svårigheter
C1.2 skriver enkel mening	C2.2 reflekterar över sitt skrivande	C3.2 skriver konventionellt – läser
		C3.3 skriver konventionellt – läser och reflekterar över sitt sätt att skriva och läsa

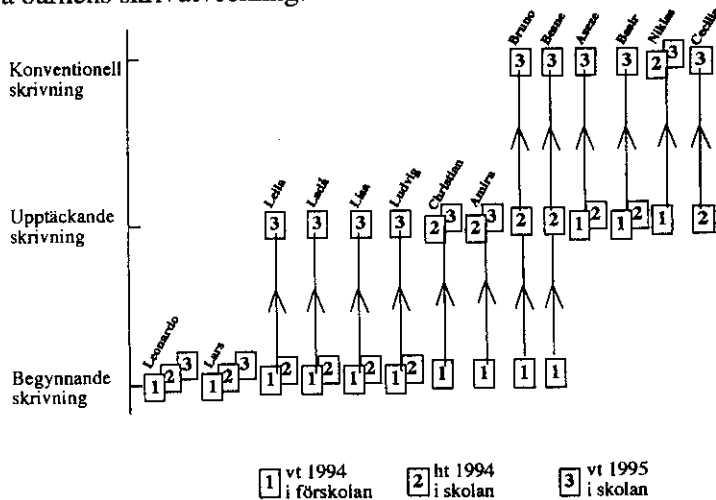
Översikt över skrivkategorier

För att illustrera vår kategorisering av barnens skrivande vid de tre olika mättillfällena har vi konstruerat en modell, där varje individ har en position på en lodrät linje. Vid första mättillfället, vt-94 i förskolan, markeras varje individ med en kvadrat med siffran ett. Andra mättillfället markeras med en



kvadrat med siffran två. Tredje mättilfället markeras med en kvadrat med siffran tre. Förflyttning mellan kategorierna visas med pilar.

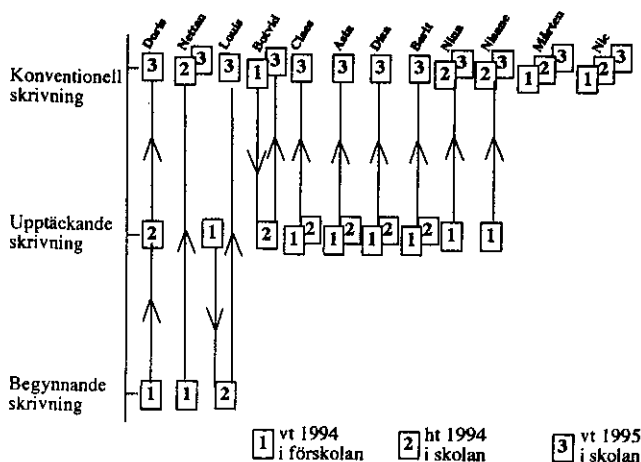
Modellen används i nedanstående tre figurer – en för respektive grupp där vi kan följa barnens skrivutveckling.



Figur 6. Skrivlärandet i den röda gruppen n = 14.

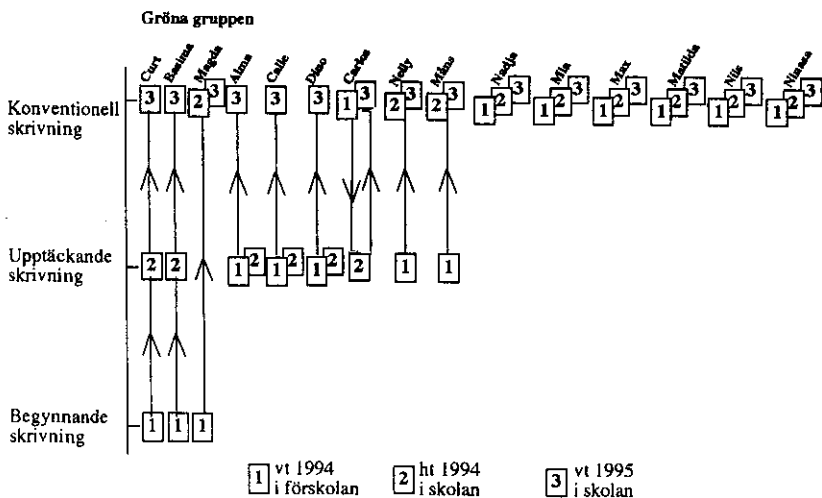
Två barn befinner sig i kategorin *begynnande skrivning* vid alla tre mättilfällena. Fyra barn återfinns också i den kategorin i förskolan och vid vykortsskrivandet, men när de skriftligt återger Tussesagan skriver de *upptäckande skrivning*. Två barn skriver *upptäckande skrivning* både på vykortet och när de skriftligt återger Tussesagan men de befinner sig i kategorin *begynnande skrivning* i förskolan. Två barn återfinns i olika kategorier vid varje tillfälle från *begynnande* till *konventionellt skrivande*.

Av de övriga fyra barnen skriver två Tussesagan *konventionellt* men de skriver *upptäckande* både i förskolan och på vykortet. En skriver *upptäckande* i förskolan och sedan *konventionellt* vid båda mättilfällena i skolan. Det sista barnet har ingen markering vid första mättilfället i förskolan. På vykortet skriver hon *upptäckande*, men Tussesagan skriver hon *konventionellt*.



Figur 7. Skrivlärandet i den gula gruppen 6 n = 12.

Alla barnen i den gula gruppen skriver *konventionellt* vid det tredje mättillfället. Ett barn skriver *begynnande* i förskolan, *upptäckande* på vykortet, och Tussesagan *konventionellt*. Ett annat barn går direkt från *begynnande skrivning* i förskolan till kategorin *konventionell skrivning* vid det andra mättillfället. Vi kan se att två barn förflyttar sig tillbaka i kategorierna. Fyra barn skriver *upptäckande* vid första och andra mättillfället men skriver Tussesagan *konventionellt*. Två barn skriver *upptäckande* i förskolan och *konventionellt* vid de två mättillfällena i skolan. Två barn skriver *konventionellt* vid alla tre mättillfällena.



Figur 8. Skrivlärandet i den gröna gruppen n= 15.

Samtliga barn i den gröna gruppen skriver *konventionellt* vid det tredje mättillfället. Tre skriver *begynnande* i förskolan, och två av dem

*upptäckande* på vykortet. Ett barn går direkt från *begynnande skrivning* i förskolan till kategorin *konventionell skrivning* vid det andra mättillfället. Tre av barn skriver *upptäckande* i förskolan och på vykortet. Ett barn skriver *konventionellt* i förskolan och *upptäckande* på vykortet. Två skriver *upptäckande* i förskolan och *konventionellt* på vykortet. Sex skriver *konventionell skrivning* vid alla tre mättillfällena.

På vårterminen i skolan skriver alla barnen i den gula och i den gröna gruppen skrivuppgiften "Tussesagan" *konventionellt*. Det gör även sex av de fjorton barnen i den röda gruppen.

Den röda gruppen delar sig i tre mindre grupper:

- sex barn skriver konventionell skrivning
- sex barn skriver upptäckande skrivning
- två barn skriver begynnande skrivning

Inget av barnen i den röda gruppen var fonologiskt medvetet enligt Magnusson och Nauclérs (1993) normering på vårterminen i förskolan. Fanns dessa inbördes olikheter inom den röda gruppen i förskolan? Vi kan se på kartläggningsschemat (bilaga 1) från förskolan att fem av de sex barnen, som skrev *konventionellt* hade förståelse för både funktions- och formaspekten. Det sjätte barnet skrev *konventionellt*. På vykortet skrev fem av dem *upptäckande skrivning* och ett *konventionell skrivning*. I intervjuerna vid båda tillfällena uttryckte dessa barn i huvudsak "inre aspekter av skriftspråket".

Av de åtta barn som skrev *upptäckande skrivning* och *begynnande skrivning* var endast ett barn medvetet om både funktions- och formaspekten och skrev enligt kategorin *kopiering*. På vykortet skrev sex av dem *begynnande skrivning* och två *upptäckande skrivning*. Vid de båda intervjutillfällena uttryckte de mest "yttre aspekter av skriftspråket" och "frustration".

## DISKUSSION

I vår studie ville vi finna mönster i barnens skrivlärande. Vi fann att barn tidigt etablerar ett förhållningssätt till skrivlärandet som tenderar att bli stabilt. Dahlgren och Olsson (1985) påvisade ett samband mellan barns skriftspråkliga medvetenhet i förskolan och deras läsprestationer i slutet av årskurs ett. Vårt förskoleprogram utgick från deras forskning och är en del av bakgrunden till denna studie. Förskolestudie 2 utgår från miljöns betydelse, barnens erfarenheter och utvecklingsstadier. Dessutom beaktas grundläggande likheter mellan talat och skrivet språk. Även naturliga situationer i vardagen tillvaratas för att utveckla barnens tal- och skriftspråkliga medvetenhet. För en gynnsam skriftspråksutveckling krävs engagemang och samverkan kring barns lärande mellan alla berörda parter så att lång sammanlagd tid ägnas åt att tala, lyssna, skriva och läsa. Med denna studie har vi påvisat att skrivlärandet inte är problemfritt, trots att barnen deltagit i ett program som syftar till att utveckla deras skriftspråkliga medvetenhet.

Vi utgick från ett normerat test (Magnusson & Nauclér, 1993), när vi gjorde urvalet av de barn som vi skulle följa under första året i skolan. Nu efteråt kan vi se att vi kunde ha använt förskolepedagogernas kartläggning som ger en helhetsbild av barnets tal- och skriftspråkande, men eftersom vi själva hade utvecklat kartläggningsschemat valde vi det normerade testet. Som instrument mäter testet endast en del av förskoleprogrammets innehåll. Det ger oss en uppfattning om barnens förmåga att byta perspektiv från språkets innehåll till dess form.

Magnusson och Nauclér (1997) har studerat språkstörda barn och funnit att de kommunikativa språkliga förmågorna föregår den fonologiska medvetenheten. Utbildningsinspektörerna (Skolverket, 1999) har funnit lärandemiljöer i flera förskoleklasser som fokuserat just fonologisk medvetenhet. Lundberg (SOU:1997:108) poängterar, med stöd av resultaten från Bornholmsprojektet, att inte alla barn drar nytta av att delta i förskoleprogram som syftar till att utveckla deras fonologiska medvetenhet. Han betonar betydelsen av att utgå från leken och förskolans tradition när det gäller rim, ramsor, ordlekar och sång.

När vi intervjuade barnen i skolan fann vi åtta kategorier som tillsammans visar på barnens förståelse för skrivlärandet. I kategorierna fångar vi in barnens spontana uppfattningar. Dessa uppfattningar finns som outtalade för-givet-taganden i vår kultur och beskriver förhållningssättet till skrivlärandet.

I analysen av intervjuerna fann vi följande åtta kategorier:

- skolkontexten
- symboler och skrivverktyg

- att bli instruerad
- att utveckla skrivkompetensen
- att få handledning
- kulturell kompetens
- delaktighet
- frustration.

### *Läs- och skrivlärandet institutionaliseras*

Den första kategorin, "skolkontexten", ringar in hur skolans historia formar barns uppfattningar. I skolan lär man sig "läsa, skriva och räkna" och det är i skolan man ska "lära sig". Skolan som samhällsinstitution har haft rollen att lära ut det som Vygotskij (1982) kallar "vetenskapliga begrepp". Det han kallar "vardagliga begrepp" lärde sig barn i hemmet, men det var först i skolan som den bokliga kunskapen blev tillgänglig för dem. Naturligtvis sker det lärande i skolan, men det sker inte med automatik bara för att barn börjar i skolan. Införandet av flexibel skolstart och förbättrade möjligheter till samverkan mellan förskola och skola är åtgärder för att skapa bättre förutsättningar för barnet att få en mer naturlig uppfattning om skolan.

1842 infördes "allmän skolplikt" i Sverige. Formuleringen "skolplikt" ger oss tydliga signaler om det rådande synsättet i ett historiskt perspektiv. Kyrkan krävde läskunnighet för att man skulle få konfirmeras och konfirmation för att få gifta sig. Det är som "rättan på repet ...". Idag talar man om rättigheten för alla att lära sig skriva och läsa (SOU 1997:108). Skolans monopolställning i skriv- och läsundervisningen är bruten i och med att förskolan har fått en läroplan.

Skolan har kvaliteter som medför lärande, men de är inte tydliga för barnen (Carlgren, 1994; Frykman, 1998). Att så många barn i vår studie ändå uttrycker en så allmän uppfattning om "skolkontexten" visar på att det finns en otydlighet om vilket uppdrag skolan har. Det behövs en tydlighet om dels vad barn och föräldrar kan förvänta sig av skolan, dels skolans förväntningar på dem. Samt vidare om vad skola och lärande är, varför man ska lära sig det som står i läroplanen och hur det går till. Om barn vet att läraren är där för att stödja dem i deras lärande, så är det självklart vem som ska ställa de flesta frågorna.

### *Färdighetsträning och läromedel*

Kategorin "symboler och skrivverktyg" framstår också som en allmän uppfattning i intervjuerna. Den skulle kunna vara en del av "skolkontexten" i sin allmänna karaktär men vi menar ändå att den är specifik för skrivlärandet, eftersom det finns en överensstämmelse med den kunskapssyn som rådde i måldokumentet då färdighetsträningen var det mest centrala i skrivundervisningen (Dahl, 1991). Kategorin "att få instruktioner" överensstämmer med att skolan överlät till läromedelsförlagen att tolka läroplaner och utforma läromedel. De självinstruerande material som barnen berättar om utvecklades, då man satte stor tilltro till läromedelsteknologin (Allard & Sundblad, 1989). Den av Pehrsson och Sahlström (1996) identifierade kategorin "det konventionella skriftspråkets perspektiv" där

läraren utgår från skriftspråket, är den typ av läromiljö som är mest vanlig enligt utbildningsinspektörerna (Skolverket, 1999).

Många barn uttrycker uppfattningen "att utveckla skrivkompetensen". Det skrivandet kan liknas vid fotbollsträning. De spelare i laget som inte blir uttagna till matcherna tröttnar i regel på att träna, och så är det med skrivandet också. Ett tag kan det vara en utmaning att öva förmågan för att bli bättre, men i längden är ett meningsfullt sammanhang den viktigaste utmaningen för att utveckla kompetensen.

#### *Barnens uppfattningar om lärarnas undervisning*

I kategorin "att få handledning" tar barnen mest upp situationer utanför skolan. Det arbetssätt som Pehrsson och Sahlström beskriver i sin kategori "barnperspektiv", där läraren utgår från barnets perspektiv, innebär en undervisning som är mer handledande än instruerande. I Pehrssons och Sahlströms (1996) studie fanns endast en av elva lärare i den kategorin. Det stämmer alltså väl med att så få av barnen uttrycker att de får handledning i skolan. En intressant utveckling av vår studie skulle vara att beskriva barnens uppfattningar av lärarnas undervisning och koppla dessa till kategoriseringen av lärarnas uppfattningar enligt de intervjuer och den handledning som lärarna varit involverade i.

#### *Skrivlärandet i ett kulturellt perspektiv*

Få av våra barn talade om skrivandet som en kulturell kompetens. Kategorin uttrycker överensstämmelse med det resultat som Dahlgren, Olsson och Wen (1995) fann i sin jämförelse mellan kinesiska och svenska barn. De kinesiska barnen har i större utsträckning ett framtidsperspektiv med en negativ emotionell karaktär. Med tanke på den debatt kring läs- och skrivsvårigheter som har florerat de sista åren (Hjälme, 1999) och att kraven på god skriftspråklig kompetens har ökat (Säljö, 1997) finns det en risk att även våra svenska barn närmar sig de kinesiska barnens uppfattningar. Vi tycker att det är insiktsfullt av barnen att se skrivlärandet som en kulturell kompetens så länge det inte är förenat med krav (Dahlgren & Olsson, 1985). Därför bör barn tidigt i livet möta skriftspråket på ett naturligt, tydligt och lustfyllt sätt, så att de förstår dess funktion och gör kompetensen till sin egen.

#### *Delaktighet i skrivlärandet*

Den kategori som vi benämner "delaktighet" är den som i störst utsträckning svarar upp mot det av oss utarbetade förskoleprogrammet (Gustafsson & Mellgren, 1996), vilket barnen deltog i året innan de började skolan. Programmet syftade till att de skulle bli delaktiga i den skriftspråkliga kulturen och förstå vilken nytta de har av skriftspråket för sin egen personliga del. I intervjuerna tar barnen mest upp sådant som de skriver hemma, och ett fåtal barn tar även upp sådant de skriver i skolan. De barn som uttrycker delaktighet i skrivlärandet i skolan sammanfaller med de barn som skriver konventionellt och reflekterar över sitt skrivande. Det är två barn som inte uttrycker delaktighet vid det andra intervjutillfället, och det är samma barn som ännu inte knäckt skriftspråkskoden.

### *Avsaknad av delaktighet i skrivlärandet*

De barn som uttrycker "frustration" signalerar till oss i intervjun att det finns obalans mellan undervisningen och dem själva. Det är barn som upplever att kraven är för stora och att de får för lite utmaningar. Barnen får inte vara med och påverka innehållet i sitt eget skrivlärande (Clay, 1991, 1996; Pramling, Klerfelt & Williams Granelid, 1995).

När vi ser de kategorier vi fått fram ur intervjuerna, ger dessa som helhet en bild av vad skrivlärandet i skolan handlar om. Det äger rum i en speciell skolkontext, och för att skriva behöver man använda skrivverktygen och förstå symbolerna. Lärandet handlar om att få instruktioner, att få handledning, och kunskapen behövs i det kulturella sammanhang som barnen lever i. Utmärkande för allt lärande är att när man lärt sig om något så upptäcker man att man vill lära sig mer. När kunskapen är definierad kommer lusten och delaktigheten. Ibland uppstår svårigheter eller motgångar som kan ge en känsla av frustration. Bilden kan också bli den motsatta när det saknas sammanhang och delaktighet. Dessa exempel kan liknas vid de positiva och negativa cirklar som Taube (1987) talar om.

I analysen av skrivuppgifterna fann vi tre huvudkategorier:

- begynnande skrivning
- upptäckande skrivning
- konventionell skrivning.

Vykortskrivandet som uppgift var en vardaglig skrivsituation som utgick från barnens tidigare erfarenheter i förskolan (Gustafsson & Mellgren, 1996). När vi frågade barnen i intervjun på höstterminen i skolan varför det är bra att kunna skriva, svarade de flesta barnen att då kunde de skriva brev och meddelanden. Denna typ av skriftlig kommunikation är tydlig för barnen, eftersom den har en identifierbar mottagare.

### *Historiska spår*

De strategier vi sett barnen använda när de skriver bär spår av skriftspråkets utveckling genom årtusenden (Heilä-Ylikallio, 1994; Vygotskij, 1978). Barn som befinner sig i den "begynnande skrivfasen" ritade ett meddelande på samma sätt som stenåldersmänniskorna gjorde, när de använde sig av en bild för att förmedla ett budskap – det som Kress (1996) kallar för "visuella representationer". Barnen i vår studie, som befinner sig i den "begynnande skrivfasen" ritade meddelanden på vykortet som en visuell representation. Dessa barn konstruerar inga symboler för det talade språket utan avbildar omvärlden (Vygotskij, 1982). För dessa barn måste undervisningen handla om att göra dem uppmärksamma på att skriften visualiserar det talade språket. Även i kategorin "upptäckande skrivning" liknar barnens strategier det man kan se i skriftspråkets historiska utveckling; användandet av enbart konsonanter, olika skrivriktningar som exempelvis från höger till vänster, uppifrån och ner och plogskrift. Läraren måste då utgå från barnens förståelse och skriftspråkliga erfarenheter för att dessa ska bli delaktiga i skrivlärandet. Barnen måste på olika sätt få hålla på att undersöka skriftspråket (Allard & Sundblad 1989; Clay 1993, 1996; Eriksen Hagtvet

1990,1992; Liberg 1990; Traasdahl 1993; och Vygotskij, 1982, 1995) och även möta uppmuntran och utmaningar från omgivningen för att lärandet ska bli synligt.

### *Betydelsefulla ord*

För att symbolisera sig själva skriver barnen sitt namn precis såsom våra förfäder gjorde när de hade behov av att märka ut sin identitet i olika sammanhang. De använde sig då av ett tecken i någon form. Barnen i den "begynnande skrivfasen" har lärt sig skriva sitt namn som ett mönster eller en symbol för sin person. Det har ingenting att göra med den abstraktion som krävs för att inkoda namnet till skrift och att veta vilka bokstäver som representerar ljuden i namnet. Detta är en avancerad process och det räcker inte med att höra ljuden, utan barnet måste också veta vilket ljud som är kopplat till varje enskild bokstav. De ord som är betydelsefulla för barnet är också de ord de skriver först. Detta är exempel på vad Söderberg (1988) kallar för "nära och kära ord". Det är precis som när barnen börjar lära sig tala och säger de ord som har en emotionell, tydlig och konkret innebörd för dem själva. I intervjusituationen var vi noga med att barnen fick upplevelsen av att de kunde skriva. De frågade efter den hjälp de behövde och på så sätt fick vi kunskaper om deras skrivlärande. När barnen får uppleva att de kan tillsammans med en mer kompetent person, kommer de enligt Vygotskij (1982) sedan att försöka på egen hand.

### *Barnperspektiv*

I de exempel som vi har beskrivit tidigare i resultatavsnittet om skriv- och läsuppgifterna kan läsaren följa hur olika skrivsituationer gestaltar sig. I skrivsituationen finns en vuxen till hands för att svara på barnets frågor om bokstäver och texten som helhet. Som läsaren märkt är problemet för den vuxne att förstå hur barnet tänker och hur det använder begrepp som för oss vuxna är så självklara. Det kan förorsaka många missförstånd när den vuxne tar ett skriftspråksperspektiv på barnets frågor, medan barnet utgår från sitt eget perspektiv i det tidiga skriftspråkslärandet.

### *Barnens uppfattningar av lärande*

I den "begynnande skrivfasen" har barn svårt att komma ihåg bokstäverna och koppla ihop dem med ljuden som de representerar. Därför memorerar barnen ordbilder, som de ser i omgivningen, och dessa använder de sig av när de skriver. De memorerar även enskilda bokstäver som de prövar att kombinera på olika sätt och frågar sedan: "Vad står det?" I intervjuerna beskriver barnen sin uppfattning av vad de skriver och hur skrivlärandet går till. Barnen i den "begynnande skrivfasen" uppfattar att de håller på att lära sig skriva när de tränar på bokstäver och följer lärarens instruktioner. Vi uppfattar att de inte förstår vad de håller på med och att lärandesituationen är otydlig för dem. Detta kan enligt Liberg (1990) skapa läs- och skrivsvårigheter. Barnens erfarenheter påverkar deras förståelse.



Vi tar för givet att det inte är de konkreta aktiviteterna i sig som är grunden för att barn skall lära sig nya saker och därmed utvecklas. I själva verket är det hur barn erfar en aktivitet som formar deras förståelse för innebörden.

(Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997, s. 163)

När barnen väl har "upptäckt" att ljuden representerar bokstäverna sker ett perspektivbyte, och barnen börjar undersöka skrivandet utan att följa regler och normer för skrivande (Dahlgren m. fl. 1999; Eriksen Hagtvet, 1990; Ferreiro, 1984; Heilä-Ylikallio, 1994, 1997, Kress, 1996; Liberg, 1990; Smith, 1984; Traasdahl, 1993). Barnens upptäckt av skriftspråket påverkar sedan deras tänkande (Luria, 1976; Ong, 1990; Säljö, 1997; Vygoskij, 1982). Upptäckten av skriftspråket medverkar till att barnet utöver ett situationsbundet tänkande får tillgång till ett abstrakt tänkande.

#### *Använda konsonanter – kopiering*

Skrivandet inom kategorin upptäckande skrivning ser ut på olika sätt. Det gemensamma draget är att barnen på ett kreativt sätt utforskar skriftspråket. Barnets uppmärksamhet är riktad mot att förstå skriftspråkets uppbyggnad. Vid vykortsskrivandet fanns det barn som skrev bokstäver på kortet utan någon inbördes ordning. Även skrivutrymmet på papperet påverkar storleken på bokstäverna. I början finns det mycket utrymme, och barnen skriver utan att fundera på om det finns plats för det som de tänkt skriva. Efter hand blir bokstäverna mindre eller också blir det mycket plats över. De bedömer själva sin text och tvekar inte att pröva och ställa frågor för att komma vidare i sitt skrivande.

Barnen inom kategorin "upptäckande skrivning" skiljer sig åt på flera sätt. Flickorna som ligger i underkategorin "anpassat skrivande" är både tysta och försiktiga i sitt skrivande. De kan liknas vid Jacobssons och Johnssons (1991) kategori "anpassning". Det utmärkande draget för den kategorin är att barnen hämmas och begränsas i sitt skrivande i sin iver att anpassa sig till skolan, kamraterna eller någon annans bedömning av texten.

#### *Meningsfullt skrivande*

I kategorin "konventionellt skrivande" visar barnen att de har förstått vad skrivlärandet handlar om. De vill utveckla skrivkompetensen och tycker det är roligt att utföra uppgifter för att träna sina färdigheter. Malmgren (1996) varnar för att barnen efter hand tröttnar på att reproducera texter för att träna skrivfärdigheten. Medan ett meningsfullt och funktionellt skrivande betonas i nu gällande styrdokument (Utbildningsdepartementet, 1998a), där skrivandet används som ett verktyg i lärandeprocessen, är enligt utbildningsinspektörernas kvalitetsrapport reproduktion av texter fortfarande en vanlig typ av undervisning i dagens skola (Skolverket 1996:160).

#### *Skapa sammanhang*

I intervjuerna uttrycker barnen sin uppfattning om skrivlärandet i skolan. De kategorier vi funnit i intervjumaterialet fångar in vad skrivlärandet är. Skillnaden mellan barnen i de olika grupperna är främst hur de skapar ett sammanhang kring vad de skriver, varför de lär sig skriva och hur de skriver/lär sig skriva. Här skiljer de sig åt. Barnen i den gröna gruppen har

förstått sammanhanget på ett mer gynnsamt sätt än barnen i den röda gruppen, som har en otydlig uppfattning om skrivlärandet. Frykman (1998) påtalar att skolan misslyckats med att utföra sitt uppdrag. Även Carlgren (1997) tar upp denna otydlighet. Myhrberg (1997) reflekterar över om det är de barn som redan kan som lär sig mer i skolan.

Marton (1997) hävdar att utbildning i första hand är till för dem som inte lär sig själva. Alltså måste pedagoger ha kompetensen att kunna lyssna på barnen bortom orden, läsa av beteenden och situationer för att öka sin förståelse när det gäller hur det enskilda barnet lär sig att lära (Pramling, 1994).

Förskolepedagoger och lärare måste vara lyhörda för barns olika sätt att uttrycka sig när de inte förstår något.

Därför måste man fråga sig om man inte kunde göra mera för att få barnen att tala om när de inte förstår och be om mer upplysningar. Undersökningar har visat att barn före skolåldern sällan spontant ber om information när de har fått ett för dem obegripligt meddelande, men att de ofta kan göra det om man uttryckligen uppmuntrar dem till det. Att på så sätt "lära sig att fråga" är också värdefullt i sig, därför att det medför att barnet blir medveten om när han är osäker på hur han ska tolka det som läraren säger. På så sätt växer hans självmedvetenhet.

(Donaldsson, 1978, s. 94)

I föreliggande studie fanns förutsättningar för samverkan mellan förskola och skola. De mottagande lärarna bjöds in till informationsmöte och erbjöds handledning av Pehrsson och Sahlström. Det var svårt att finna fungerande samverkansformer för att överföra kunskaper från en verksamhet till en annan (Gustafsson & Mellgren, 1996). Det är ytterst angeläget för barnen att pedagoger samverkar (SOU 1997:108), vilket också aktuella styrdokument (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b) framhåller. Idag finns det en stor frihet när det gäller att utforma verksamheten så att målen uppnås. De flesta organisatoriska hinder för samverkan på det professionella planet är borta.

## Mönster i skrivlärandet

När vi sammantaget analyserar barnens skrivande i förskolan och skolan, tillsammans med vad de uttrycker i intervjuerna kan vi se mönster i skrivlärandet. Genom att jämföra det enskilda barnet i intervjukategorierna och i skrivuppgifterna upptäckte vi att kategoriernas inbördes samspel och barnens förståelse för skrivlärandets *vad*, *varför* och *hur* tillsammans med deras skrivande bildar följande fem mönster:

- skriftspråskoden är otydlig
- skriver, läser och uttrycker svårigheter med skriftspråket
- skriver, läser och uttrycker ett emotionellt missnöje och prestationskrav
- skriver, läser och anpassar sig i skolsituationen
- skriver, läser och reflekterar över sitt skriftspråkande.

Intervjuerna och skrivuppgifterna (bild/text) kompletterar varandra genom att en del barn utförligt beskriver hur de gör när de skriver, men när de väl ska utföra handlingen efterfrågar de intervjuarens hjälp. Andra barn har svårt att verbalt uttrycka hur de lär sig skriva, men i handling kan de visa hur de gör.

#### *Skriftspråskoden är otydlig*

De barn som inte har förståelse för skriftspråskoden uttrycker t. ex. att de inte kan lära sig själva så som kamraterna kan. Skolan är otydlig för dem. Deras förväntningar och uppfattningar grundas på outtalade för-givet-taganden. De är talspråkliga och anknyter till ett konkret sammanhang men uttrycker ingen delaktighet i skrivlärandet.

#### *Skriver, läser och uttrycker svårigheter i skrivlärandet*

Det finns barn som pratar om svårigheter i skrivlärandet. Barnen använder sig av olika strategier för att hantera det som de tycker är svårt. Flera barn använder en lapp på alfabetet för att komma ihåg bokstäverna, eller skriver av olika ord för att de vill kunna skriva orden. De upplever att de fuskar när de använder sig av egna hjälpmedel som ett alfabet eller när de övar och skriver hemma. Det finns även barn som bekymrar sig för att de inte har lärt sig och för att det är svårt för dem att komma ihåg.

#### *Skriver, läser och uttrycker ett emotionellt missnöje och prestationskrav*

Några barn uttrycker missnöje. Andra barn säger att de måste vara duktiga. De har höga förväntningar på sig och upplever prestationskrav både från sig själva och omgivningen. Det finns även barn som upplever att de får för lite utmaningar.

#### *Skriver, läser och anpassar sig till skolsituationen*

De barn som anpassar sig till den situation som de befinner sig i enligt vår tolkning är ovilliga att delge oss sina reflektioner om skrivlärandet. Vi uppfattar att de gör det som förväntas av dem och att de själva är nöjda med det.

#### *Skriver, läser och reflekterar över sitt skrivlärande*

Barnen reflekterar över sitt eget skrivande, är delaktiga i sitt eget lärande och driver egna projekt. De tar egna initiativ och utvecklar egna strategier som t. ex. att skriva skrivstil och arbeta i egen takt. Strategierna är inte alltid i samklang med lärarens. Barnen vet vad de ska använda sitt skrivande till, varför det är bra att kunna skriva och hur de ska göra.

## Didaktiska ställningstaganden

De mönster som vi beskriver fanns till viss del redan i förskolepedagogernas kartläggning. Därför vill vi hävda att barn tidigt etablerar ett förhållningssätt till att lära sig skriva och att detta snabbt tenderar att bli stabilt. För att inte fastna i ett förhållningssätt, som gör det svårt för dem att gå vidare, måste barn möta skriftspråket i naturliga sammanhang redan i de yngre åldrarna i förskolan. Kommunikation i tal och skrift, som att tala, lyssna, skriva och

läsa, måste ingå på ett medvetet sätt i verksamheten med de små barnen. Detta är också ett av målen i förskolans läroplan. Målen finns uttalade, men ska de kunna omsättas i praktiken krävs att förskolepedagogerna får kompetensutveckling inom detta område.

Trots att barnen i studien deltog i det utarbetade programmet i förskolan kan vi se att skrivlärandet inte var problemfritt. Vad beror det på? Som vi belyst tidigare fanns det en variation i förskolepedagogernas sätt att förhålla sig till projektets innehåll. Av tradition har det inte varit förskolans sak att lära barn skriva och läsa (SOU 1972:26; SOU 1985:22). Det har varit skolan som har haft monopol på att lära in barnen på "rätt sätt" i den skriftspråkliga världen. Det har varit förenat med stor risk för föräldern eller förskolepedagogen att ge sig in i hanterandet av skrivning och läsning (Edfelt, 1982; Söderbergh, 1988). Många har hellre avstått för att det inte ska bli fel för barnet. Vår erfarenhet från praktiken är att det är vanligt att man fokuserar på att skriva bokstäverna åt rätt håll, på att hålla pennan rätt och att skriva med gemener. Detta förhållningssätt går inte att förändra från en dag till en annan. Det krävs omfattande insatser.

Vi kan ge exempel på hur det gestaltade sig under projektiden i förskolan för sexåringarna. Det fanns förskolepedagoger, som inte förändrade sitt synsätt på skriftspråksutveckling utan använde delar av programmet som metodiska tips och bortsåg från helheten. Det visade sig bland annat i deras upplevelse av att det var mycket annat i verksamheten som fick stå tillbaka (Gustafsson & Mellgren, 1997). De använde språklekar och intervjuer på ett oreflekterat sätt utan att sätta in dem i ett sammanhang. Det fanns förskolepedagoger som fortsatte att använda "före-skolan-böcker" och annat skolliknande material, samtidigt som de försökte omsätta delar av förskoleprogrammet. Det fanns pedagoger som uttryckte ett förändrat synsätt *Förut var jag osäker på skrivning och läsning, det var ju skolans sak* (Gustafsson & Mellgren, 1997, s. 15). Dessa förskolepedagoger hade förändrat sitt arbetssätt, när de strukturerat och organiserat om verksamheten. De förskolepedagoger som integrerade skriftspråket i förskolepedagogiken kunde referera till sin egen utvecklingsprocess under projektiden *Jag har alltid med mig den kunskapen resten av mitt yrkesverksamma liv. Det kommer att vara med mig varje dag som pedagog* (Gustafsson & Mellgren, 1997, s. 16). Denna variation i pedagogernas kunskapssyn var givetvis en viktig faktor för barnens fortsatta utveckling och lärande. Uppfattningarna varierade från att använda skriftspråket som en isolerad del i arbetet till att se skriftspråket som en integrerad del av vardagen.

Det fanns en dynamik i vykortsskrivandet, som delvis kan bero på att skrivsituationen var högst naturlig för barnen. Från förskolan hade barnen erfarenheter av att skriftspråket användes i naturliga kommunikationssituationer, som var lustfyllda och meningsfulla.

I sådana sammanhang är *innehållet* så självklart, så bekant och viktigt att det i det närmaste "slår ut" de begränsningar i fråga om formell skrivförmåga som hämmar barnet. Barnet kan rikta mycket konstruktiv

uppmärksamhet på själva skrivaktiviteten, och budskapsförmedlingen är så viktig att förlägenheten över oförmågan skjuts åt sidan.

(Eriksen Hagtvet, 1998, s.136)

Vi menar att den här typen av skrivuppgifter kan ingå som ett naturligt inslag i verksamheten. Det medför att barnens inre drivkraft att skriva och läsa växer fram. Den här typen av skrivsituationer behöver skapas för att hjälpa barnet in i skriftspråkandet (Björck & Liberg, 1996).

Vad är det för kunskapssyn barnen behöver ha med sig i det framtida samhället? Det är en viktig fråga som vi behöver ta ställning till redan i förskolan, eftersom vi så tidigt är med och formar barnen. Vi vet dessutom att barnens inställning till skrivning och läsning grundläggs tidigt. Vad blir de didaktiska konsekvenserna av detta?

Varför resonerar man som förskolepedagog på ett annat sätt när det gäller barns skrivförsök än när det gäller barns försök att klä på sig eller lära sig andra saker?

Vid traditionell läs- och skrivundervisning tränas barnet enbart till att reproducera texter istället för att träna sin kreativitet i skrivandet. Vi ser det som en process, där barnet inte endast lär sig skriva utan också får tillgång till sitt tänkande. Skolan har i de flesta fall nöjt sig med att eleverna kan återge det som står i läroböckerna. Dysthe utgår från "att vi faktiskt utvecklar tanken genom språket" (1995, s. 89). När barnen skriver till sig själva (expressivt skrivande) genererar det kreativa tankar. Det "fria" skrivandet kan vara en teknik för att få tag på det som ännu inte är helt medvetet för individen. Enligt Allard och Sundblad (1989) kan det bli förödande för barn att möta en undervisning där fokus ligger på rätt och fel. Barnet gör inte fel i egentlig mening, utan det befinner sig i en pågående, fortskridande lärandeprocess, där avvikelserna inte är slumpmässiga utan visar att barnet håller på att lära sig. Om läraren i skolan fokuserar på det som är fel kan barn utveckla strategier, där de undviker att skriva, eftersom de inte vill bli kritiserade. Detta har vi sett exempel på i vår studie.

De flesta av de barn som deltagit i vår studie mötte olika typer av läromedel i skolan. Flera av de barn som redan hade knäckt koden fick börja om från början när läraren gick igenom bokstäverna med hela klassen. Vi har sett tydliga exempel på barn som inte förstått vad de håller på med, och barn som redan kunde bokstäverna men fick sitta och skriva dem igen. Eftersom de sistnämnda gick fort fram fick de extra "fylleriböcker"/stenciler. Med det beskrivna arbetssättet finns det en risk att avståndet mellan barnen ökar – de barn som är duktiga blir duktigare och tvärtom. I studien finns det exempel på ett barn som ger uttryck för det "... och så brukar hon ge dom som är bra på att läsa en ännu svårare läxa och dom som inte är så himla bra dom får en lättare och lättare".

Barnen tränas att skriva av, och som Allard och Sundblad (1989) säger finns det en uppenbar risk att barnens förståelse inte ökar, utan att de söker rätt svar enligt facit. Barnen tappar därmed bort sitt eget tänkande!

När vi går tillbaka till de barn som vi studerat är det två barn av de 41 (5%), som inte har förståelse för skriftspråkskoden i slutet av vårterminen. Om dessa två barn vet vi:

- att de är pojkar
- att en av dem har föräldrar med ett annat modersmål än svenska
- att pedagogerna ofta diskuterade dessa två barn vid handledningstillfällena under förskoleåret
- att dessa förskolepedagoger inte utvecklade en ny teori anknuten till pedagogik under projektiden
- att samverkan mellan förskola och skola var obefintlig i det ena fallet och att verksamheterna endast var lokalintegrerade i det andra fallet
- att de mottagande lärarna inte utgick från barnet i sin läs- och skrivundervisning.

Ser vi generellt på denna information så är pojkar och barn med annat modersmål än svenska överrepresenterade bland de barn som utvecklar läs- och skrivsvårigheter (SOU 1997:108). Vi kan aldrig få veta exakt vilken betydelse förskolepedagogernas och lärarnas förhållningssätt till skrivlärande och samverkan hade när det gäller just dessa två barn, men vi kan inte heller utesluta att det hade betydelse för dem. Vad vi inte vet är vad dessa barn hade för erfarenheter före förskoleåret som sexåringar, och inte heller vet vi hur de kommer att utvecklas senare. En av pojkarna säger vid det andra intervjutillfället att de andra barnen i klassen kan lära sig själva, men det kan inte han. I slutet på vårterminen har han inte lärt sig att skriva, trots att det förväntas av honom. Detta är han väl medveten om. Han har gått i skolan under ett läsår, och det framstår tydligt för oss att han inte vet vad det är som händer i skolan. Avsaknaden av delaktighet är uppenbar. Han förstår inte vad han håller på med och utvecklar strategier för att klara sig. För oss som utomstående observatörer förefaller hans hjälplöshet ofattbar.

Utifrån våra resultat i denna studie behöver de didaktiska utgångspunkterna, som vi förde fram på sidan 61, revideras. På samtliga punkter har vi gjort tillägg

1. *Se till att miljön runt barnen på ett positivt sätt innehåller och understödjer skriftspråklig verksamhet.*

Miljön skall idealiskt vara sådan att barnet ständigt omges av ett kommunikativt skriftspråk. Att leva och vara i rik skriftspråksmiljö utvecklar och stimulerar barnet. Det innebär att barnet tidigt uppmärksammas på skriftens betydelse och uppmuntras att fråga om hon/han inte förstår.

2. *Arbetet bedrivs med utgångspunkt från barns omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadier.*

En grundläggande förutsättning för att det pedagogiska arbetet skall fungera är att det innehåller kontinuerlig dialog och kartläggning. Detta är nödvändigt för att veta hur varje barns förståelse för skriv- och läsaktiviteterna ser ut och hur förståelse och kompetens utvecklas och kan vidareutvecklas. Ett exempel är att utgå från

insiktsfulla samtal och meningsfulla skrivuppgifter som dem vi har använt i denna studie för att få underlag till utvecklingssamtal och eventuella åtgärdsplaner.

3. *Utgå från de grundläggande likheterna mellan talat och skrivet språk.*

Såväl talat som skrivet språk kännetecknas av att budskap överförs, detta är den fundamentala likheten. Man bör hantera varje skriv- och läsförsök på samma sätt som varje talförsök. Små barns talförsök bemöts med en stor vilja från omgivningen att söka förstå det som sägs och omgivningen kritiserar mycket sällan brister i talet. Små barn uppmuntras därmed av alla och hela tiden till tal och talutveckling. Samma grundläggande inställning bör också gälla varje skriv- och läsförsök som barnet gör under sin inledande skriftspråksutveckling.

Skriftspråkandet blir med detta förhållningssätt lika naturligt som talspråkandet och motivationssänkande påpekanden om fel och brister undviks samtidigt som budskap, kommunikation, samhörighet och utveckling lyfts fram och ger meningsfullhet och sammanhang i skriv- och lässituationer.

4. *Hjälp barnen att utveckla talspråklig och skriftspråklig medvetenhet.*

Syssla med aktiviteter som gör att barnen reflekterar över och förstår hur talspråk och skriftspråk används och är konstruerade. Detta måste vara en del av vardagslivet och bli tydligt i vardagsarbetet. När det gäller skriftspråkets konstruktion är det särskilt viktigt att tydliggöra dess fonologiska konstruktion. Barnet är riktat mot något i sitt lärande och för förskolepedagogen och läraren är det viktigt att vara uppmärksamma och agera så att barnet får utmaningar och en känsla av att lyckas. Då kan det agera vidare på egen hand. Barnets frågor kan vara vägledande för en uppmärksam pedagog.

5. *Samverka så att barn, föräldrar, pedagoger och pedagogiska ledare är delaktiga i arbetet och tar ansvar för tal- och skriftspråksutvecklingen.*

Alla talspråkande människor hjälper ett barn att lära sig prata. På samma sätt bör alla skriftspråkande hjälpa ett barn att skriftspråka. För att detta skall kunna ske måste man veta vad man tar aktiv del i, vad man ansvarar för. Uppgiften måste vara känd och tydlig för barnet, som behöver vägledning. Det effektivaste lärandet sker när tydligheten är hög och alla som har kompetensen och förståelsen delar med sig till varandra. Det är viktigt att ha särskilda informations- och fortbildningsstillfällen för de olika grupperna och förklara de bärande idéerna i de sex punkter som just nu beskrivs. Dessa möten kan utmynna i lokala arbetsplaner.

6. *Syssla med skriv- och läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt så att lång tid ägnas åt skriftspråket, sammanlagt.*

Följs råden under ovanstående punkter leder detta till att lång tid kommer att ägnas åt skriftspråkande. Studier över insatser för att främja skriv- och läsutveckling kan ofta visa på en brokig flora av rekommendationer men de allra flesta kan instämma i att, som det uttrycks i engelskspråkiga texter, ju mer "time on task" desto bättre. Omfattande engagemang i skriftspråksaktiviteter är till fördel för skriftspråksutvecklingen under, förutsättning att aktiviteterna är meningsfulla för barnet.

Avslutningsvis kan vi se att det finns outtalade för-givet-taganden och traditioner både i förskola och skola när det gäller barns skriftspråkslärande, som behöver omprövas för att målen i läroplanerna ska kunna förverkligas.





## SUMMARY

The purpose of this study is to find patterns in children's learning to write in the form of a description of children's conceptions of their learning of writing and how they act as writers. The study has a longitudinal phenomenographic design, since we have used in depth interviews and carried out writing tasks with 41 children in the first grade of primary school. The first interview and task emanates from the time when the children had been at school for about six to eight weeks and then we met them once again in the end of the first grade.

### Background to our research problem

Writing and reading abilities are necessary skills in modern democratic society. Literacy is also a democratic privilege to learn. During the 1990's this problem have been in focus in many official reports from the Ministry of Education in Sweden. Some changes and more flexibility in connection with the school start were introduced in order to improve the co-operation between the staff in pre-school, pre-school class and the after school-centre. The purpose is also to enhance continuity in the learning of literacy. In the curriculum (Utbildningsdepartementet, 1998b) pre-school was given more responsibility in order to make children aware of and take care of their own interest in the written language.

Our research is carried out within the phenomenographic tradition. This study focuses on the learning of the written language in the child's perspective and our aims have been to describe the children's conceptions, experiences and learning. The frame of reference in this study is Vygotskij theory (1982, 1995) about thought and language in a cultural and historic perspective. The frame of reference is also the phenomenographic research in learning in general and learning the written language in a perspective of meta-cognition (Marton et. al. 1977; Marton & Booth 1997; Dahlgren & Olsson 1985, 1988, 1995; Pramling, 1983, 1994, 1995; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997).

Vygotskij says that language has a double function, on one hand to transfer messages as a communicative function and on the other hand as a tool for thought. Language, spoken as well as written, thinking and learning are co-operating. The child will learn in co-operation with the environment and with other people. The learning takes place in a social and cultural context. Children are directed towards something special in their learning and it is important that the teacher sees and acts in this "the zone of proximal development". The teacher will help the child to develop and create a feeling of success. The child can then make further actions by her/him-self. To an

observant teacher the child's questions give information about what the child is thinking of and is interested in.

This study is a part of a research process, which began with Dahlgren and Olsson's thesis "The Child's Conception of Reading" (1985). The results of that study showed the connections between children's performance in reading in the first-grade at school and their awareness of the written language as a pre-school child. It seems that it is more natural for children to begin with writing than with reading. Therefore Dahlgren and Olsson started the project "The Child's Conception of Writing" (1988). As a part of that study we carried out an experimental study in pre-school. We prepared and tested a programme in two groups with six-year-old children (pre-school study 1) (Gustafsson & Mellgren, 1991). The purpose of the programme was to make children aware of the written language. The project showed that structured play with the written language, which is developed from children's world, conceptions and interests increase their awareness of the written language. Below, the guidelines in this emergent literacy programme are summarised in six paragraphs.

1. Support activities containing the written language.
2. Start the written language programme from the child's world and her/his experiences and stage of development regarding the written language.
3. Consider the basic similarities in both spoken and the written language.
4. Develop the child's awareness of spoken and written language.
5. Arrange a co-operative setting between, child, parents and educators: let participation and responsibilities guide the work.
6. Let writing and reading activities be a part of everyday work, continuously and in different ways, so that a lot of time is spent on the written language (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1999).

The immediate background to this study is an action research inspired developmental project during a time of three years to convert the programme into full-scale and even follow up the children in their first year at school (pre-school study 2). The project involved 30 pre-school teachers and almost 200 children. The teachers received education and supervision to put the programme into practise in the aim of improving the children's awareness of the written language and early emergent literacy learning. Researchers and pre-school teachers develop and test a mapping-scheme in Children's Emergent Literacy Development. The purpose of this scheme was to follow up the children's learning of spoken and written language during their last year in pre-school. The mapping-schemes served as background knowledge for the 41 children we followed up during their first year at school and which we study in this report.

## Research problem

With learning to write we mean the children's understanding of what the written language is, why the child uses it and how the child learns it. We do not seek to know how it is "in reality" but we want to point out how phenomena are configured and what the concepts of the child's perspective. In phenomenography, the objective world is considered in the perspective of the first order. With literacy, this is the structure of the written language and its function. The subjective world of the way written language is experienced is labelled as the perspective of the second order.

Learning always contains a content (what) and a form (how). Both aspects have continuously to be objects of reflection in the process of learning (Pramling, 1994). This study describe children's conceptions at their first year in school and also interpret their writing strategies.

- What do the children tell us about learning to write?
- What are their writing-strategies?

## Method

The interview is a useful tool finding out in which ways a person conceptualises something specific in her environment. The focus of the interview is an aspect in daily life of which the individual person has an unreflected conception. The aim of the researcher is to be able to catch and describe, analyse and interpret the individual person's reflections. The main interest is not if this conception is "right" or "wrong" (in an objective way, in fact) but the individual child's conception of the phenomena. Thereby it is the researcher's task to retreat, analyse and make a description of the variation of conceptions expressed in the interviewed.

## Investigation group

The pre-school study 2 involved a total group of 196 children. 41 of them were carefully picked to this study. The choice of the investigation group was based on following criteria:

- an individual test was used – the child identifies phonemes and the earlier mentioned mapping-scheme.
- a regular distribution of boys and girls.
- a regular distribution in the two involved communities.
- a regular distribution in school.

The mapping during the pre-school year and a phoneme identification test (Magnusson & Nauc ler, 1993) is the foundation to this study. That is as well the first measuring of three. The group represents a natural variation of children in modern Swedish schools. Some of the children started school as six-year olds and some of the children have a background as immigrants. Most of the children are seven and they were distributed in eleven classes

where the teachers were involved in an interview study, which was a part of this research (Pehrsson & Sahlström, 1996).

The children were distributed into three investigation groups named: red, yellow and green. The colours from the traffic lights are used as a metaphor.

*The red group* – expected poor reader and speller. This group involved 14 children. Everybody had 18 correct answers or less of maximal 24, in the test of phoneme identification. Half of the group had problems with spoken language and a similar part of the group had problems in listening. A third part of the group was aware of the written language. Only three children had begun to write with a writing strategy called invented spelling or conventional.

*The yellow group* – expected good reader and speller. This group involved twelve children, in the test of phoneme identification they got 19-23 correct answers of maximal 24. Three quarters of the group had a well-organised spoken language and a varying vocabulary. A similar part of the group was good at listening and asking questions to get more information. Only a third part of the group was aware of the written language. Ten of the children were writing with a writing strategy called invented spelling or conventional in the pre-school teachers mapping-scheme.

*The green group* – expected good reader and speller. This group involved 15 children. All of them had the maximal 24 correct answers in the test of phoneme identification. Nine of the children had a well-organised spoken language and a varying vocabulary. Even more of them were good at listening and asking questions to get more information. Two thirds of the group were aware of the written language and twelve of the children were writing with a writing strategy called invented spelling or conventional in the pre-school teachers mapping-scheme.

The yellow and the green groups are almost identical, the difference is that the children in the green group are more self-confident in their way to handle the spoken and the written language. In the results we will come back and refer to these groups.

## Collecting data and the tools

The issue in the interview is learning to write. We want to catch their spontaneous and unreflected conceptions. The structure in the interview in this study is the same as the structure in Dahlgren and Olsson's interview (1985: 1988). The difference is that their issue was reading and our issue is writing. We make a description of the conceptions the children expressed. Each of the children were interviewed twice, every interview was recorded on tape and transcribed.

The interview and the task both took place as a co-operation between the child and the interviewer. They all see the same task, but solve it more or less independent

The two writing-tasks have different letters but at both times the child got the task from the interviewer and the responsibility to perform the problem. We support them in their purpose and assist them when they ask for assistance.

In the end of the first interview the child was told to think about how they could tell an event to someone living far away from them. Some of them answered that they would use the phone. When we asked them if they could find another way, most of them answered "*send a letter/postcard*". We gave them a postcard and told them to send it to someone. After a short dialogue they decided who they wanted to send a letter to and what message they wanted to tell. Some of the children needed more time to figure out how to do it, and some others knew immediately what to write and how to do the task. All of the children could with our assistance identify a receiver and a message. It was a dynamic situation and all of the children were happy about this task.

In the end of the second interview the children got a new writing- and reading-task "The Tusse-story". It is no story in a general genre; it concerns three sentences, a beginning, a happening and an end. (Dahlgren & Olsson, 1988). The purpose with this story-task was to get to know how the children remembered the story, how they managed the problem and how they read. The story continues aspects that Luria (1978) and Ferriero (1978) have done in their studies. It concerns verb, tense, adjective, adverb, definite and indefinite form, and adverb of time and names.

En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse med lång svans fick tre sega kolor. Brun kola är väldigt gott tycker hungriga hundar.

The child listened and retold the story. Then we gave the child a paper and pen and told her/him to remember the story by drawing it or writing it down. When the child was ready she/he read/told us the written story. Then we show the children the story as a typed text and asked her or him to read it and we spoke about difference similarities in the child's and the typed text.

## Analysis

The analysis was an extensive process and we worked with the interviews in several ways until we created eight categories. Each set of interviews was analysed separately. We read the interviews several times to catch the children's conception of learning to write. First of all we made an individual profile of the interview for each child. The next step in the analysis was to work with all of the interviews, question by question. We sorted the children's conception of the main questions *what*, *how* and *why* related to learning. Then we listed the children's answers for each part of the interview and there we have the variation of conceptions. The variation returns in all of the three main questions in eight categories. Those categories include a description of in what way the children in this selected group experience the learning of writing.

The analysis of the writing/drawing products is created in categories that describe the children's strategies when they do the tasks.

## Results

The results are presented in two parts. First the interviews and then the writing-tasks.

### Interviews

The children's conceptions of learning to write are described in eight categories. We interpret them in Vygotskij's external and internal aspects of the written language.

#### *External aspects*

1. The context in school – writing is a thing to do in school.
2. The symbols and tools – writing is to use letters, pen and paper, rubber and reading.
3. To be instructed– to learn writing you need follow instructions in textbooks, copy and practice.
4. To improve the writing competence – write to improve your writing.

#### *Internal aspects*

5. To get supervision – to learn writing you need help from someone.
6. Cultural competence – you need to ability to write to be able to learn in school and to succeed in life.
7. Participation – the pleasure in writing and responsibility in learning to write.
8. Frustration – negative feelings towards learning to write, difficulties to write.

The categories are complementary and together they constitute a pattern of these children's conceptions of their learning to write. In the table below we can compare the three groups of children *red*, *yellow* and *green* and see which categories are most frequently in each group and if changes over time.

Table 1. Summary of the interview study at school.

Categories	First interview Number of children			Second interview Number of children		
	Red n 14	Yellow n 12	Green n 15	Red n 14	Yellow n 12	Green n 15
1. The context in school	11	11	14	12	11	13
2. The symbols and tools	11	6	7	12	8	8
3. To be instructed	12	11	14	13	11	15
4. To improve the writing competence	6	7	9	8	9	13
5. To get supervision	3	6	7	10	6	13
6. Cultural competence	5	5	7	5	6	8
7. Participation	7	11	15	12	12	15
8. Frustration	2	1	4	6	6	6

When we look for the number of children in each category the groups create different patterns of the learning to write.

In the red group, the first three categories are more prominent. A pattern of "the context in school", "the symbols and tools" and "to be instructed". The children in the half of the group express "participation". In the second interview in the spring a larger number of children expresses "participation" and a large number of children also express the category "the context in school", "to be instructed" and "participation".

In the yellow group, a different pattern is prominent in the category, "to be instructed". In the second interview there has been a change, when the fourth category "to improve the writing competence" is more prominent in this group.

In the green group, there is a greater variation than in the yellow group and the category "to improve the writing competence" prominent already in the first interview. In the springtime after the second interview the pattern is more distinct. The category "to get supervision" is remarkably increased.

In a review to the mapping scheme in pre-school we followed individual children's behaviour to writing. As individuals the interviews create a picture of each child's comprehension and conceptions of the learning to write. At a group level we find differences between the group who in pre-school showed an awareness of the written language and the learning to write. Those who didn't, had the same experiences when they entered school.

## Writing tasks

The children's writing strategies are presented in three main categories.

- Initial writing (A)
- Discovery writing (B)
- Standard writing (C)



The children's strategies in writing and the change over time are studied at three occasions: in pre-school, six to eight weeks after school-start and at the end of their first-year in school.

The mapping-scheme and the two different tasks; post-card and "Tusse-story" create a number of situated sub-categories. Those three measures are collected from different contexts. But all belong under the main categories.

### ***Initial writing***

In this category the child make signs on paper maybe also have a purpose to copy a phenomena, the script or make self-made symbols of a word. This category includes sub-categories as "mimicking scribble", "playing at writing", "letters without meaning", "copying" and "drawing of speech with meaning".

### ***Discovery writing***

In this category the child has developed an understanding that script is speech which is written down. The writing in this category is a form of examination and creative writing (invented spelling) and the child starts from her/his own conditions.

### ***Standard writing***

The category "standard writing" includes those writing strategies where the child shows an understanding that there is a norm and structure in the written language which they take part of. They have even begun to think of rules in writing skills and are interested in how to learn and how to improve their writing and reading.

Below you can see three tables that illustrate the children's strategies of writing in three different occasions.

Table 2. The children are writing in pre-school according to the mapping-scheme.

Categories in the mapping-scheme	Number of children		
	Red n 14	Yellow n 12	Green n 15
<i>A. Initial writing</i>			
A1.1 letters without meaning	1	-	-
A1.2 copying	6	2	3
A1.3 drawing (drawing of speech with meaning)	3	-	-
<i>B. Discovery writing</i>			
B1.1 discovery writing	2	7	5
<i>C. Standard writing</i>			
C1.1 standard writing	1	2	1
C1.2 writing simple sentences	-	1	6
Droppings	1	-	-

The different colour groups are distributed into different categories in pre-school. Almost all the children in the yellow and green groups are writing in a "discovery" or "standard" way. Most of the children in the red group are included in the category "initial" writing.

Table 3. The "post-card-task" – the first interview in school.

Categories in the "post-card-task"	Number of children		
	Red n 14	Yellow n 12	Green n 15
<i>A. Initial writing</i>			
A2.1 letters without meaning	1	-	-
A2.2 writing names	1	-	-
A2.3 writing names and letters without meaning	1	-	-
A2.4 element of discovery writing	3	1	-
<i>B. Discovery writing</i>			
B2.1 adapted writing	4	1	1
B2.2 writing in dialogue with interviewer	3	2	1
B2.3 invented writing	2	1	3
B2.4 independent writing	-	2	1
<i>C. Standard writing</i>			
C2.1 writing in dialogue with interviewer – element of discovery writing	1	4	4
C2.2 reflections beyond her/his writing	-	1	5

In the table above we note that these one child in the category "initial writing" from the yellow group and five from the red group. In the category "discovery-writing" there are seven children from the red group and six from both of the yellow and the green groups. Lastly in the category "standard writing" there is one child from the red group, five children from the yellow and nine from the green group.

The graphic profile in this table is quite similar to the one before.

Table 4. The "Tusse-story-task" – the second interview in school.

Categories in the "Tusse-story-task"	Number of children		
	Red n 14	Yellow n 12	Green n 15
<i>A. Initial writing</i>			
A3.1 drawing elements of discovery writing	2	-	-
<i>B. Discovery writing</i>			
B3.1 writes in a discovery style ask for support when reading	4	-	-
B3.2 writes in a discovery style – reads	2	-	-
<i>C. Standard writing</i>			
C3.1 writes – reads and reflects by difficulties	-	2	2
C3.2 writes – reads	5	4	3
C3.3 writes – reads and reflects by her/his own way of writing and writing in general	1	6	10

In this table there are no children from the yellow and red group in the categories "initial writing" and "discovery writing". The graphic profile even in this last table has a similarity with the two tables before. The red group falls into three subgroups:

- six children in the category "standard writing".
- six children in the category "discovery writing".
- two children in the category "initial writing".

None of the children in the red group was aware of phonology according to Magnusson and Neulérs (1993) test in the pre-school the spring before school-start.

We have studied the individual profiles in the red group. We found that five of the six children in the category "standard writing" in pre-school were aware of both the function-aspect and the form-aspect. The sixth child wrote "standard writing". At the "post-card task", five of these children wrote "discovery writing" and one "standard writing".

Of the eight children in the categories "discovery writing" and "standard writing" only one of them was aware of both the function-aspect and the form-aspect and their writing was categorised as "copying". At the "post-card-task" six of them wrote as "initial writing" and two as "discovery writing". In the interviews they at the both times expressed most external aspects of the written language and frustration.

Our conclusion will be that phonologically awareness doesn't tell all of it but together with awareness of the written language it says a lot.

## Discussion and conclusions

The aim in this study was to find patterns in children's learning to write. We find that children's attitudes in learning to write are established in early life and tends to be established.

### Patterns in learning to write

When we analyse the children's writing-strategies from pre-school/school and relate to their conceptions in the interviews we get a pattern in the learning to write. Five following patterns were established:

- the written-language key is indistinct
- writes, reads and expresses difficulties with literacy
- writes, reads and expresses an emotional dissatisfaction and demands for achievements
- writes, reads and adapts to situations in school
- writes, reads and reflects on literacy

The interviews and the writing tasks were complementary. Some of the children described clearly how they were doing when they were writing, but

in practice they asked for the interviewer's support. On the other hand, it was hard for some other children to verbally express how they learn to write, but in practice they showed how they do the task.

Those children *who do not understand the key for the written language* express that they can't learn by themselves as their friends do. The school is indistinct for them. Their expectations and conceptions are based on unexpressed conceptions that are taken for granted. Children are verbal and connect to concrete contexts, but they do not express any participation in the learning to write.

There are children who tell us about *difficulties in learning to write*. The children use different strategies to work with problems they find difficult. Several of the children use a note of the alphabet to remember the letters, or they copy different words because they want to write them. The experience that they cheat when they use of aids their own as alphabet or when they write at home. There also are children who have worries that they haven't learned yet and because of that they can't remember.

Some children *write, read and express an emotional dissatisfaction and demands for achievements*. Some other children tell that they have to be smart. They feel that they have expectations of their-selves and expect demands of achievements both from them self and from their environment. There are even children who experience that they have too few challenges.

Those children who *adapt to the school situation* are, as we interpret, unwilling to inform us about their reflections on the learning to write. They are doing what they are expected to do, and they are satisfied with that.

The children *reflect on their own writing*, they are participating in their own learning and they force their own projects. They take the initiative and develop their own strategies as for example writing script and working at their own pace.

## Conclusions and consequences for practice

Most of the patterns we are describing were already known and established in the pre-school. Children's attitudes according the written language tend to be stable in early life. To prevent difficulties in learning to write, children should meet the written language in a natural and meaningful way at an early age in pre-school. Communication in spoken and written as speaking, listening, writing and reading has to be a conscious part in pre-school practice addressed to small children. This is one of the goals in the curriculum for pre-school. The goals are formulated, but to be implemented it is necessary to complement the pre-school teacher's education in this issue.

The children in this study participate in the emergent literacy programme in earlier mentioned "pre-school-study 2", the learning to write was difficult. Why? First of all it was a variation in the pre-school's implementation of the programme, that may be a reason. Tradition says that it is not the responsibility of pre-school to present writing and reading skills. (SOU 1972:26; SOU 1985:22). It has been the monopoly of school to "in a correct

way" lead the children into the world of literacy. It may be a risk that the children develop writing and reading disability if the parent or the pre-school teacher educate children in writing and reading. (Edfelt, 1982; Söderbergh, 1988). Many rather desist to make sure not make it hard for the child. Our experience from practice is that it is more common to focus writing letters in a right way, holding the pen in a right way and to write lower-case letters. This way of thinking about learning to write is not changed from one day to another. It demands great support.

When we make a review of the children we have studied, there are two of the 41 (5 %), who do not understand the key for the written language when we met them in the end of their first year in school. About these two children we know that:

- they are boys
- one of them has parents who have a mother-tongue other than Swedish
- that during the supervision-occasions in the pre-school-year the teachers often discussed these two children
- that all the pre-school teachers in the second pre-school project, did not develop a new practice based on theory
- that there was no co-operation between one of the pre-schools and school and in the other case the pre-school and school was in the same building
- that the receiving teachers did not start the written language programme from the world of the child and her/his stage of development

When we look at this information the boys and children with a mother-tongue other than Swedish are over represented among children who develop writing- and reading difficulties (SOU 1997:108). We will never know exactly which meaning the pre-school teachers and the teachers attitudes to the learning to write and to their co-operation could have about these two children, but we neither could exclude that it has meaning for these children. What we don't know is what experiences these children had before the last year in pre-school and neither how things developed earlier. One of the boys tells in the second interview that the other children in his class learn by themselves he couldn't. In the end of his first year in school he has not yet learnt how to write although it is expected of him, which he is aware of. He has been to school for almost one year and he doesn't distinctly realise what happened in school. The regret of participation is distinct. He doesn't know what is going on and he develops strategies to handle it. To us, outside observers, his helplessness seems incomprehensible.

These results confirm the guidelines in the emergent-literacy-programme and we will make them further distinct on the aspects of the meaning for the child and that the necessity of that children will become acquainted with the written language in early ages.

At last we will say that there is a lot of unexpressed thoughts and traditions in both pre-school and school concerning children's learning to write and read which need to be reconsidered if the goals in the curriculum would be implemented.



## REFERENSER

- Amtorp, A., Frost, J., & Troest, K. (1985). *Om sproglig opmærksomhed – Rapport 1*. Bornholm: Skolepsykologisk rådgivning, Rønne.
- Alexandersson, M. (1998). *Den kvalitativa studiens logik*. Småskrifter från Institutionen för metodik, Göteborgs universitet.
- Allard, B., & Sundblad, B. (1989). Skriva till sig själv – skriva till andra. I G. Sandqvist & J. Teleman (red.), *Språkutveckling under skoltiden*, s. 217-237. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnqvist, A. (1991). *Phonemic awareness in preschool children: Four studies on the relationship between phonemic awareness, reading ability and short-term memory*. Comprehensive summaries at Uppsala Dissertation from faculty of social sciences 25. Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis.
- Bergöö, K., Jönsson, K., & Nilsson, J. (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., Mcleod, A., & Rosen, H. (1976). *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan Education Ltd.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A-C. (1996). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken*, s. 103-121. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik, Vol. 17*, nr 1, s. 8-27.
- Carlgren, I. (1998). Kunskap och lärande. *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning (SOU 1992:94). Skolverket. Stockholm: Liber Distribution.
- Christiansen, L., & Pagaard, P E. (1989). *Sproglig opmærksomhed i Projekt Cecilie - et arbejde med læseforberedelse på grundlag af børnenes kendskab til skriftsproget*. Lyngby-Taarbæk: Skolepsykologisk rådgivning, Lyngby.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland: Heineman Education.
- Clay, M. (1996). Accommodating Diversity in Early Literacy Learning. I D. R. Olsson & N. Torrance (red.), *Handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling*, s. 202-223. Oxford: Basil Blackwell.
- Dahl, K. (1991). Från färdighetsträning till språkutveckling. I G. Malmgren & J. Thaveinius (red.), *Svenskämnet i förvandling, Historiska perspektiv-aktuella utmaningar*, s. 66 - 107. Lund: Studentlitteratur.



- Dahlberg, G., & Lenz Tauguchi, H. (1994). Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. Särtryck av Expertbilaga 3 ur Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av utredningen om förlängd skolgång. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1988). *Skrivning i barnperspektiv* (forskningsansökan till HSFR). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1995). Barns uppfattningar om skrivning och läsning. I E. Ahlsen & J. Alwood (red.), *Språk i fokus*, s. 45-58. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G., Olsson, L-E., & Wen, Q. (1995). *A comparative study of Swedish and Chinese children's conceptions of reading*. Paper presenterat vid the 6th European Conference for Research on Learning and Instruction, 26-31 augusti, Nijmegen, The Netherlands.
- Dahlgren G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Liber. Stockholm.
- Dale, L. E. (1986). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I I. Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken*, s. 33-59. Lund: Studentlitteratur.
- Dhyste, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Donaldsson, M. (1989). *Hur barn tänker*. (Översättning, P. Wiking) Stockholm: Liber förlag.
- Doverborg, E., Pramling, I., & Qwarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling. Barnet i förskolan och skolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1988). *Temaarbete. Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Downing, J. (1976). The reading instruction register. *Language Arts*, 53, nr 7, s. 762-780.
- Downing, J., Ayers, D., & Schaefer, B. (1987) *Børns sproglige opmærksomhed*. Köpenhamn: Dansk bearbetning av Christiansen, L., NFER - NELSON Publishing Comp. Ltd. 1983, Dansk psykologisk Forlag, 2:a reviderade udgave 1991.
- Edfeldt, Å. (1982). *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Edfeldt, Å. (1985). *Forskning om utbildning 4/1985*, s. 31-40.
- Eriksen-Hagtvæt, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen-Hagtvæt, B., & Pálsdóttir, H. (1992). *Lek med språket!* Stockholm: Natur och Kultur.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann Educational Books.

- Ferreiro, E. (1984). The underlying Logic og Literacy Development. I H. Goelman, A. Oberg, & Smith, F. (red.), *Awaking to Literacy*, s. 154-173. London: Heinemann Educational Books.
- Firth, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I. M. Coltheart, S. Marshall & K. Patterson (red.), *Surface dyslexia*. London: Lawrence Earlbaum Associates Ltd.
- Francis, H. (1982). *Learning to read*. London: George Allen & Unwin.
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (1987). *Om sproglig opmærksomhed, Rapport 2*, Bornholm: Skolepsykologisk rådgivning, Rønne.
- Frost, J., red. (1989). *Hvidbog fra Fredensborgkonferencen*. Rønne, den 28-30 september 1989.
- Frost, J., red. (1991). *Hvidbog fra Fredensborgkonferencen*. Rønne, den 24-26 september 1991.
- Frykman, J. (1998). "*Ljusnande framtid – Skola, social mobilitet och kulturell identitet*". Lund: Historiska Media.
- Gelb, I. J. (1963). *A study of writing*. Chicago: University Chicago Press.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1991). *Att skriva med sexåringar – ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket*. (Examensarbete inom påbyggnadsutbildningen med inriktning mot förskole- och fritidshemsverksamhet.) Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1992). *Skriftspråklig medvetenhet*. (Ansökan till Socialstyrelsen för att driva ett utvecklingsarbete.)
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1993). *Utvärdering och utveckling – ett projekt om barns skriftspråkliga medvetenhet*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1994). *Kartläggning av förskolebarns språkutveckling*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1995). *How can we make the experience, the guidelines and goals in the project "Awareness of literacy", into an integrated part of teacher's practice, so they will own the knowledge and will be responsible for outcomes and the further improvements?* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1995). *Att skriva med sexåringar – ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket. Vad hände sen?* Paper presenterat vid NFPF's konferens i Århus, 16-19 mars, 1995.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1996 a). "*Jag trodde jag skrev bra, men det gjorde jag inte.*" *Skrivandets utveckling i förskolan och under första skolåret*. Paper presenterat vid NFPF's konferens i Lillehammer, 7-10 mars, 1996.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1996 b). *Skriftspråket i förskola & skola! Projektet skriftspråklig medvetenhet*. Göteborgs stad Tynnered och Barn- och Utbildningsnämnden i Varbergs kommun.

- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1997 a). *Tolkning och reflektion kring förskolepedagogers lärande i ett utvecklingsarbete*. Paper presenterat vid NFFP's konferens i Göteborg, 6-9 mars, 1997.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1997 b). *Longitudinell studie om barn som inte upptäcker skriftspråket* (Ansökan om utbildningspolitisk forskning till Lärarförbundet.) Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Hagström, T. (1995). När blev språket mänskligt? I E. Ahlsen & J. Alwood (red), *Språk i fokus*, s. 24-30. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Stockholm: HLS Förlag.
- Heilä-Ylikallio, R. (1994). *Mönster i förskolebarns möte med skriftspråket*. Åbo: Akademis förlag.
- Heilä-Ylikallio, R. (1997). *Vad berättar barntexter?* Åbo: Akademis förlag.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Stockholm: Ekelunds Förlag AB.
- Huey, E. B. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.
- Jacobsson, I.-L., & Johnsson, L.-E. (1992). *Skrivning i elevperspektiv – en studie av 14 mellanstadieelevers uppfattningar av skrivning*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Kress, G. (1996). Writing and Learning to write. I D. R. Olsson & N. Torrance (red), *Handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling*, s. 225-256. Oxford: Basil Blackwell.
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, Publications.
- Larsson, S. (1984). *Kvalitativ analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Uppsala University: Department of Linguistics .
- Liberg, C. (1993) *Hur barn lär sig skriva och läsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1982). *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber förlag.
- Lundberg, I. (1991). *A decade of reading research in Sweden*. Svenska Unescorådets skriftserie, nr 1/1991.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive development: It's Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass and London: Harward University Press.
- Luria, A.R. (1979). *The making of mind*. Cambridge, Mass and London: Harward University Press.
- Lärarförbundet & Kommunförbundet (1996). *ÖLA 2000 – Skolutvecklingsavtal – en satsning till tvåtusen*. Cirkulär 1996:44. Stockholm: Kommunförbundet.

- Maho, J. (1995). Skriftsystem. I E. Ahlsen & J. Alwood (red.), *Språk i fokus*, s. 72-88. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L., & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Marton, F., & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Lund: Studentlitteratur.
- McName, G.D. (1990). Learning to read and write in an innercity setting: A longitudinal study of community change. I L. Moll (red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistoric psychology*, s. 287-304. New York: Cambridge University Press.
- Myhrberg, M. (1997). Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt. I *SOU 1997:108, Att lämna skolan med rak rygg*, s. 369-419. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Naucmér, K., & Magnusson, E. (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.
- Naucmér, K., & Welin, R., Ögren, M. (1993). *Kultur- och språkmöten*. Stockholm: Fritzes AB.
- Naucmér, K. (1996). "Definition av dyslexi - är det meningsfullt?" *Svensk tidskrift för foniatri & logopedi*, 3/96.
- Naucmér, K., & Magnusson, E. (1997). Språkliga förutsättningar för läs- och skrivutvecklingen. I R. Söderbergh (red.), *Från joller till läsning och skrivning*, s. 250-262. Kristianstad: Gleerups Förlag.
- Olofsson, Å., & Lundberg, I. (1982). *Prov i fonemisk analys och syntesförmåga*. Umeå: universitet.
- Ong, W. J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Ozanne, B. (1996). *Running records - en metod att systematiskt följa barns läsutveckling*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Pramling, I. (1983). *The child's conceptions of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns rätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granel, P. (1995). *Barns möte med skolans värld*. Göteborgs universitet: Institutionen för metodik.
- Pramling Samuelsson, I., & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1995). *Pedagogiskt utvecklingsarbete, vars syfte är att systematiskt beskriva och utveckla lågstadielärares arbete med barns läs- och skrivutveckling*. Paper presenterat vid NFPF's konferens i Århus, 16-19 mars, 1995.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1996). *Tolv lågstadielärares arbete med barns läs- och skrivutveckling i årskurs ett*. Paper presenterat vid NFPF's konferens i Lillehammer, 7-10 mars, 1996.

- Regeringens proposition (1998/99:100) 1999 års ekonomiska vårproposition.  
 Regeringens proposition 1990/1991:100, Bilaga 10.
- Regeringens skrivelse (1998/99:121) *Samverkan, ansvar och utveckling. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning.*
- Resnick, L.B. (1990). Literacy In School and Out. *Dædalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 119 (2), 169-185.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1991). Varieties of Literacy. I A. E. Barnes & P. N. Stearnes (red.), *Social history and Issues in Human Consciousness: Interdisciplinary Connections*. New York: New York University Press.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rueda, R. (1990). Assisted performance in writing instruction with learning disabled students. I L. Moll (red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistoric psychology*, s. 403-427. New York: Cambridge University Press.
- Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Liber utbildning.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber utbildning.
- Skolöverstyrelsen. (1983:3). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial*. Grundläggande språkliga färdigheter – skriva. Stockholm: Liber Läroplaner/Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1985:3). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial*. Grundläggande språkliga färdigheter – tala. Stockholm: Liber Läroplaner/Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1986:12). *Läroplan för grundskolan kommentarmaterial*, Grundläggande språkliga färdigheter – Läsa. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1988:1989). *Läroplan för grundskolan, ändringstryck* (reviderad kursplan i ämnet Svenska). Stockholm: Liber Läroplaner/Utbildningsförlaget.
- Smith, F. (1984). *The creative Achievement of Literacy*. I H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (red.), *Awaking to Literacy*, s. 143-153. London: Heinemann Educational Books.
- Smith, F. (1985). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Socialdepartementet. (1972). *Barnstugeutredningen*, SOU 1972:26. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd och anvisningar från Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1988:7). *Pedagogiskt program för fritidshemmet*. Allmänna råd och anvisningar från Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Socialstyrelsen. (1990:4). *Lära i förskolan. Innehåll och arbetsätt för de äldre förskolebarnen. Allmänna råd och anvisningar från socialstyrelsen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Socialstyrelsen. (1995:2). *Barnomsorgen i socialtjänsten*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, M., Lau, J., & Mejding, J. (1996). *Nordleas – en nordisk undersøgelse af læseferdigheder i 1-3 klasse*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Institut.
- SOU 1985:22, *Betänkande av Förskola-skola kommittén*, Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1993:4. *Kursplaner*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande, En barnmogen skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, s. 360-407, 21 (4).
- Sturmark, C. (1997). *IT och renessansmänniskan*. Stockholm: Norstedt.
- Svensk författningssamling. (1997). *Skollagen 1985:1100*. SFS 1997, nr 1212-1223. Stockholm: Fakta Informationsförlag.
- Sylva, K., Bruner, J. S., & Genova, P. (1974). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. I J. S. Bruner, m.fl. (red.), *Play its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- Säljö, R. (1997). Tal, skrift och sociokulturell dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. I *SOU 1997:108, Att lämna skolan med rak rygg*. s. 341 - 367 Stockholm: Fritzes.
- Söderbergh, R. (1982). Tidigt läsande barn. Vad kan vi lära av dem? *Svenska i skolan*, 12/1982, s. 51-62.
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups förlag.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Kristianstad: Tema Nova, Raben & Sjögren.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1987). *Form and meaning in the development of Writing*. Tel Aviv, Israel.
- Traasdahl, E. (1993). *Barns textproduktion i lek*. Trondheim: Pedagogisk Institut.
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

- Widebäck, B. (1998) *Förberedande läsning och skrivning i skolan*. HLS Förlag. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences, 14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in socitey*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog, I & II*. København: Hans Reitzel.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, AB.

## Förskolepedagogernas kartläggning

Sammanställning av förskolepedagogernas kartläggning av de 41 barnen på vårterminen i förskolan.

---

### *Talspråk*

1. är språkligt aktiv
2. kan uttala all språkljud
3. har en grammatiskt riktig meningsbyggnad
4. har ett nyanserat och välorganiserat ordförråd
5. har ett logiskt, utförligt och sammanhängande språk
6. använder språket som redskap för tanken när man löser problem och organiserar lekar

### *Fonologisk medvetenhet*

7. kan rimma
8. är uppmärksam på språkets form – kan bortse från ords innehåll t. ex. långt ord, tåg eller lastbil
9. är uppmärksam på språkets ljudsystem
10. känner till begreppen ord, mening, bokstav etc.

### *Distanserat språk*

11. dialog (kan samtala med någon – turtagande)
12. kan föra en distanserad monolog och återberätta (kan ta lyssnarens perspektiv)
13. är aktiv lyssnare, kan ställa frågor för att få veta mer eller om något är otydligt

### *Skriftspråklig medvetenhet*

*Varför ska man kunna skriva och läsa?*

14. Vet ej
15. Krav från någon annan (skolan, vuxenlivet etc.)
16. Möjlighet att kommunicera, för barnets egen skull.

*Hur ska Du kunna lära Dig att skriva och läsa?*

17. Vet ej
18. Någon annan ska lära mig, den andres ansvar.
19. Jag lär mig själv – delaktig i inläringen – tänker.

### *Skrivandets utveckling*

- |                      |  |
|----------------------|--|
| 20. härmande klotter | 21. talat språk som ritas                |
| 22. lekskrivning     | 23. upptäckande skrivning                |
| 24. bokstäver i rad  | 25. konventionell skrivning – ljudenligt |
| 26. kopiering        | 27. skriver enkel mening                 |

### *Läsandets utveckling*

28. läsning är detsamma som bildtolkning, barnet tittar på och pratar om bilderna
  29. utantilläsning är detsamma som läsning, barnet berättar texten muntligt i dialogform med en vuxen
  30. utantilläsning är detsamma som läsning, blicken följer i allt större utsträckning texten i boken vid berättandet, barnet har inte "knäckt koden"
  31. barnet läser konventionellt.
-



Bilaga I.	Kartläggningsschema på vårterminen 1994 i förskolan.													Skriftspråk						Läsutveckling											
	Talspråk	Fonologiskt medvetenhet						Diktanserat språk						Skriftspråk			medvetenhet			Skrivutveckling			Läsutveckling								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Lars	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lella	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Besne	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lisa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Christian	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Leonardo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Basir	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ludvig	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Azeze	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Niklas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Bruno	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Cecilia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Amira	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Disa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nissane	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Carlos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ninasa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Botvid	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Louis	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Netan	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Asta	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Doris	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Berit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Clas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mårten	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nic	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nadja	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Curt	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Måns	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Max	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Magda	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Marilda	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nelly	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nils	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Calle	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Alma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Dimo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Basima	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

## Datainsamling

En omfattande datainsamling har pågått under förskoleåret och det första skolåret. Här redovisas hela datainsamlingen, som ligger till grund för studien. En del har vi valt att inte redovisa i denna studie. Den insamlade och inte redovisade delen består av föräldraenkät, rim och fonemidentifiering, stavelsesegmentering/fonemsegmentering, syntaktisk /morfologisk acceptabilitet, fonolek.

Det förekommer både första- och andrahandsdata.

I översikten framgår när insamlingen har skett, vem som har utfört den och vad som samlats in.

### Översikt över datainsamling

När?	Vem?	Vad?
Förskola ht-93	Förskolepedagog	Kartläggning
Förskola vt-94	Förskolepedagog	Kartläggning
Förskola vt-94	Forskare	Föräldraenkät
Förskola vt-94	Forskare	Rimigenkänning/fonem-identifiering
Skola ht-94	Forskare	Intervjuer
Skola ht-94	Forskare	Vykortet
Skola vt-95	Forskare	Intervjuer
Skola vt-95	Forskare	Tussesagan
Skola vt-95	Forskare	Rimigenkänning/fonem-identifiering
Skola vt-95	Forskare	Stavelsesegmentering/fonem-segmentering
Skola vt-95	Forskare	Syntaktisk/morfologisk acceptabilitet
Skola vt-95	Forskare	Observationsuppgift – skriv- och läsuppgift
Skola v 48 ht-94	Klasslärare	Fonolek
Skola v 9/10 vt-95	Klasslärare	Skrivalster
Skola vt-94	Forskare	Föräldraenkät
Fsk/Skola vt-95	Forskare, förskolepedagog och lärare	Överlämnandesamtal

Som forskare har vi själva utfört intervjuer och test. När det gäller kartläggning av barnen i förskolan, test och skrivalster i skolan har förskolepedagog och klasslärare gjort insamlingen. Föräldraenkäten i förskolan lämnades ut och samlades in av förskolepedagogerna. Föräldraenkäten i skolan lämnades ut av klassläraren och föräldrarna skickade in den i bifogat kuvert till forskaren. Här följer en genomgång av datainsamlingens olika delar.

### ***Bedömning av språklig medvetenhet***

Vi använde oss av ett individuellt test, som utarbetats för främst språkstörda barn men även använts på normalspråkiga barn (Magnusson & Naucier, 1993). Testresultaten påverkas inte om barnet har avvikande uttal, ett begränsat ordförråd, bristfälligt korttidsminne etc. Det finns jämförelsesiffror för bedömning av enskilda barns testresultat. Syftet med testet är att bedöma barnets språkliga medvetenhet och är prövat på förskole- och skolbarn. Det kan också användas som ett underlag för att se vad varje barn behöver träna på. Materialet är rangordnat efter svårighetsgrad. Vi använde oss av följande delar:

#### ***1. Rimigenkänning***

Uppgiften går ut på att få en uppfattning om barnet kan skifta perspektiv från innehåll till form. Barnen fick tolv uppgifter, som de fick lösa genom att peka på den bild som rimmade med testordet. Bilderna placerades framför barnet, och vi pratade med barnet om vad de föreställde och upprepade orden "aj", "ål" och "ek". Därefter fick barnen ytterligare tolv uppgifter, som skulle rimma på orden "is", "ull" och "ägg".

#### ***2. Fonemidentifiering***

Uppgiften går ut på att få en uppfattning om barnet kan skifta perspektiv från innehåll till form. Barnen fick tjugofyra uppgifter där de fick identifiera två vokaler (o och i) "ko", "pil" samt två konsonanter (s och t) "sol", "tak".

#### ***3. Stavelsesegmentering***

Uppgiften går ut på att få en uppfattning om barnet kan skifta perspektiv från innehåll till form. Barnen fick nio uppgifter med ord som innehöll två, tre eller fyra stavelser och hade varierande betoningmönster till exempel "kaka" och "papegoja".

#### ***4. Fonemsegmentation***

Genom att låta barnen dela ord i ljud prövade vi dels om de kunde skifta perspektiv från innehåll till form, dels deras förmåga att dela sönder ord i dess minsta beståndsdelar. Barnen fick 18 uppgifter med mest enstaviga ord som "se" "apa", men också en del tvåstaviga ord, "bada" och "titta".

#### ***7. A Bedömning av syntaktisk/morfologisk acceptabilitet.***

Uppgiften går ut på att pröva barnets medvetenhet om meningsbyggnad och riktiga ändelser. Barnet fick tolv uppgifter, varav fyra är korrekta och resten felaktiga. Vi visade bilder och berättade om en vuxen och ett barn. Barnet hade lärt sig prata riktigt. När vi läste meningen "Katten nej sova" skulle barnen peka på den (barn eller vuxen) som de trodde fällde uttalandet. När barnet besvarat alla uppgifterna upprepade vi de meningar som de bedömt felaktiga och så fick de säga hur meningen skulle låta korrekt. Detta var den enda uppgift som inte prövade barnens fonologiska medvetenhet. Den kunde användas från fem års ålder.

I slutet av vårterminen i förskolan prövade vi "rimigenkänning" och "fonemidentifiering". Om testresultatet låg under godkänd nivå upprepades testet på höstterminen i årskurs ett. Sedan ökade vi svårighetsgraden. Först på vårterminen i skolan tillförde vi "Bedömning av syntaktisk/morfologisk acceptabilitet".

### ***Fonolek***

Vi delade ut testet Fonolek (Hemmingsson, Olofsson, 1994) till de tolv klasslärarna och bad dem genomföra testet enligt instruktionerna och skicka tillbaka det till oss. Testet kan användas från årskurs ett och syftar till att få en uppfattning om barnet kan utföra den abstraktion som läsinlärningen kräver. Testet är avsett för så kallad screening (gallring) av nybörjare och kan användas både individuellt och i grupp. Det bedömer barnets fonologiska medvetenhet. Testet är standardiserat och normerat till staine-poäng (en niogradig normalfördelad skala för vanligtvis psykologiska tester). Det består av tre delprov:

1. ljudsegmentering
2. lyssna ut initialt ljud
3. ljudsyntes, att dra samman ljud till ord.

### ***Skrivalster***

Klasslärarna fick ett brev av oss, där vi skrev att vi var intresserade av att få ta del av något skrialster från varje barns "fria skrivning", till exempel dagbok, brev, berättelse eller en saga som barnen skrivit under vecka nio eller tio.

### ***Föräldraenkät***

Under februari månad fick föräldrarna en enkät, där de uppmanades svara på frågor om hur deras barns skrivande och läsande utvecklats under läsåret. De ombads även dela med sig av egna synpunkter till andra föräldrar.

### ***Uppföljningssamtal***

Under vårterminen i första klass erbjöds ett samtal mellan överlämnande förskollärare, mottagande lärare och forskare om de aktuella barnens utveckling. I de skolor där det fanns samarbete skedde inga samtal.

## Intervjufrågor – höstterminen

Nu har du börjat skolan...

(Allmänt om skolsituationen)

Vad ska du göra i skolan?  
Vad gör fröken?  
Vad gör ni?  
Varför?

(Beroende på barnets svar rikta in intervjun på skrivning)

Vad tänker du på när du hör ordet skriva-skrivning?

(Skriftspråkets funktion)

Varför är det bra att kunna skriva?  
Vad kan man göra om man kan skriva?  
Varför vill du lära dig skriva?

Om det känns trögt kan man byta ut de inledande orden till *berätta för mig, visa mig hur, när gör du etc.*

(Barnens bedömning av den egna skriv- läsförmågan och hur de ser på den)

Kan du skriva?  
Hur bra skriver du?  
Hur gör du när du skriver?  
Hur gör fröken när hon skriver?

(Skriv- och läsinläring)

Hur gör du när du lär dig skriva?  
Vad behöver du kunna för att lära dig skriva?  
Hur gör fröken när hon lär ut skrivning?  
Vad tror du N.N. tycker är viktigt när det gäller skrivning?  
Hur vet du det?

Skrivningens innehåll utforskas

Vad skriver du här i skolan?  
Vad skriver du hemma?  
Vad skrev du i förskolan?

Hur man kan lösa ett problem med hjälp av skriftspråket skriftspråket?

Hur skulle du göra för att någon som bor långt bort skulle få reda på en skojig sak som har hänt här i skolan?

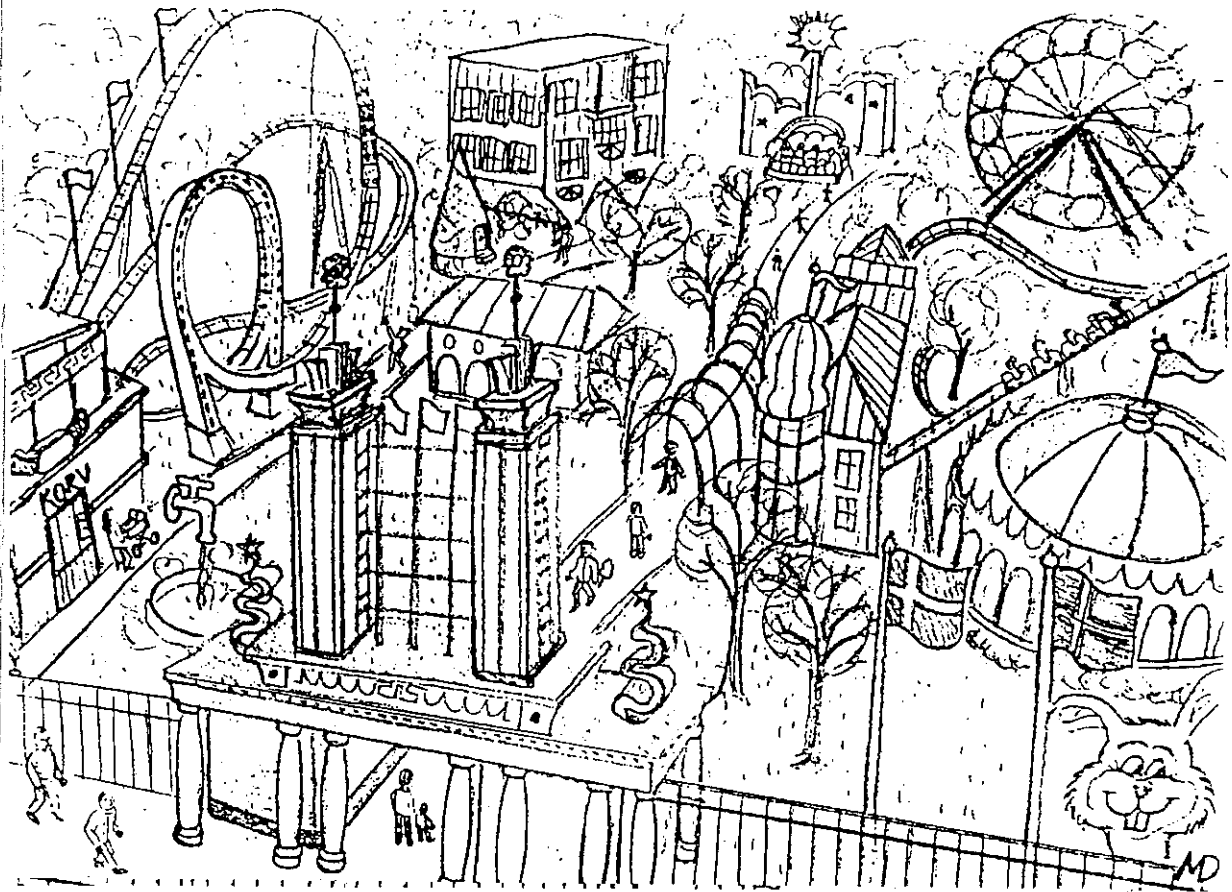
Hur de faktiskt skriver.

Barnet skriver på Lisebergskortet.

För att få veta barnets uppfattning om innehållet i intervjun.

Vad har vi pratat om?

*Vykort – Lisebergskortet*



## Intervjufrågor – vårterminen

Nu har du gått i skolan sedan i höstas. Då träffades vi också precis som nu, och jag vill prata med dig om skrivning nu också.

- |   |   |
|---|---|
| (Allmänt om skolsituationen)  | Vad gör du i skolan?<br>Vad gör fröken?<br>Vad gör ni?<br>Varför?   |
| (Beroende på barnets svar rikta intervjun på skrivning)   | Vad tänker du på när du hör ordet skriva skrivning?   |
| (Skriftspråkets funktion)   | Varför är det bra att kunna skriva?<br>Vad kan man göra om man kan skriva?<br>Varför vill du lära dig skriva?   |
| Om det känns trögt kan man byta ut de inledande orden till berätta för mig, visa mig hur, när gör du etc. |   |
| (Barnens bedömning av den egna skriv- läsförmågan och hur de ser på den)                                  | Kan du skriva?<br>Hur bra skriver du?<br>Hur gör du när du skriver?<br>Hur gör fröken när hon skriver?  |
| (Skriv- och läsinläring)  | Hur gör du när du lär dig skriva?<br>Vad behöver du kunna för att lära dig skriva?<br>Hur gör fröken när hon lär ut skrivning?<br>Vad tror du N.N. tycker är viktigt när det gäller skrivning?<br>Hur vet du det? |
| Skrivningens innehåll utforskas   | Vad skriver du här i skolan?<br>Vad skriver du hemma?   |
| Komma ihåg en saga  | Nu skall du få höra en saga som jag har gjort. Jag vill att du på något sätt försöker komma ihåg sagan som jag berättar för dig (vi lägger fram papper och penna) ... nu skall du få höra ...                     |

A. Försöksledaren läser upp sagan  
(ur minnet).

En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse med lång svans fick tre sega kolor. Brun kola är väldigt gott tycker hungriga hundar.

Om barnet vill berättar vi sagan en andra gång.

B Vi ber barnet läsa upp sagan ur minnet

Nu får du läsa upp sagan ur minnet för mig.

C Vi ber barnet använda papperet för att komma ihåg sagan.

Nu kan du använda papperet för att komma ihåg sagan.

D Vi ber barnet läsa upp sagan från sina minnes anteckningar.

Nu får du läsa upp sagan för mig.

E Vi ber barnet läsa upp sagan från vår text (se om det kan läsa) och jämföra med den ritade/antecknade bilden/texten

Läs sagan för mig (jämför med barnets). Jämför mellan den skrivna texten och den ritade/antecknade genom att problematisera /fråga på detaljer i texten och i den eventuella bilden.  
Hur skulle det vara om man inte kunde skriva/läsa?

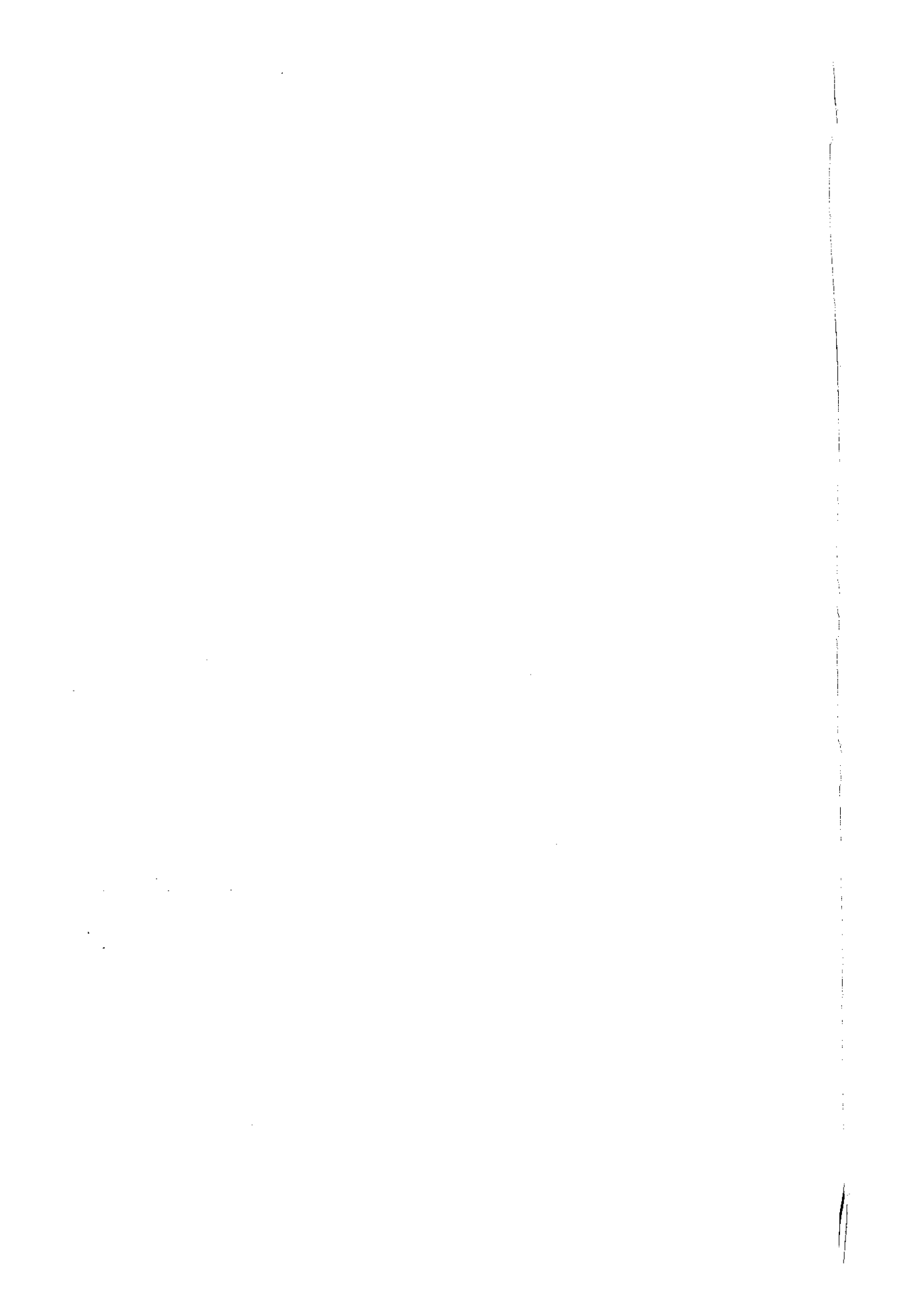
För att få veta barnets uppfattning intervjun.

Vad har vi pratat om? Vad skulle du innehållet i berätta för fröken eller en kompis för att de skulle förstå vad du och jag haft för oss?

Varför tror du vi har pratat om det?

Finns det något som du skulle vilja prata om/vilja veta mer om?





Beställes från Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Box 300, SE405 30 GÖTEBORG. Email: IPD.Rapporter@ped.gu.se. Serien startade 1999.

---

**Jonsson Lilja, Sally.** Den mångkulturella skolan - ideal kontra verklighet. Modersmåslärares arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv. 1999:12.

**Hill, Margreth.** Att följa och stimulera förskolebarns språkutveckling. Om nyttan av färdighetsskattningar och test i en mångkulturell miljö. 1999:13.

**Andersson, Björn; Kärrqvist, Christina; Löfstedt, Arne; Oscarsson, Vilgot & Wallin, Anita.** Nationell utvärdering 98 - tema Tillståndet i världen. Na-Spektrum nr 21. 1999:14.

**Granström, Kjell & Lander, Rolf.** Läraropinionen om grundskolans styrningskultur och lokala utvärdering. Resultat från en riksrepresentativ lärarenkät. 1999:15.

**Lander, Rolf.** Lärarna om vuxenutbildningen och kunskapslyftet. Resultat från en riksrepresentativ enkät hösten 1999. 2000:01.

**Malmqvist, Johan.** Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Delstudie II. Resultat på prov för elever med rörelsehinder vid arbete med anpassat provmaterial. Specialpedagogiska rapporter Nr 16. 2000:02.

**Hansson, Maritha.** Hur länge skall vi vandra för att känna oss som andra?!? En studie av iranska elever i den mångkulturella skolan. 2000:03.

**Löwing, Madeleine.** Kartläggning av utländska lärares utbildning och arbetssituation. Delrapport 1: Bakgrund och instrument. 2000:04.

**Stukát, Karl-Gustaf.** Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Forskningsöversikt och analys. Specialpedagogiska rapporter Nr 17. 2000:05.

**Wallin, Anita, Sjöbeck, Maj-Lis & Wernersson, Inga.** Motivation och mening i naturorienterande undervisning. En intervjustudie med elever i grundskolans årskurs 8 och delvis 9. 2000:06.

**Lander, Rolf & Larson, Monica.** Kunskapslyftets effekter på kort sikt. Enkätstudie av deltagare och jämförelsegrupper mellan 1998 och 1999. 2000:07.

**Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth.** En studie om barns skrivlärande. IPD 2000:08.



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

ISSN 1404-062X

U-01490101

LN 0000 001 0011 0011 0011 0011

LN 0000 001