



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Förskollärarytbildning 210hp

EXAMENSARBETE



Språklärande i förskolan

- En kvalitativ studie om hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande

Mathilda Sunnegård och Oscar Norberg

Examensarbete för förskollärare 15hp

Halmstad 2017-06-30

Abstract

Syftet med den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Frågeställningen som ligger till grund för studien är, hur interagerar pedagoger i läs- och skrivhandlingar med barn och med material i förskolan. Syftet och frågeställningen har uppkommit efter att vi har uppmärksammat en brist i tidigare forskning samt ute på fältet angående hur pedagoger använder förskolans material, vid läs- och skrivhandlingar. Det är en kvalitativ studie och den är skriven ur ett sociokulturellt perspektiv. Datamaterialet samlades in genom videoinspelning och fältanteckningar på två förskolor i södra Sverige. Videomaterialet observerades och analyserades utifrån interaktionsanalys och de sociokulturella begreppen stöttning, handlingar och medierande verktyg.

Resultatet i studien visar hur engagemanget hos pedagogerna är viktigt men framförallt vart deras engagemang är riktat, så det inte går förlorat. Ytterligare visar resultatet att en viss avsaknad av tillit till barnen finns hos pedagogerna vid placeringen av materialet/verktygen i förskolan. Det är inte att pedagogerna använder material eller vilka material de använder som är det primära, det är hur de använder materialet. Det är viktigt att läs- och skrivaktiviteter diskuteras på förskolan både ur en individuell nivå men även ur en social nivå. Andra didaktiska konsekvenser är att pedagoger på förskolor behöver diskutera deras tillit till barn samt hur deras engagemang kan användas på bästa sätt.

Nyckelord: Läslärande, Skrivlärande, Språklärande, Pedagog, Stöttning, Verktyg, Material, Engagemang, Tillit och Förskolemiljö.

Förord

Vi som gjort den här studien har båda diagnosen dyslexi, vilket är en funktionsnedsättning som innebär läs- och skrivsvårigheter. Med anledning av dyslexin har vi under utbildningen funderat över läs- och skrivlärande i förskolan och bestämt oss för att göra vår undersökning utifrån det. Förskolläraryrket har gett oss insikt i hur betydelsefullt det är att medvetet och aktivt möjliggöra olika lärsituationer för barn. Vi har även fått kunskap om hur förskolans miljö har en relevans för barns utvecklingsmöjligheter, vilket lett oss till vår studie som berör läs- och skrivlärande sammanflätat med material och miljön i förskolan. Ett stort tack till våra handledare för värdefull hjälp. Vi vill också tacka alla familjemedlemmar och vänner som har läst vår text och gett oss feedback.

Arbetsfördelning

Under arbetets gång har vi valt att läsa och skriva tillsammans. Genom hela arbetet har vi haft en öppen diskussion om de olika delarna i arbetet. Vi har båda kommit med förslag hur texten ska utformas och utifrån förslagen och diskussionerna har vår text skapats. Det enda som vi har delat upp i arbetet är fältstudierna och transkriberingarna.

Halmstad 2017

Mathilda Sunnegård & Oscar Norberg

Begreppsdefinitioner

I den här studien används tre centrala begrepp, pedagog, material/verktyg samt lärande. Här nedan kommer definitionerna av begreppen som de används i studien.

Pedagog

Pedagog definieras av Svenska Akademiens ordlista som en lärare, ledare, handledare samt en person som ägnar sig åt uppfostran och undervisning (SAOL, 1950). I förskolan är det både lärare och barnskötare som bedriver pedagogisk verksamhet. Men enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2016) ansvarar förskolläraren för undervisningen. Båda yrkesgrupperna ansvarar för barns uppfostran. Ytterligare en skillnad mellan de här yrkesgrupperna är att det krävs en gymnasial utbildning för att bli barnskötare och det krävs en högskoleutbildning för att bli förskollärare. Vi har valt att använda oss av begreppet pedagog för att omfatta bägge yrkesgrupper i studien.

Material/Verktyg

Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) påvisar att den fysiska miljön är de fyra innerväggarna och materialet inom de fyra väggarna. Vi ser även de fyra väggarna och miljön som material samt verktyg. Det material som är på väggarna och innanför väggarna är introducerat och skapat av både pedagoger samt barn. Material i den här studien är objekt som används på förskolan. Inom det sociokulturella (Vygotskij, 1995) diskuteras verktyg som hjälpmedel för att skapa högre mentala funktioner. I enlighet med vår studie ser vi hur material är verktyg, något som diskuteras i studien. Miljön kan även ses inom en social kontext där förståelsen av miljön är olika från person till person, däremot finns vissa miljöer som kan ses på samma sätt, på grund av gemensamma erfarenheter (Vygotskij, 1934). Det är utifrån den här definitionen av material i förskolans miljö, både den sociala och den fysiska, som studien utgår ifrån.

Lärande

Lärande enligt Illeris (2007) kan ses på fyra olika sätt. För det första är lärprocessen ett resultat hos den enskilda, där en förändring har skett. För den andra är det en mental process som sker hos den enskilda. För det tredje kan lärande ses som en samspejsprocess mellan den enskilda och dess sociala omgivning och för det fjärde är det samma som undervisning. Enligt Vygotskij (2001) startar lärande som en social aktivitet och att barn lever i en intellektuell miljö. I det här arbetet kommer lärande att vara ett samspel mellan individen, vilket i det här arbetet är oftast ett barn, och dess sociala omgivning samt att lärande förknippas med undervisning. I studien använder vi begreppet språklärande, vilket är lärandeprocessen i

samband med att läsa och skriva. Även begreppen läs- och skrivlärande används i studien med samma betydelse som språklärande.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Problemformulering	2
1.2. Syfte och forskningsfråga.....	2
2. Tidigare forskning	2
2.1. Materialets roll	2
2.2. Pedagogernas roll	5
2.3. Läs- och skrivlärande	7
3. Teori	8
3.1. Ett sociokulturellt perspektiv.....	8
4. Metod.....	11
4.1. Urval.....	11
4.2. Val av metod	12
4.3. Genomförande	14
4.4. Bearbetning av empiriskt material.....	15
4.5. Etiska ställningstagande	16
4.6. Trovärdighet	17
4.7. Metodkritik.....	17
5. Resultat och analys.....	18
5.1. Användandet av namn i språklärande.....	18
5.2. Stöttande och icke-stöttande språkhandlingar	21
5.3. Variation av de medierande verktygens tillgänglighet	24
6. Diskussion	27
6.1. Användandet av namn i språklärande.....	27
6.2. Stöttande och icke-stöttande språkhandlingar	28
6.3. Variation av de medierande verktygens tillgänglighet	29
7. Slutsats.....	30
8. Didaktiska implikationer och vidare forskning	30
9. Referenslista	32
10. Bilagor.....	36

1. Inledning

Det är en demokratisk rättighet för varje barn att få en utbildning som omfattar läs- och skrivkunnighet (UNICEF, 2009). Läs- och skrivlärande har ett betydande värde i dagens samhälle då skriftspråket ger barn en chans att vara medskapare och delta i den värld de lever i (Liberg, 2006). I skrivandet söker skribenten en mottagare som kan ta del av texten och därför är både skriv- och läskunnighet viktigt påvisar Liberg. Det finns ingen specifik ålder när barn påbörjar sitt läs- och skrivlärande enligt Fast (2011) men Dennis & Votteler (2013) och Fast (2011) påpekar att det oftast sker i sociala sammanhang och inte bara visar sig i vad barn producerar i pappersform. Barn som får tidig stöttning i språket, får en mer positiv bild av läs- och skrivlärande i jämförelse med barn som inte får stöttning (Cunningham, 2008). Stöttning avser hur pedagoger kan hjälpa barn att öka sin kunskap (Wood, Bruner & Ross, 1976). Förskolan har en betydande roll i arbetet med barns läs- och skrivlärande för att barn tidigt ska få en positiv bild av att utvecklas språkligt, enligt oss.

I förskolan har pedagogens kompetens en avgörande betydelse för att stötta och möjliggöra barns utveckling och lärande (Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson, 2017). Pedagogers kunnskap är även viktig i utformandet av förskolans miljö, för att både utmana och stimulera barns utveckling och identitetsskapande (Kragh-Müller, 2012 och Swärd, 2010). Vidare kan pedagoger enligt Lindö (2009) och Strandberg (2009) göra förändringar i förskolans miljö som gynnar barns utveckling. Eftersom pedagoger har stort inflytande i att utforma förskolans miljö, för att bland annat stötta barns läs- och skrivutveckling, menar författarna att pedagogers kompetens är betydelsefull. Utformandet av pedagogiska rum anser Lindö (2009) och Strandberg (2009) har betydelse för hur rummet stärker barns interaktion och lärande. Författarna påpekar att det är väsentligt att verktygen i miljön såsom böcker, bilder med mera är tillgängliga för barn när intresse uppkommer och inbjuder till handlingskraft, nyfikenhet samt intresse hos barn. Språkrum som stöttar barns läs- och skrivlärande är enligt Liberg (2006) rum som genomsyras av texter, vilket hon förtydligar med att rummet fylls ut med olika sorters texter som både barn själva har skrivit, pedagoger har skrivit samt färdigproducerade texter. Det är inte miljön i sig som är det väsentliga i förskolan, eller de fysiska verktygen, utan det är interaktionerna mellan pedagoger, barn samt miljön som är väsentlig för att skapa en pedagogisk lärmiljö påvisar Havu-Nuutinen & Niikko (2014) och Inan (2009).

Det vi har sett är att det är viktigt att redan i förskolan medvetet arbeta med läs- och skrivlärande och att förskolans material är en betydande del i det. En annan avgörande faktor

för att barn ska få en positiv upplevelse i sin språkutveckling är stöttande och vägledande pedagoger. Utifrån det kommer vi i vår studie att observera handlingar i förskolans material associerat till barns läs- och skrivlärande. Vi vill få en tydligare förståelse av hur pedagoger använder sig av material för att stötta barns läs- och skrivinlärande.

1.1. Problemformulering

Det vi har uppmärksammat ute på fältet, angående pedagogernas bristande användning av material för barns läs- och skrivlärande, har gjort oss nyfikna på hur pedagoger på andra förskolor använder materialet utifrån barns läs- och skrivlärande. I det vi har läst i tidigare forskning, har vi sett en viss begränsning gällande pedagogers användning av miljön som ett verktyg för barns läs- och skrivlärande. Vi har även insett att forskning mest berört de barn som har olika svårigheter i läs- och skrivlärande och inte som ett underlag för att stötta alla barns läs- och skrivlärande i förskolan. Därför vill vi nu undersöka hur pedagoger, i två olika förskolor, använder sig av förskolans material med avseende på barns läs- och skrivlärande.

1.2. Syfte och forskningsfråga

Syftet med den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande, det har lett oss till följande frågeställning:
Hur interagerar pedagoger i läs- och skrivhandlingar med barn och med material i förskolan?

2. Tidigare forskning

I det här kapitlet redogör vi för relevant tidigare forskning gällande förskolans material satt i förbindelse till läs- och skrivlärande. Vi har valt att dela upp kapitlet i tre teman: materialets roll, pedagogernas roll samt läs- och skrivlärande. Vi har använt oss av både internationell- samt nationellforskning, för att få en vidare bild av hur förskolemiljöer ser ut och används.

2.1. Materialets roll

Studien av Guo, Justice, Kaderavek och McGinty (2012) omfattade 30 pedagoger och 209 barn på 38 olika förskoleavdelningar i USA, pedagogerna delades upp i två grupper, där den ena gruppen fick träning i underlättande språkstrategier och den andra gruppen blev kontrollgrupp. Författarna diskuterar både den fysiska miljön samt den psykologiska miljön för barns läs- och skrivlärande, vidare skriver de hur en förskola kan ha en mycket bra miljö i förhållande till läs- och skrivlärande, med allt från affischer till böcker. De diskuterar även i studien hur pedagogerna ska erbjuda en positiv och stöttande lärmiljö där återkoppling ges. Det här kan göras med diskussioner, stöttning vid svåra begrepp och stöttning av barns användande av de här begreppen. Den fysiska miljön diskuteras av Guo, Justice, Kadervek

och McGinty och hur den mer indirekt inverkar på barns läs- och skrivlärande medan den psykologiska har mer en direkt inverkan på läs- och skrivlärande. Miljöer som har en rik läs- och skrivlärandenivå är viktiga, men det är inte tillräckligt för att öka kvalitén vid läs- och skrivlärande i förskolan, vilket är något som diskuteras av författarna. Vad de vill förtydliga med en rik läs- och skrivlärandenivå i det här sammanhanget är en miljö som har många verktyg som berör läs- och skrivlärande. Ytterligare diskuteras det i studien att barns första lärmiljö, förskolan eller hemmet, skapar en väldig variation i vad barn klarar av både under och efter den första lärmiljön (Neuman & Celano, 2001; ref i Guo, Justice, Kaderavek och McGinty, 2012). Resultatet i Guo, Justice, Kadervek och McGintys (2012) studie visar att det är kvaliteten i lärandet och interaktionen mellan pedagog och barn samt interaktionen mellan barn som är det primära, utan kvaliteten i lärandet blir eventuellt verktygen innehållslösa. Resultatet visar även att stöttning från pedagoger inte är synlig vid läs- och skrivlärandesituationer. Forskarna påvisar även att läs- och skrivlärande miljöer inte alltid är utformade på barns nivå. I en litteraturöversikt av Inan (2009) diskuteras hon hur det inte endast är de fysiska verktygen i förskolan som definierar miljön, det är även relationen mellan den fysiska miljön samt de som befinner sig i miljön. Försättningsvis diskuteras det att om miljön inte är välplanerad kan den ge negativa effekter. Författaren anser att en dåligt planerad miljö inte stöttar ett barns utveckling och kan leda till ouppmärksamma och frustrerade barn. Det aktiva valet av hur miljön är konstruerad är grundläggande på grund av att barn är i förskolan många timmar under dagen är en central del i författarens diskussion. Konstruktionen av miljön diskuteras genomgående i Inans (2009) studie och hur miljön ska konstrueras utifrån barns speciella behov och styrkor. Resultatet i den här studien påvisar att det är lika viktigt med planering av miljön som planering av läroplanen. I en välplanerad miljö uppmuntras barns urval av verktyg, upptäckter och kommunikation mellan barn och pedagog. Resultatet visar även vikten av verktyg som implementeras i verksamheten och hur barn kan leka, manipulera och experimentera med dem för att förstå världen runtomkring sig. I en studie utförd på en förskola i östra Finland av Havu-Nuutinen och Niikko (2014) intervjuades barn, pedagoger och vårdnadshavare. I studien analyserades även enkäter som skickats till vårdnadshavare och pedagoger. Diskussionen i studien nämner att det inte är tillräckligt med den fysiska miljön för att aktiviteter ska äga rum, det måste även finnas lämpliga verktyg samt att verktygen är åldersanpassade. Resultatet i studien visar att den fysiska miljön fungerar som ett tillskott till pedagogernas aktiviteter. Vidare visar resultatet att den fysiska miljön är en viktig beståndsdel i hur bra pedagogiken, leken och samarbetet kan planeras i förskolan.

Implementerandet av verktyg in i förskolemiljön som förstärker läs- och skrivlärande poängteras i Wayne, DiCarlo, Burts och Benedicts (2007) studie. Studien är gjord i södra USA och omfattar 3 klasser med 20 barn i varje klass. Barnen är i åldrarna 3–5 år och i varje klass finns en pedagog och en assisterande pedagog. Författarna introducerade nya verktyg i klasserna, bland annat böcker, som har någon sorts relevans för läs- och skrivlärande. Via observationer uppmärksammar författarna att barnens läs- och skrivlärande ökar som ett resultat utifrån implementeringen av de nya verktygen. Wayne, DiCarlo, Burts och Benedict introducerade verktygen som en del av utvecklingen, utöver introduktionen fick även pedagogerna upplysningar om hur de kan använda verktygen på olika sätt för att öka stöttningen för barnen. Resultatet i studien visar att det var kombinationen av pedagogernas stöttning samt de nya verktygen som ger upphov till den största synliga förändringen i barnens läs- och skrivlärande. Resultatet påvisar även att pedagogernas engagemang är viktigt, desto mer inlevelse de har vid olika aktiviteter desto större engagemang från barnen uppmärksammas. Studien av Wayne, DiCarlo, Burts och Benedict (2007) påvisar ytterligare i sitt resultat att verktygen, i synnerhet böckerna, används i hela förskolan och har större effekt utanför de rum som är skapade av pedagogerna för just den aktiviteten. Verktygens placering i hela verksamheten diskuteras i studien och hur det skapar en större möjlighet för barn att utnyttja verktyg. Det skulle kunna resultera i att barn använder sig av verktyg mer, samt att verktyg bör finnas runtom på hela förskolan för att fånga barn i nuet. Vikten av böcker tas upp i Chou, Cheng och Chengs (2016) studie där de observerade och intervjuade 16 barn i åldrarna 4–6 år i Thailand. Resultatet i studien tar upp vikten av att ha ett stort varierande urval av böcker i olika läsnivåer i förskolan. Det ger barn en möjlighet att finna något de är intresserade av i stunden samt att det finns val utifrån deras olika utvecklingsnivåer. Resultatet i studien visar att ommöbleringar i miljön i samråd med barn kan trigga en nyfikenhet i läsandet och skapa en motivation inom dem. Ommöbleringen kan även skapa ett utforskande beteende som ytterligare kan motivera till nyfikenhet för läsning är något författarna diskuterar. I en studie där bland annat fyra förskolor observerades i Sverige av O'brien (2007) visar resultatet att förskolorna har svårt att uppnå de mål de strävar efter. Vidare visar resultatet av studien att resurserna och där ibland verktygen som finns i förskolorna har en inverkan på undervisningen som bedrivs, till exempel om det finns lärplattor eller inte. O'brien diskuterar sedan om betydelsen av hur pedagoger och ledning arbetar med barn i behov av stöd och konsekvenserna det innebär för barns hela skolgång.

Sammanfattning av materialets roll

Det är viktigt att pedagoger tänker ut ett syfte med hur de ska planera miljön som de och barnen ska tillbringa sin tid i. Något forskarna skriver om är interaktioner mellan pedagoger och verktyg i miljön samt interaktioner mellan barn och verktyg i miljön som gör miljön definierbar. Ytterligare tar de upp vikten av att åldersanpassa verktygen, det kan ses utifrån en förskola som endast har böcker för vuxna och inga för barn. Då blir böckerna inte ett verktyg som hjälper barn i deras läs- och skrivlärande.

Utifrån resultaten av den tidigare forskningarna bör förskolor placera ut verktyg, så som böcker, på fler ställen för att fånga barn i stunden. Chou, Cheng och Cheng (2016) skriver att det är viktigt med verktyg som utmanar barn och hjälper dem att utveckla sitt lärande. Att applicera nya verktyg i förskolan kan få barns intresse att öka, men som tidigare nämnts är stöttning från pedagoger en viktig del i lärprocessen, inte endast verktygen. I synnerhet är engagemanget från pedagogerna en betydande del för att öka barns engagemang. Pedagoger kan tillsammans med barn möblera om i förskolan för att möjliggöra ett utforskande beteende hos barn. Avslutningsvis är det stöd som barn får i förskolan viktigt för barns framtida skolgång (O'brien, 2007).

2.2. Pedagogernas roll

I en studie av Tjernberg (2011) påvisar resultatet att pedagogers tro på att barn vill lära sig nya saker samt lärarnas engagemang influerar barns möjligheter att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. Hennes studie är gjord i ett mindre samhälle i Sverige, där hon observerade en F-9 skola. Vidare skriver författaren i resultatet att det är grundläggande att pedagoger skapar en balans mellan stöd och utmaning för barn. Som en närvarande pedagog i barns läs- och skrivlärande kan pedagoger öka barns ordförråd genom att benämna samt ljuda olika symboler, bilder, föremål, texter med mera. I en annan undersökning gjord av Swärd (2010) lyfts pedagogens betydelse fram. Resultatet visar hur betydelsefullt det är att pedagoger skapar olika utmanande förutsättningar, bland annat vid läs- och skrivlärande, för att barn ska ges möjlighet till utveckling. I studien observerade författaren 4 erfarna lärare samt 44 elever i olika lärandemiljöer i Sverige. Även Tjernberg (2011) påvisar i sitt resultat hur viktigt det är att pedagoger varierar aktiviteter för att skapa intresse hos alla barn. Ytterligare lyfter författaren vikten av att pedagoger både vågar hitta sitt eget sätt, och medvetet prova olika sätt för att skapa variation för barns läs- och skrivlärande. Chou, Cheng och Chengs (2016) resultat påvisar att det är viktigt att pedagoger lockar barn till att läsa. För att möjliggöra detta krävs att pedagogerna både granskar verksamheten samt ser över barns språknivå. I

författarnas diskussion påvisar de att pedagoger borde granska verksamheten samt barns språknivå på ett effektivt sätt. Granskningen kan influera barns utveckling anmärkningsvärt på ett positivt sätt. I en studie utförd på 4 förskolor i Sverige där 4 olika lärare observerades av Jonsson (2016) diskuteras det att kommunikation mellan pedagog och barn bidrar till barns lärande och utveckling. I författarens diskussion påpekas också att det är viktigt att pedagoger inte tar över kommunikationen utan är vaksamma på barns agerande, ansiktsuttryck, tal, med mera för att optimalt lärande ska ske. Det framkommer i resultatet av Swärds (2010) studie att det är pedagogernas uppdrag att skapa en miljö som stöttar och utmanar barns utveckling och lärande. Jonsson, Pramling Samuelsson och William (2017) diskuterar vikten av att ta tillvara barns upplevelser samt deras intressen och applicera dem både i den fysiska miljön samt med verktygen i förskolemiljön. I Tjernbergs (2013) studie, som omfattade intervjuer med pedagoger samt att hon tagit del av dokumentation och läs- och skrivrapporter, tar författaren upp vikten av hur pedagoger använder sig av olika metoder och verktyg. I resultatet påpekar hon att det viktiga inte är pedagogernas kunskaper utan hur de använder metoder och verktyg. Även Jonssons, Pramling Samuelssons och Williams (2017) påpekar i diskussionen att kompetenta pedagoger är betydelsefulla för att skapa olika förutsättningar för barns rätt till lärande och utveckling. Författarnas studie genomfördes under 3 fokusgruppsamtal, på 3 olika förskolor i samma förskolområde i Sverige. Studien omfattar totalt 6 lärare, 2 specialpedagoger, 1 rektor, 1 dramapedagog samt 1 logoped. I Swärds (2010) diskussion framhäver hon hur äldre barn med läs- och skrivsvårigheter bär med sig hur de har blivit bemötta och hur deras tidigare skolgång varit. Ett positivt bemötande vid språklärande leder till en positivare bild av läs- och skrivlärande och ett negativt bemötande leder till en negativare bild. Diskussionen belyser även att barn som har läs- och skrivsvårigheter behöver en strukturerad miljö.

Sammanfattning av pedagogernas roll

En viktig del som kommer fram i den tidigare forskningen är pedagogernas kompetens. Det är med den kompetensen som de kan skapa stöttande och utmanande miljöer samt introducera barn i läsandet med hjälp av olika metoder. Variation är viktig för att väcka alla barns intresse och att bibehålla den. Även om kompetensen är väldigt viktig så är det framförallt hur den används gällande de olika verktyg som finns i förskolan, som får betydelse för barn. En fungerande kommunikation är en del av att vara en kompetent pedagog, det är viktigt att barn ska få sin röst hörd och inte bli överröstad av pedagogen. Tidigare nämns att barn tar med sig hur de bemötts i förskolan även efter förskoltiden, därför är det viktigt att de har många

positiva upplevelser med sig gällande bemötande. Den tidigare forskningen nämner även vikten i en strukturerad miljö framförallt för de barn som har läs- och skrivsvårigheter.

2.3. Läs- och skrivlärande

Framträdande tekniker för läs- och skrivlärande är viktiga för en utvecklad läsförståelse påvisar resultatet i Dennis och Votteler (2013) studie. De här teknikerna omfattar det talade språket, det fonologiska uttalet, bokstavsförståelse samt förståelse om skrift enligt författarna. Ytterligare påvisar författarna i resultatet hur repetition som teknik kan förstärka barns förståelse samt att det kan inspirera till ett eget skrivande hos barn. Resultatet påvisar även om ett barn får välja något de gillar kommer det att bli mer motiverat till att avsluta projektet samt att dela med sig vad det har gjort, i synnerhet hos små barn. Ytterligare poängterar resultatet vikten i att barn är på olika nivåer i sitt skrivande, där några barn ritar istället för att använda bokstäver, och att det är viktigt att pedagogerna ser de här teckningarna som skrift. Pedagoger bör även ge barn tid till att öva på att skriva och inrikta sig på att kvantitet är viktigare än kvalitet, när det gäller barns skrivande. I studien diskuteras vikten i att förskollärare inte ska nedslå barns skrivande bara för att de inte skriver på ett traditionellt sätt. Ytterligare diskuterar författarna att skrivandet i förskolan inte endast är att skriva något på ett papper eller vad det barn har skrivit betyder, som är det viktiga, det är även den sociala kontexten vilket skrivande frambringar. I samband med diskussionen om den sociala kontexten samt läs- och skrivlärande förespråkar Dennis och Votteler (2013) användandet av workshops i förskolan som ett led till mer skrivande i ett socialt sammanhang. Barns attityd mot läs- och skrivlärande och dess signifikanta relation gentemot barns kunskaper inom läsning och skrivning diskuteras i en studie av Cunningham (2008). Dock diskuteras det i studien att det inte går att urskilja vilken som inverkar på vilken i större grad. Studien omfattade 201 barn i åldrarna 5–6 år i USA och påvisar i sitt resultat att det finns en större negativitet mot att skriva gentemot att läsa hos barn. Studien utformades utifrån enkäter med barnen. Resultatet utifrån de här enkäterna påvisar att kvaliteten i utläringen har en betydande roll i barnens utveckling av läs- och skrivkunskaper. Barn från förskolor med låg stöttning i samband med språket har en mindre positiv bild gentemot läs- och skrivlärande. Studien diskuterar vikten av att pedagoger jobbar både med kunskaperna och attityden hos barnen för att negativiteten inte ska finnas. Cunningham (2008) diskuterar även relevansen i att förskolor ser över den fysiska miljön samt sin egen läroplan för att minska barns eventuella läs- och skrivsvårigheter både i förskolan men även inför barns framtid.

2.3.1. Läs- och skrivsvårigheter

Ekegren Johanssons (2016) resultat visar att barn som har svårt för att läsa och skriva, får det ännu svårare i en rörig, högljudd samt orolig miljö. Det kan leda till att barn får det svårare att koncentrera sig. Det är även något Fouganthine (2012) påvisar i sin doktorsavhandling som gjordes i Sverige, på 163 personer i åldrarna 8–29 år, med hjälp av enkäter. Författarens resultat tyder på att en trygg igenkännande miljö berör positivt samt har stor betydelse för barn med läs- och skrivsvårigheter gällande deras språkliga utveckling. Vidare påpekar båda författarna i deras resultat att yngre barn är intresserade samt nyfikna på läs- och skrivlärande, men om de inte får det stöd de behöver, kan deras syn ändras och bli mindre positiv. Ekegren Johanssons (2016) diskussion påvisar att barn med läs- och skrivsvårigheter känner sig förbisedda av pedagoger och att de inte får den hjälp och stöttning de behöver.

Sammanfattning av läs- och skrivlärande

Något som lyfts inom läs- och skrivlärande är användandet av olika tekniker. Dennis och Votteler (2013) påvisar bland annat användandet av fonologiskt uttal. För att få barn att bibehålla sitt intresse lyfts vikten av att välja sådant som barn tycker är roligt. Samtidigt är det viktigt att placera lärandenivån på en sådan nivå att den utmanar men inte är för svår för barn. Det är även viktigt att skapa en bra relation för barn till att läsa och skriva, att pedagoger uppmuntrar det barn skapar och att det viktiga inte är kvaliteten utan kvantiteten i det som skapas (Dennis & Votteler, 2013). Ytterligare är det viktigt att miljön där lärande situationer sker inte är orolig och att barn får det stöd som de behöver utifrån den nivå de är i samt vad barn är intresserade av.

3. Teori

I det här kapitlet introduceras det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskij (1934, 1980, 1995 & 2001), Bruner (1976 & 2006) samt Säljös (2000) förståelse av Vygotskij. De sociokulturella begreppen som vi bearbetat lite extra är handlingar, medierande verktyg och stöttning. Begreppen vi har valt är framträdande begrepp inom det sociokulturella och vi har använt oss av dem i vårt analysavsnitt. I det här kapitlet har vi även gjort en korrelation mellan de här begreppen och det vi observerat i videoinspelningen samt våra fältanteckningar.

3.1. Ett sociokulturellt perspektiv

Syftet i den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Vårt val av teoretisk utgångspunkt blev med anledning av det ett sociokulturellt perspektiv. Relationen mellan språket/handlingar gentemot de sociala

och kulturella verktyg människor använder är av stor vikt inom ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1980, 1995 & 2001). Vidare tar Vygotskij (1995) upp att det inte är resultatet som är det viktigaste utan det är processen fram till resultatet som är mest signifikant. Vygotskij (1934) nämner hur ett barns mentala situation influerar miljön runtomkring barnet och hur de förstår miljön. Miljön i sig själv berör även barnets mentala situation. Barn i olika utvecklingsstadier kommer att se på miljön på olika sätt. Barns sätt att se miljön är ofta olika från hur vuxna ser miljön runtomkring sig. Utifrån barns sätt att se miljön, på grund av deras utvecklingsstadier, är det viktigt att ta sig an det vid utformandet av miljön runt barn. På grund av att vuxna inte är på samma stadie som barn i deras utveckling kan utformningen av miljön vara svår. Den sociala miljön/kontexten som vi lever i är uppbyggd av olika sociala sammanhang, både kulturella och sociala däribland levnadsstandard, inkomst samt utbildning och ser därför väldigt olika ut. Det finns många sociokulturella begrepp, vi har valt att fokusera på tre stycken som vi anser är relevanta för vår studie och de är handlingar, medierande verktyg och stöttning.

3.1.1. Handlingar

Syftet i den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Det ser vi via verbala-, icke-verbala samt medierande handlingar. Inom det sociokulturella är bland annat det sociala i fokus. För att förstå olika sociala situationer måste handlingarna inom situationerna observeras (Wertsch, 1998). Enligt Bruner (2006) är handlingar något som minst omfattar handlingen själv, en agent och ett objekt, en mottagare av handlingen, ett verktyg, en plats och en tidsbegränsning. Han tar även upp för att förstå handlingarna så måste det finnas en förståelse för vad som görs till vad, av vem, till vem, var, med vilket verktyg och i vilken ordning. Även när handlingen börjar och slutar är viktigt för att förstå handlingen enligt Bruner (2006). Wertsch (1998) förklarar att handlingar kan ske i grupper, både stora och små samt att det kan ske med individuella personer. I den här studien utspelar sig några handlingar i grupper men inom grupphandlingarna sker mindre handlingar som är på individnivå. I några fall ser vi både grupphandlingen och den individuella inom den observerade situationen. Ytterligare förklarar Wertsch medierande handlingar där aktörer och deras kulturella verktyg blir fokus i handlingen. Vygotskij (2001) lyfter den språkliga handlingen där ordet skapar handlingen. De verbala orden som förstås av andra aktörer skapar sedan en inre mening. Enligt Wertsch (1998) finns det både externa och interna handlingar. Språket skapar en länk mellan det yttre och det inre enligt Vygotskij (2001) där det yttre är kommunikationen och det inre är

tänkandet. I den här studien ses handlingar både utifrån det yttre, och i situationen som observeras. De olika handlingar som observeras är i förskolor, där lärande är i fokus, med bland annat stöttning, i miljön med eventuell hjälp av medierande verktyg.

3.1.2. Medierande verktyg

Begreppen verktyg och tecken handlar enligt Vygotskij (1995) om att högre mentala funktioner skapas och utvecklas med hjälp av de verktyg och tecken vi använder och har tillgång till. Ytterligare påvisar han att verktyg hjälper oss att lösa olika problem. I vår studie kommer vi att dra kopplingar till verktyg samt medierande verktyg. I handlingar samspelar människor med verktyg på grund av att de har lagt till mänskliga kunskaper, insikter, konventioner och begrepp in i verktygen. Enligt Säljös (2000) tolkning av Vygotskij är människor inte i direkt kontakt med sin omvärld, det är verktygen som är mellan oss och vår omvärld som skapar kontakten. Vidare nämner Säljö att när vi använder verktyg för att förstå vår omvärld, blir verktygen medierande. Vygotskij (1995) säger även att barn använder verktyg och imitation tillsammans, imitation kommer ifrån barns erfarenheter. De här två tillsammans gör att barn kan lösa vissa uppgifter de inte löst utan verktyg. Vygotskij nämner även att barn ändrar användandet av verktygen under deras uppväxt och att barnet och verktyget skapar nya relationer med andra processer än det som barnet använde verktyget till eller hur barnet använde det i början. Vygotskij (2001) tar upp hur vi använder språket som ett medierande verktyg för att förmedla våra tankar till andra, dock blir inte våra ord alltid det vi tänker. Språket är ett tydligt medierande verktyg då vi genom språket kan interagera med vår omgivning. Exempelvis kan personer kommunicera via telefon med andra personer på andra sidan jordklotet. När den här handlingen sker är telefonen ett medierande verktyg som gör det möjligt för kommunikationen att genomföras. Språket blir också ett medierande verktyg, utan ett gemensamt språk hade kommunikationen blivit svårare. För att förstå dem vi observerar och deras sociala praktiker så måste vi titta på deras användande av medierande verktyg eftersom våra erfarenheter skapas med hjälp av medierande verktyg (Säljö, 2000). Vårt sätt att se på världen samt hur vi tänker är skapat utifrån vår kultur och de redskap som finns i kulturen. De medierande verktygen i handlingarna vi observerat är en stor del av vårt resultat.

3.1.3. Stöttning

Syftet i den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Stöttning är en svensk översättning av ordet scaffolding och det är den svenska översättning vi kommer att använda oss av i studien. Stöttning är när någon, ofta en pedagog, skapar möjligheter för ett barn eller en novis att lösa ett problem

(Wood, Bruner & Ross, 1976). Författarna förtydligar även att stöttning kan förekomma mellan barn där det ena barnet sitter inne med mer kunskap än det andra barnet. Problemet är en uppgift eller ett mål som de inte klarar av själva utan stöttning enligt författarna.

Ytterligare påpekar de att stöttning består huvudsakligen i att pedagogen styr kontrollerat de delar av uppgiften som initialt är utanför barnets/elevens förmåga. Den här styrningen möjliggör att barnet/eleven kan koncentrera sig på och slutföra de delar som ligger inom barnets/elevens område av kompetens. När en pedagog använder sig av stöttning initialt så behövs mer stöd till barnet enligt Wood, Bruner och Ross (1976). Ytterligare skriver de att under stöttningsprocessen minskas stödet inför varje gång en uppgift görs för att slutligen upphöra med stöttning för att barnet klarar uppgiften utan stöd från pedagogen. Det är vid det här tillfället som barnet har utvecklats och kan gå till nästa uppgift och eventuellt påbörjas stöttningen igen om barnet behöver det. Det viktiga med stöttning är att hitta balansen i hur mycket pedagogen behöver stötta. Stöttningen ska även utmana barnet. Det är barnet som ska klara uppgiften inte pedagogen. Stöttningsnivån är varierande för varje barn där några barn initialt behöver mycket stöttning och andra mindre. Det här är viktigt att ta i betänkande när barn är i behov av särskilt stöd till exempel när de har svårigheter med läs- och skrivlärande (Wood, Bruner & Ross, 1976). I den här studien är läs- och skrivlärande en central del och inom förskolan används stöttning, utifrån det är det viktigt att vi iakttar och synliggör stöttning när vi analyserar vårt material.

4. Metod

I kapitlet presenteras studiens metodval, inledningsvis redogörs för urval i studien. Efter det redovisas våra metodval uppdelat i stycken som kvalitativa data, fältforskning, videoinspelning och fältanteckningar samt deltagande observation. Sedan redogörs för genomförandet av studien, bearbetning av empiriskt material och etiska ställningstaganden beskrivs. Efter det ges en redogörelse för arbetets trovärdighet och avslutningsvis redovisas metodkritiken.

4.1. Urval

2 olika förskolor i södra Sverige deltog i studien, Hallonet och Smultronet. Alla namn både på barn, pedagoger och förskolor är fingerade. På Smultronet är barnen i åldrarna 1–5 år och på Hallonet är barnen i åldrarna 3–5 år. På Smultronet finns det 25 barn och 5 pedagoger, 4 av barnen, 2 pojkar och 2 flickor, och 2 av pedagogerna observerades. De observerade barnens namn är William 3 år, Miriam 5 år, Johnny 4 år och Lovisa 4 år. Pedagogerna som observerades är Heidi och Petra. På Hallonet finns det 15 barn och 2 pedagoger, 7 barn, 4

pojkar och 3 flickor, observerades samt båda pedagogerna. De observerade barnens namn är Abdula 4 år, Aban 3 år, Anna 4 år, Mohammed 5 år, Dabi 5 år, Daniela 5 år och Dorit 4 år. Pedagogerna som observerades är Karolina och Gun. Vi kontaktade två förskolor, där några pedagoger uttalade sig om hur de arbetar dynamiskt och har en aktiv strategi med barns läs- och skrivlärande. Utefter förskolornas uttalande om deras arbete med läs- och skrivlärande strategier, valde vi att göra våra observationer på de här förskolorna. Vi valde att använda oss av ett målinriktat urval som enligt Bryman (2011) är att forskaren väljer deltagare som är relevanta för forskningen. Författaren påvisar också att ett målinriktat urval är att försöka skapa en relevans mellan studiens forskningsfråga och urval. Eftersom vårt syfte handlar om att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande, ville vi observera förskolor som arbetar med läs- och skrivlärande samt att pedagogernas uttalanden om deras strategier för barns läs- och skrivlärande gjorde oss nyfikna.

4.2. Val av metod

Eftersom vi valde att observera utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där sociala handlingar i olika situationer är viktiga, valde vi fältforskning. Inom fältforskning är det viktigt att använda flera olika datainsamlingsmetoder. Därför valde vi att använda oss av videoinspelning, fältanteckningar samt deltagande observation som observationsverktyg utifrån att de är primära inom interaktionsanalys, vilket vi förklarar i ett senare avsnitt. Nedan presenteras studiens metod genom rubrikerna kvalitativa data, fältforskning, videoinspelning, fältanteckningar och deltagande observation.

4.2.1. Kvalitativa data

Syftet i den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Eftersom vi utgår från handlingar mellan aktörer på fältet för att undersöka hur pedagoger använde sig av material var den mest lämpade metoden att använda kvalitativa datainsamling. Enligt Ahrne och Svensson (2015) är observation och intervjuer kvalitativa metoder. En kvalitativ analys är inte formad utifrån statistik. Ytterligare nämner de att kvalitativa data bygger på händelser, yttrande, beröring, bilder och övriga sinnen. Kvalitativa data är inget som mäts det är forskare som konstaterar att något finns och under vilka förhållanden det sker. Enligt Bryman (2011) är kvalitativ forskning en förståelse av den sociala verkligheten i förhållande till deltagarna i den miljön som forskaren observerar. Ahrne och Svensson (2015) syftar på att om en forskare vill få kunskap om samhället är de

beroende av andra människor och deras verktyg. Som en del av samhället är forskaren en del av det hen forskar om.

4.2.2. Fältforskning

Vi valde att använda oss av fältforskning som metod, där vi använde deltagande observation, med hjälp av videoinspelning, samt fältanteckningar. Metoden lämpar sig för att forska sociala mönster i grupper, till exempel i förskolan. I vår studie valde vi att ställa frågan, hur interagerar pedagoger i läs- och skrivhandlingar med barn och med material i förskolan. Det är utifrån vårt syfte att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. I relation till studiens syfte och frågeställning var det viktigt att få med så många olika interaktioner som möjligt vilket gjorde fältforskning till den mest lämpade metoden. Inom fältforskning är det betydande att få in stora mängder material för att få en helhetsbild i fenomenet. Genom datainsamling syftar Svensson och Ahrne (2015) på att forskarna kan fokusera på att samla in allt material på fältet och väl hemma sortera och organisera det. Författarna påvisar att det är ett sätt att få med många olika händelser. Elvstrand, Högberg och Nordvall (2015) nämner att fältforskning möjliggör en mer djupgående förståelse av det som studeras. För att få in större mängd material valde vi deltagande observationer med hjälp av videoinspelning, som vi efteråt kunde analysera flera gånger för att få en tydligare bild av de interaktioner som skedde. Under de deltagande observationerna använde vi oss av fältsamtal med pedagogerna för att få in ytterligare information. Elvstrand, Högberg och Nordvall (2015) skriver om fältsamtal och hur det kan intrigeras i fältarbetet, där frågor och svar görs när möjlighet uppstår i verksamheten. Eftersom vi var delaktiga i verksamheten under forskningen så samtalande vi med pedagoger när tillfälle gavs.

4.2.3. Videoinspelning och fältanteckningar

Vi valde att använda oss av videoinspelning samt fältanteckningar eftersom vårt syfte är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. För att undersöka vårt syfte var observationer betydande, eftersom vi ville få syn på handlingar. Ytterligare valde vi videoinspelning eftersom det är en viktig beståndsdel inom interaktionsanalys. Det är dock viktigt att lyfta att det är filmen som observeras och inte situationen (Jordan & Henderson, 1995). Vi använde videoinspelning på grund av att Bjørndal (2005) påpekar att videoinspelning kan ha stora fördelar i forskarens undersökningar. Författaren påvisar att videoinspelningen kan få in data med mycket information av detaljer, som finns kvar i kameran samt att forskaren kan bearbeta det flera gånger. Genom att bearbeta

data flera gånger kan forskarna få syn på nya och intressanta företeelser, vilket vi ansåg var betydande för vår studie för att få syn på handlingar. Videoinspelning skapar även möjlighet att observera flera överlappande handlingar inom en situation, något som eventuellt missats med blotta ögat. Vi valde även att använda oss av preliminära fältanteckningar för att ytterligare förstärka våra observationer på grund av att vårt minne inte är tillförlitligt i enlighet med Bryman (2011). Användandet av fältanteckningar är enligt Jordan och Henderson (1995) viktigt för att fånga det som händer utanför kameran både under inspelning men även före och efter. Vi använde oss av fältanteckningar för att minnas de stunder vi inte videoinspelade samt det som var utanför kamerans bildskärm. Vidare förtydligar Bryman (2011) att preliminära fältanteckningar innebär att forskaren skriver ner små anteckningar på en liten bit papper eller i en liten anteckningsbok för att sedan skriva ner i större utsträckning efteråt, för att hjälpa minnet av händelsen. Små anteckningar var något vi använde oss av i vår studie för att förstärka våra videoinspelningar och för att förstå helheten i det som observerades.

4.2.4. Deltagande observationer

För att skapa en trygg stämning bland barn och pedagoger valde vi att vara närvarande och aktiva i de observerade situationerna. Eftersom vi ansåg att vårt deltagande gav oss möjligheter att få in mer information, i enlighet med fältforskning, från både barn och pedagoger, valde vi deltagande observation. Bryman (2011) nämner deltagande observationer när forskaren samspelar med aktörer i förskolan samt är deltagande i deras vardag, dock vet aktörerna om forskarnas status som forskare. Observationsmetoden vi valde att använda oss av är en öppen deltagande observation med viss dold information. Vi informerade verksamheten om att vi skulle observera olika tillfällen där pedagoger arbetar med läs- och skrivlärande, men inte att vi skulle observera miljön. Det innebär enligt Lalander (2015) att vi givit information om att vi ska observera men inte gällande vad vi observerar.

4.3. Genomförande

Vi valde att dela upp oss efter samråd med pedagogerna, och gick ut på varsin förskola i södra Sverige och observerade. Innan vi gick ut till förskolorna lämnade vi samtyckesblanketer till vårdnadshavare (bilaga 1) och pedagoger (bilaga 2) vilka informerade om vår studie samt de olika etiska ställningstagandena beskrevs. Vi kom överens med pedagogerna ute på fältet vilka tider vi skulle vara närvarande. Vi observerade på den ena förskolan under förmiddagen och på den andra under eftermiddagen. I den första förskolan var det 4 barn och 2 pedagoger som observerades och i den andra förskolan var det 7 barn och 2 pedagoger som

observerades. Vi använde våra egna lärplattor när vi videoinspelade situationerna. Eftersom vi inte hade fått in samtyckesblanketer från alla vårdnadshavare valde vi endast att filma i handlingar och situationer med de barn där samtycke hade getts. Alla pedagoger gav samtycke till att bli filmade. Videoinspelningar gjordes bland annat vid tillfällena när läs- och skrivlärande uppstod under observationerna. Under några av handlingarna medverkade vi och i andra videoinspelade vi från distans.

4.4. Bearbetning av empiriskt material

Syftet i den här studien är att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Utifrån syftet och att vi använde oss av videoinspelning så valde vi interaktionsanalys för att bearbeta vårt empiriska material. Interaktionsanalys är enligt Jordan och Henderson (1995) en tvärvetenskaplig metod för att analysera empirin utifrån interaktioner mellan människor och objekten i sin miljö. Inom interaktionsanalys är det en primär del att videoinspelning eller/och ljudinspelning används. Författarna lyfter även att det är videomaterialet som observeras och inte situationen, det som händer utanför filmens ramar kan stärkas med fältanteckningar. I studien valde vi att använda oss av fältanteckning för att stärka vårt videomaterial. Enligt Jordan och Henderson (1995) är språket viktigt i mänskliga interaktioner men det behövs flera delar för att förstå hela kontexten i situationen. Några av delarna är kroppspositioneringen, kroppsspråket, blickar och miljön där interaktionen äger rum. Analytiskt fokus inom interaktionsanalys är alla handlingar som bygger upp en situation samt alla små handlingar inom handlingen. Några av de små handlingar inom analysmetoden är tidsramen av handlingen, handlingens rytm, turtagningen, aktörernas storlek, miljön och verktygen som finns i miljön. Tidsramen inom handlingen är enligt Jordan och Henderson viktig på grund av att det enda sättet att förstå handlingen i sin helhet är att observera den från början till slut. Handlingens rytm kan observeras utifrån pauserna, avbrotten och repetitionen inom handlingen. Turtagningen inom interaktionsanalys är en stor del av handlingen och kan visa lika mycket om inte mer än orden som används inom kommunikationen mellan aktörer. I interaktionsanalys enligt författarna är miljön en central del, utformandet av den och dess inverkan på aktörerna som befinner sig inom den, om miljön är anpassad utifrån aktörernas storlek eller inte. Ett exempel är om materialet som används inom det som observeras är placerat på en nivå där alla aktörer kan nå materialet, är det på ett barns nivå eller liknande. Slutligen är verktygen som används i de olika handlingarna viktiga utifrån att de kan antingen vara ett hinder, en tillgång eller vara fokus i handlingen. Enligt Jordan och Henderson (1995) är det sociala i fokus inom

interaktionsanalys vilket passar sociokulturellt perspektiv och därför har vi valt att analysera med den här metoden. För att undersöka vårt syfte och få svar på vår frågeställning valde vi att se på handlingarna i våra observationer utifrån interaktionsanalys eftersom vi ansåg att det var en analysmetod som kunde ge oss de svar vi behövde i vår studie.

4.5. Etiska ställningstagande

De etiska ställningstagandena gjorda i studien utgår från Vetenskapsrådets (2009) fyra etiska principer och riktlinjer. Informationskravet uppfyllde vi genom att ta kontakt med fältet samt informerade pedagoger, vårdnadshavare och barn om vårt syfte till viss del. På samtyckesblanketterna (bilaga 1 & 2) valde vi att skriva att vår studie handlar om läs- och skrivlärande i förskolan, för att göra dem informerade om delar av vårt syfte. Det följer Vetenskapsrådets informationskrav där de som deltar i studien informerades om bland annat själva studiens syfte. Vidare påvisar Vetenskapsrådet (2009) att deltagarna ska få informationen att det är frivilligt och att studien endast ska användas i forskningssyfte. Vi förmedlade både i våra samtyckesblanketter samt verbalt att medverkan i studien var frivillig samt att det endast skulle användas i ett forskningssyfte. Samtyckeskravet fullgjorde vi genom att vi delade ut samtyckesblanketter till både pedagoger och vårdnadshavare på de olika förskolorna. Enligt Vetenskapsrådet (2009) innebär samtyckeskravet att forskaren gör en studie på de deltagare som har gett samtycke att delta i studien. Barn som deltagare i studier, behöver vårdnadshavares godkännande för att kunna delta. Vi gjorde endast observationer på de barn och pedagoger där vi fick ett godkännande på samtyckesblanketterna. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att vi informerade via samtyckesblanketterna samt muntligt, till de personer som frågade, att allt material förvaras på en trygg plats och att materialet inte kan spridas vidare. Vi använder oss av fiktiva namn på barn, pedagoger och förskolor, för att inte personer eller förskolor i studien ska kunna identifieras. Vetenskapsrådets (2009) definition av konfidentialitetskravet är att de som deltar i studien ska veta att ingen personlig information sprids vidare till obehöriga. Det menas att materialet ska förvaras på ett tillförlitligt ställe och att det inte går att identifiera personer samt verksamhet. Nyttjandekravet fullgjorde vi genom att inte föra vidare materialet utan att vi endast använde det i studiens syfte. Nyttjandekravet enligt Vetenskapsrådet innebär att individers uppgifter som har samlats in till forskningen får inte föras vidare. Vi hade en öppenhet gentemot barn och pedagoger som visade oro eller informerade om att de inte vill bli filmade, hade det uppstått hade vi avbrutit videoinspelningen.

4.6. Trovärdighet

Vi valde att använda oss av olika datainsamlingsmetoder däribland, videoinspelning och fältanteckningar. Vi valde också att göra vår studie på två olika förskolor för att öka studiens trovärdighet. Eidevald (2015) skriver att genom användningen av videoinspelning kommer forskaren kunna titta tillbaka på insamlad data och analysera den. Videoinspelning tillåter forskare att ta del av observationen fastän de inte befann sig på fältet när observationen genomfördes. Det kan även ge en större trovärdighet av datainsamlingen. Genom en videoinspelning kan forskarna få en helhetsbild av verksamheten och händelserna. Svensson och Ahrne (2015) skriver om triangulering i insamling av data, det handlar om att forskaren kopplar samman olika metoder för insamling av data för att uppmärksamma det utvalda fenomenet på flera olika ställen. Bryman (2011) skriver också om att trovärdigheten ökar genom att använda sig av flera datametoder, då mer material kan tas in till forskningen.

4.7. Metodkritik

Vi är införstådda i att våra metodval influerade vårt resultat. Inom fältforskning kan det ha varit problematiskt att vi var ute själva på varsin förskola. Vi filmade, observerade och antecknade vilket vi upplevde lite problematiskt, då en metod inverkade på en annan metod. Till exempel när vi vid några tillfällen behövde hålla i lärplattan för att filma, blev det svårt att anteckna. Den här problematiken orsakade att vi eventuellt missade något som berörde vårt resultat. Det var också en av anledningarna till att vi placerade lärplattan på en hylla eller liknande vid flera tillfällen. Bjørndal (2005) påvisar att när forskare använder sig av videoinspelning bör hen vara medveten om placeringen av filmkamera, då bara en viss del av situationen/handlingarna syns. Vidare påvisar Bjørndal (2005), Eidevald (2015) samt Jordan och Henderson (1995) att kameror kan influera fältet på ett negativt sätt, eftersom fältet kan bli influerat av kameror och att den sanna verkligheten inte syns på grund av kamerans närvaro. Kameran kan även ha varit distraherande för fältet samt influerande i fältets agerande under olika handlingar, då de visste att de blev filmade. Jordan och Henderson (1995) påvisar att placeringen av kameran kommer att inverka på vad som observeras, men även observatörens val av inzoomning, volymkontroll och liknande. Vi är väl medvetna om att kamerans placering på en annan plats eventuellt hade synliggjort andra handlingar vilket hade influerat vårt resultat. Det var på grund av det som vi använde oss av fältanteckningar. Vi är dock medvetna om problematiken med fältanteckningar. Enligt Bjørndal (2005) är problematiken att forskaren får i efterhand läsa och analysera anteckningarna vilket kan resultera i att forskaren missar några delar som inte antecknades. Under vår studie valde vi att

inte informera hela vårt syfte till deltagarna, för enligt oss hade det inverkat i hur deltagarna agerat i olika handlingar som observerades. Vårt val att vara deltagande observatör gjorde vi för att deltagarna skulle känna ett lugn att vi var med. Vi är införstådda i att vår närvaro möjligen influerade handlingarnas utveckling vilket i sin tur eventuellt ändrade vårt resultat.

5. Resultat och analys

Kapitlet nedan är uppdelat i tre teman: användandet av namn i språklärande, stöttande och icke-stöttande språkhandlingar samt variation av de medierande verktygens tillgänglighet. Studiens tre teman synliggjordes efter att observationerna hade transkriberats. Studiens syfte att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande, synliggörs i de tre olika teman i det här kapitlet.

I varje tema finns det två empiriska exempel, deras analyser samt en sammanfattning av resultatet och analysen av dem.

5.1. Användandet av namn i språklärande

Det här temat lyfter två exempel på hur pedagoger använder namn i språklärande handlingar med barn. Användandet av olika namn förekommer ofta i förskolorna Smultronet och Hallonet, bland annat i namnskyltar, som observeras och används i lärande situationer. Namn som barnen känner till, exempelvis deras egna namn, används flitigt inom läs- och skrivlärande i förskolorna.

5.1.1. Fingret

Barnen och en pedagog befinner sig i ett rum där det finns fyra bord på barnens nivå och flera stolar. På ena bordet finns det vita A4 papper, lim, pennor, hushållspapper och en handfull övrigt material såsom silkespapper, färgat papper klippta i små bitar och garn. Barnen och pedagogen sätter sig ner runtomkring bordet. Pedagogen sätter sig bredvid Mohammed 5 år. Barnen får i uppgift av pedagogen att skriva sina namn med hjälp av olika material.

5.1.2. Exempel 1

Mohammed vänder blicken mot Karolina och säger *"Karolina ett M"*. Karolina vänder sin blick mot pappret där det endast är en grön pappersstrimla och säger *"M menar du? Då får man ... hur ser ett M ut"*. Karolina böjer ner sitt huvud mot Mohammed och tittar honom rakt i ögonen och säger *"Kommer du ihåg hur ett M ser ut?"* Mohammed säger *"Nej"* tyst. Pedagogen tar sitt finger mot pappret bredvid den gröna strimlan och fortsätter med M:et med sitt finger samtidigt som hon säger *"Då är det så här upp och ner och upp och ner"*. Mohammed tar en ny strimla papper och fortsätter med sitt M.

5.1.3. *Analys av exempel 1*

Utifrån vad de olika materialen erbjuder barnen i exempel ett kan det relatera till barns lärande. Pedagogen väljer barnens namn för att arbeta med läs- och skrivlärande, det kan förstås som att pedagogen gör det här valet för att ta något barnen är intresserade av och känner igen. Utifrån Mohammeds interaktion med materialet kan han börja producera bokstaven M, vilket kan förstås som en påbörjan av hans namn. Mohammeds handlingar att verbalt ta kontakt med Karolina kan förstås som att han vill få uppmärksamhet och få en bekräftelse i vad han gör. När Karolina svarar Mohammed och avbryter sig själv, är det ett tecken på att hon väljer att ställa en fråga istället för att ge Mohammed svaret. Karolinas handling att ställa en fråga ger henne en insikt i Mohammeds bokstavskunskaper och hans språkliga nivå. När Karolina ställer ytterligare en fråga är ett tecken på att hon vill lära Mohammed att producera bokstaven M istället för att endast ge honom svaret. Pedagogens upprepade fråga kan även förstås som att pedagogen vill tydliggöra frågan samt att få ett svar från Mohammed. Mohammeds tysta svar kan förstås som en osäkerhet i hans språkkunskaper. Att pedagogen drar sitt finger upp och ner på pappret är ett tecken på att hon vill förtydliga bokstaven M. Det kan relateras till att pedagogen stöttar Mohammed i hans språklärande genom att visuellt visa bokstaven med fingret, istället för att skriva det åt Mohammed. När pedagogen stöttar Mohammed kan det ses som att pedagogen möjliggör för Mohammed att öka sin språkkunskapsnivå. Den här visuella förmedlingen, hur ett M ser ut, kan förstås som en metod för att få Mohammed att skapa bokstaven själv, vilket också resulterade i att Mohammed fortsatte att skapa bokstaven M, med pappersstrimlor.

5.1.4. *Hjälmen*

I ett förråd fyllt med olika cyklar, för både mindre samt större barn, finns längst in en bänk samt en hylla som sitter ovanför bänken, allt på barnens nivå. På hyllan och bänken finns det 20 stycken gröna cykelhjälm. På varje hjälm finns en fastklistrad namnlapp på framsidan, där barnens namn är skrivna med versaler. Miriam, 5 år, har precis hämtat sin hjälm och är kvar i förrådet. Pedagogen Petra går in i cykelförrådet och håller Lovisa, 4 år, i handen som går in snett bakom Petra.

5.1.5. *Exempel 2*

Lovisa säger *"Jag vill också cykla"* medan hon håller Petra i handen, Petra tittar på Lovisa och säger *"Du ska få din hjälm först"*. Lovisa står snett bakom pedagogen Petra och de båda står en bit ifrån Miriam som befinner sig vid hjälmarna. Petra tittar på Miriam och säger *"Kan du ta Lovisas hjälm, Miriam?"*

För jag behöver den". Miriam tittar på hjälmarna och sedan sträcker hon sig med hela kroppen mot hyllan och tar tag i en hjälm med båda händerna, på namnlappen som sitter på hjälmen står det Lovisa. Sedan går Miriam till pedagogen och Lovisa och ger hjälmen till Lovisa som fortfarande står snett bakom pedagogen och tar emot den. Petra tittar växelvis på både Miriam och Lovisa. Pedagogen säger *"Tack Miriam"* och hjälper Lovisa att knäppa hjälmen.

5.1.6. Analys av exempel 2

Utifrån exempel två kan namnlapparna, med barnens namn, som pedagogerna klistrat fast på hjälmarna förstås som en metod som de använder för att skapa språklärande hos barnen. Att Lovisa väljer att hålla pedagogen i handen och gå bakom henne kan förstås som en osäkerhet hos Lovisa där hon tar skydd av pedagogen. Lovisas agerande kan förstås som att hon har en okunskap i att läsa namnen på hjälmarna. Pedagogens val att be Miriam om hjälp istället för att be Lovisa hitta hjälmen själv är ett tecken på att pedagogen förstår Lovisas osäkerhet. När pedagogen frågar Miriam om hon kan ta Lovisas hjälm kan det förstås som att hon vet att Miriam har kunskapen om hur Lovisas namn ser ut, eller att hon vill få en förståelse om Miriam har språkkunskapen så att hon kan hitta Lovisas hjälm. Pedagogen är införstådd i att namnlapparna och hjälmarna är placerade på en nivå som möjliggör för Miriam att interagera med hjälmarna eftersom pedagogen ber Miriam om hjälp och att Miriam når hjälmarna. Med hjälp av namnlapparna kan Miriam förmedla sin kunskapsnivå genom sin handling, att ta fram Lovisas hjälm, till pedagogen. Att namnen står på hjälmarna skapar en möjlighet för barn att finna den hjälmen de söker. Relaterat till den här möjligheten finns även ett hinder för de barn som inte kan läsa, ett hinder som eventuellt Lovisa har. Pedagogens tack till Miriam är en bekräftelse i att det är Lovisas hjälm hon har hämtat.

5.1.7. Sammanfattning av resultat och analys av exempel 1 och 2

I samtliga resultat och analyser i temat, användandet av namn i språklärande, framgår det att pedagogerna använder namn för att öka barnens språkkunskaper. Metoden av att använda namn kan ses som att pedagogerna vill använda något som barnen gillar och har viss kännedom om. Resultatet och analysen synliggör även namn som ett hinder för de barn som inte har den språkkunskapen som omfattar namn. I relation till analysen synliggörs det att namn kan användas av pedagogerna som ett hjälpmedel att stötta barnen. Det kan förstås som att när pedagogerna valde göra namnskyltar utifrån barnens namn, kan barnen använda namnskyltarna som medierande verktyg för att utveckla sin språknivå.

5.2. Stöttande och icke-stöttande språkhandlingar

Det här temat lyfter två exempel på språkhandlingar mellan pedagoger och barn i förskolorna Smultronet och Hallonet. Där det finns både stöttande och icke-stöttande handlingar mellan pedagoger och barn och där vi ser ett engagemang hos pedagogerna vid de olika handlingarna mellan dem och barnen. I det här temat väljer vi att belysa två exempel där det ena är stöttande och det andra inte.

5.2.1. Abdula

Under fruktstunden går pedagogen Gun till väggen och hämtar två cirkulära laminerade papper som sitter fast med hjälp av häftmassa på en nivå som barnen når. Namnen på barnen sitter på de cirkulära laminerade papperna med hjälp av häftmassa. Pedagogen går fram till bordet där det sitter 3 barn, Anna, 4 år, Abdula, 4 år och Aban, 3 år, 1 flicka och 2 pojkar. Pedagogen sätter sig mitt emot Abdula medan Aban och Anna sitter på andra sidan av bordet. Gun vänder sin blick emot Abdula och börjar fråga vad det står på lapparna.

5.2.2. Exempel 3

Pedagogen frågar Abdula ”Vad står det här?” samtidigt som hon växlar sin blick mellan namnen hon har framför sig och Abdula och för fram en namnlapp där bokstäverna är skrivna i versaler och riktar den till Abdula. Abdula lutar huvudet mot handen och tittar på lappen där det står ett namn. Abdula säger ”Daniela” snabbt. Pedagogen upprepar vad Abdula säger ”Daniela” sedan lägger pedagogen lappen framför Abdula. /.../ Pedagogen har blicken riktad mot Abdula och tar fram en ny namnskylt och håller den framför Abdula samtidigt som hon tittar på Abdula och säger ”Och vad står det på denna?” I kör säger Abdula, Aban och Anna ”Sabina”. Omedelbart därefter upprepar pedagogen ”Sabina” samtidigt som hon lägger ner lappen med Sabina framför Abdula. /.../ Aban lutar sig fram och lägger sig ner med överkroppen på bordet samtidigt som han tittar på namnen som pedagogen har lagt framför Abdula. /.../ pedagogen säger ”Du kan alla” samtidigt som hon tittar på Abdula och Abdula yttrar ljudet ”Mmm”. Efter fem namn, vilka alla är ställda med blicken riktad till Abdula, så har pedagogen slutat att ställa frågor till Abdula hon sträcker endast fram namnlapparna och Abdula säger vad som står på dem. ”Johan” ny lapp ”Jacob”.

5.2.3. Analys av exempel 3

Utifrån exempel tre kan det förstås som att de cirkulära papperna som finns på väggarna är placerade där av pedagogerna, för att hjälpa barnen med deras språklärande. När pedagogen tar ner de laminerade cirkulärerna kan det förstås som ett engagemang hos pedagogen i att

använda namnskyltarna och att hon vill få in cirklarna i en handling som berör språklärande. Den här handlingen kan vara ett tecken på att hon vill ta verktyget till situationen som barnen redan befinner sig i, istället för att ta barnen ur situationen, fruktstunden. Pedagogens placering mitt emot Abdula och hennes blick riktad mot honom kan ses som att hennes fokus är på Abdula. När pedagogen växlar sin blick mellan lapparna och Abdula samt att hon visar lappen till honom, kan det förstås som en handling dem emellan. Abdulas kroppsspråk, när han lutar huvudet mot handen, samt hans snabba svar kan vara ett tecken på att han inte är intresserad i aktiviteten. Men hans snabba svar kan även förstås som att hans språkförståelsenivå omfattar Danielas namn. Pedagogens upprepande av namnet "*Daniela*" och placeringen av namnskylten framför Abdula kan förstås som att hon vill bekräfta Abdulas språkkunnande. Utifrån pedagogens riktning av namnskyltarna och hennes frågor mot Abdula kan det ses som att han är i fokus i både språkhandlingen samt pedagogens engagemang och att de andra barnen är utanför. Att alla barnen, vid bordet, svarar "*Sabina*" i kör kan relatera till att barnen vill delta i språkaktiviteten och visa sina språkkunskaper. Men pedagogens handling med att lägga namnskylten framför Abdula kan förstås som att hon inte har uppmärksammat de andra barnens intresse att delta i språkhandlingen. Att Aban lägger sig ner på bordet kan vara ett tecken på att han har gett upp möjligheten att få vara med i aktiviteten. Dock kan Abans blickar, som är riktade, mot namnskyltarna förstås som att han fortfarande har en vilja att vara med. Pedagogens bekräftelse är endast riktad mot Abdula, hans svar och att de andra barnen inte svarar kan ses som att Abdula och de andra barnen uppfattar att bekräftelsen är riktad endast mot Abdula. Att pedagogen efter fem namn slutar att ställa verbala frågor kan ses som att hon uppfattar att namnskyltarna, som verktyg, förmedlar frågan. Det kan förstås som att Abdula fortsätter att visa sina språkkunskaper till pedagogen och de andra vid bordet. Handlingen kan förstås som att den inte blir stöttande eftersom Abdulas språknivå är över handlingens nivå. Ett tecken på att de andra barnen inte blir stöttade är att inget fokus är riktat mot dem av pedagogen.

5.2.4. AMAM

William tre år och pedagogen Heidi sitter bredvid varandra vid ett av de tre borden som befinner sig i rummet, där det finns böcker, bilder, papper och pennor, allt på barnens nivå. Ytterligare finns barnens namn på väggarna, bokstäver på golvet och leksaker. I rummet pågår flera aktiviteter avskilda från varandra.

5.2.5. Exempel 4

William ritar och skriver med en rosa tuschpenna på ett papper. William har skrivit ett A, M och A på pappret och pekar på A:t samtidigt som han tittar på Heidi och säger *"Mamma har den i sitt namn"*. Heidi tittar på bokstäverna William har skrivit på pappret och uttalar bokstav "A" kort och sen långt och vidare säger pedagogen *"Den bokstaven har William i sitt namn också"*. William tittar på pedagogen och säger *"Mmm, jag har bara en sådan bokstav"*. Heidi tittar på William och säger *"Och mamma har?"*. Undertiden som pedagogen säger det tittar William ner på pappret och börjar skriva en ny bokstav och han svarar Heidi *"Två"*. William har nu skrivit AMAM på pappret och säger *"Mamma"* samtidigt som han tittar på sitt papper.

5.2.6. Analys av exempel 4

Utifrån exempel fyra kan det förstås som att situationen är influerad av pedagogers arrangerande av materialet, vilket lockar till språklärande aktiviteter. Dock skulle det kunna vara ett störande moment i lärandet att flera olika aktiviteter sker i samma rum. Williams val av papper och penna hjälper honom att producera bokstäverna A, M och A och hans handling att vända sig om och titta mot Heidi är ett tecken på en vilja att börja kommunicera med henne. Williams uttalande *"Mamma har den i sitt namn"* kan förstås som att han har börjat se mönster mellan bokstäver och ord samt en påbörjan till en verbal kommunikation mellan honom och Heidi. Pedagogens agerande i att först titta på bokstäverna kan vara ett tecken på att hon vill bekräfta för sig själv vad William säger och skrivit. När Heidi säger bokstaven "A" både kort och långt kan det förstås som att hon vill uttala bokstaven både fonetiskt och fonologiskt, vilket kan vara ett tecken på att hon vill öka Williams språklärande. När pedagogen Heidi nämner att William också har den bokstaven i sitt namn kan det ses som att hon utmanar Williams förståelse av mönster inom språklärande då A finns i flera kontexter, i detta fall både i mamma och William. Ytterligare kan det ses som att pedagogen stöttar William i hans språklärande, med att förklarar hur bokstäverna finns på fler ställen. Williams ögonkontakt med pedagogen samt hans fras att det bara finns ett A i William, skulle kunna förstås som att han vill bekräfta sina språkkunskaper till Heidi. Pedagogens fråga till William om hur många A ordet mamma har skulle kunna vara ett tecken på en utmaning eller bekräftelse i Williams språkförståelse. Barnets återupptagande av skrivandet samtidigt som han svarar Heidi *"Två"* kan förstås som att han vill avsluta ordet. Det kan även ses som att pedagogen har lyckats bibehålla William intresse i sitt fortsatta skrivande med hjälp av hennes kommunikation. Hans svar skulle kunna förstås som att han har kunskapen som eventuellt

Heidi är ute efter. Genom sitt fortsättande i skrivandet kan det förstås som att han vet att det saknas någon bokstav för att avsluta ordet mamma. Efter den tillagda bokstaven M uttalar han verbalt ordet ”Mamma” för att eventuellt få bekräftelse från Heidi. Att pedagogen fortsätter att ställa frågor till William kan förstås som att hennes engagemang är riktat mot honom. När William fortsätter att kommunicera med pedagogen kan vara ett tecken på att han har uppfattat engagemanget.

5.2.7. Sammanfattning av resultat och analys av exempel 3 och 4

Ett gemensamt mönster i både exemplens resultat och analyser, i temat stöttande och icke-stöttande språkhandlingar, är engagemanget hos pedagogerna. En betydande faktor är riktningen av engagemanget hos pedagogerna i språkhandlingarna. När pedagogens engagemang är riktat mot ett barn som visar intresse för handlingen kan eventuellt stöttande material skapas. Är dock engagemanget riktat mot ett barn som visar inget eller litet intresse för handlingen, kan färre om inga stöttande handlingar uppstå mellan pedagogen och barnet. Genom kommunikationerna mellan pedagoger och barn, kan det förstås som att pedagogen både hjälper och stjälper barn i deras språkhandlingar. Det synliggörs när pedagogen väljer att rikta sitt engagemang åt endast ett barn och de andra barnens intresse bli förbisedda av pedagogen.

5.3. Variation av de medierande verktygens tillgänglighet

I det här temat lyfts två exempel på hur vissa material är utanför barns räckvidd i förskolorna. Olika verktyg i förskolorna, Smultronet och Hallonet, var placerade på en nivå som barn inte kunde nå utan pedagogers hjälp. Verktygen som är utanför barns räckvidd hindrar barnen från att kunna använda dem. Att barnen inte når alla verktyg kan resultera i att de inte får tillgång till alla medierande verktyg de behöver för att förstå sin omvärld.

5.3.1. Napparna

De yngre barnen har precis vaknat ifrån en sovstund efter maten och en pedagog ska hänga tillbaka napparna i sovrummet. På väggen hänger sex ritade ansikten där munnarna är lite öppna. De öppnade munnarna möjliggör plats för att hänga barnens nappar. På varje ansikte står det barnens namn med versaler, napphållarna är till för de barn som sover. Två av napphållarna är placerade utanför alla barns räckvidd på smultronets förskola, fyra kan nås av några barn. Pedagogen tar hjälp av Harry, 3 år, för att para ihop napphållare med napp.

5.3.2. Exempel 5

Pedagogen frågar Harry *"Vilken är Lisas?"* Harry ställer sig på tå och pekar med hela armen upp mot ett ritat ansikte och säger *"Den är Lisas"*, på ansiktet står det Lisa. Pedagogen tittar på Harry medan hon hänger upp Lisas napp och säger *"Ja, och vems är den andra?"*. Harry står fortfarande på tå och tittar upp på det ritade ansiktet som är bredvid Lisas och säger *"Joakim"*, på ansiktet står det Joakim.

5.3.3. Analys av exempel 5

Utifrån exempel fem har pedagogerna placerat napphållarna på en vuxennivå som de flesta barn inte kan nå. Det kan förstås som att pedagogerna har gjort ett medvetet val att placera napphållarna utanför barns räckvidd, för att de inte ska kunna ta napparna när de inte sover. Relaterat till placeringen av napphållarna kan det förstås som att pedagogerna inte har en tillit till barnen, att de skulle låta napparna vara kvar. Med anledning av placeringen kan det bli problematiskt för barn att hjälpa pedagogen att hänga tillbaka napparna. Något som kan förstås ur exempel fem när en pedagog tar hjälp av Harry som inte når alla napphållare. Harrys handling med att stå på tå och peka med hela armen kan förstås som att han gör ett försök att nå de ritade ansiktena. Utifrån hans verbala svar *"Den är Lisas"* kan det ses som ett förtydligande av hans kroppsliga handling. Vidare kan det förstås som att pedagogen inte uppmärksammar Harrys kroppsliga svårigheter att nå napphållarna eftersom pedagogen fortsätter ställa frågor som är utanför hans fysiska räckvidd, då Harry fortfarande behöver stå på tå. Harry fortsätter även att använda det verbala språket för att förklara vad han pekar på.

5.3.4. Hyllorna

Pedagogen Karolina och fyra barn kommer in i ett rum där det finns fyra bord, på barnens nivå, med stolar runtomkring dem. På ett av borden finns material utplacerat, som till exempel saxar, papper och pennor. Tre av väggarna är fyllda med laminerade namnskyltar i olika storlekar, alla på barnens nivå. På den fjärde väggen finns det flera hyllor med material i lådor. De tre nedersta hyllorna är på barnens nivå och de tre översta är utanför barnens räckvidd, allt material är i genomskinliga lådor. Bordet där material är placerat är bredvid väggen med hyllorna.

5.3.5. Exempel 6

Pedagogen säger till barnen *"Sätt er vid bordet där materialet finns"*. Flera av barnens blickar är riktade mot de övre hyllorna. Pedagogen säger *"Vill ni ha något annat material än det på bordet får ni säga till"*.

5.3.6. Analys av exempel 6

Utifrån exempel sex är rummet till stor del anpassat för barnen, eftersom borden och stolarna är på barnens nivå. Dock kan det förstås som att rummet inte är barnanpassat till fullo eftersom några av hyllorna är utanför barnens räckvidd. Att hyllorna är utanför barnens räckvidd kan eventuellt ändra handlingarna i rummet, på grund av nivåskillnader mellan barn och pedagoger. Det kan förstås som att barnen måste fråga en pedagog om material som ligger utanför barnens räckvidd. I relation till att barnen måste ställa frågor skapas till viss del handlingarna utifrån interaktionerna med hyllorna på väggen och aktörerna i rummet. Barnens interagerande med verktygen på hyllorna har begränsats på grund av de olika nivåerna verktygen är placerade på. Det kan relateras till att inte barnen kan nå allt material och behöver därför en pedagogs närvarande för att kunna interagera med materialet. Att materialet är utanför barnens räckvidd kan förstås som att de eventuellt inte kan nå alla verktyg de behöver för att förstå sin omvärld. Eftersom de eventuellt medierande verktygen inte är nåbara för barnen, kan det förstås som att det skapar en sorts beroende hos barnen av pedagogerna. Det kan även förstås som att pedagogerna möjliggör för frågor om materialet eftersom de har valt att placera olika material i genomskinliga lådor, vilket kan relatera till att om inte lådorna hade varit genomskinliga hade det blivit svårare för barnen att interagera med materialen i lådorna, på grund av att de inte ser materialet. Det kan även förstås som att pedagogens yttrande till barnen att fråga om de vill ha något annat material skapar en uppmuntran till att utforska det som finns på hyllorna. Det kan relatera till att pedagoger redan har valt vilka material som barnen får möjlighet att interagera med. Dock kan det även förstås som att pedagogen har valt att placera aktiviteten på det bordet som är närmst hyllorna för att barnen ska kunna välja annat material än det som är placerat på bordet. Att barnens blickar riktas mot de övre hyllorna kan förstås som en vilja hos barnen att få använda det materialet som finns på hyllorna. Det kan relateras till att eftersom barnen inte kan nå verktygen blir det en större åtrå för barnen att interagera med de onåbara verktygen. Placeringen av vissa verktyg som befinner sig på en hylla utanför barnens räckvidd kan visa att pedagogerna inte har en tillit till barnen i hanteringen av de verktygen.

5.3.7. Sammanfattning av resultat och analys av exempel 5 och 6

Ur ovanstående resultat och analys i temat, variation av de medierande verktygens tillgänglighet, framgår det att det är pedagogerna som har valt nivån på materialet. En nivå som ibland är utanför barns räckvidd. Det kan relatera till att barnen inte kan interagera med materialet utan pedagogers hjälp, att ta ner materialet på barnens nivå. I exempel sex

synliggörs det att pedagogen är medveten att barnen inte kan nå de övre hyllorna när hon säger till barnen att fråga om de vill ha något utanför deras räckvidd. Att pedagogerna har placerat material utanför barnens räckvidd kan förstås som att barnen inte får tillgång till alla medierande verktyg i förskolan. Att barnen inte har tillgång till vissa medierande verktyg kan eventuellt relatera till deras språklärandeutveckling. Pedagogernas placeringar av materialet i båda exemplen ovanför kan förstås som att pedagogerna inte har full tillit till barnen vilket eventuellt kan ha en inverkan på barns handlingar.

6. Diskussion

De tre teman, användandet av namn i språklärande, stöttande och icke-stöttande språkhandlingar och variation av de medierande verktygens tillgänglighet, i studiens resultat och analys diskuteras här nedan. Utifrån vårt syfte att undersöka hur pedagoger använder sig av förskolans material för att stötta barns läs- och skrivlärande. I samband med våra observationer kan vi se både likheter och skillnader mellan Hallonet och Smultronets förskola, angående läs- och skrivlärande utifrån handlingar. Nedan kommer även pedagogers engagemang och tillit riktat mot barn att diskuteras. Ytterligare diskuteras somliga pedagogers och barns användande av material i förskolorna.

6.1. Användandet av namn i språklärande

Igenkännande miljöer skapar en trygghet hos barn enligt Fouganthines (2012) resultat, vilket kan appliceras till namnskyltarnas användande i förskolorna vilket kan ses i vårt resultat och vår analysdel. Namnskyltarna, med namn som barn känner till, vilket använts som verktyg synliggör att pedagogerna har uppmärksammat vad barnen är intresserade av. Barnens intresse resulterade i att pedagogerna interagerade med miljön och gjorde den tilltalande med igenkännande material/verktyg för barnen. Möbleringen av namnskyltarna kan ses som en möjlighet att väcka ett intresse för språklärande hos barnen. Pedagogernas placering av namnskyltarna kan förstås som en vilja att få barnen att interagera med materialet. De här interaktionerna kan enligt oss skapa språklärande tillfällen, de gör det genom att barnen behöver använda sina språkkunskaper för att kunna interagera med materialet. Dock kan namnskyltarna skapa ett utanförskap hos de barn som inte har de språkkunskaper som krävs för att interagera med namnskyltar, vilket observerades i exempel två. När barn inte kan läsa namnskyltarna, är det utanför barnens kunskapsnivå och inte åldersanpassat efter dem i enlighet med Havu-Nuutinen och Niikko (2014). Det här kan även ses utifrån ett samhällsproblem eftersom alla ska få möjlighet att kunna förstå sin omgivning, där ibland läsning. Eventuellt kan bildstöd användas som ett komplement för de barn som ännu inte kan

läsa bokstäverna på namnskyltarna enligt oss. I det här temat ser vi stöttning till skillnad från Guo, Justice, Kadervek och McGintys (2012) studie vars resultat visar att stöttning från pedagoger inte var synlig i läs- och skrivlärande. I exemplet när en pedagog skrev med sitt finger bokstaven M, ser vi en tydlig stöttning från pedagogen i läs- och skrivhandlingen där hon bland annat använder pappret som ett verktyg. I exemplet ser vi att barnet kan avsluta handlingen efter pedagogens stöttning, det kan innebära att stöttningsprocessen vid nästa skrivhandling eventuellt minskar eftersom barnet har fått en förståelse i hur M skrivs. Det är betydelsefullt för barn att pedagoger använder sig av olika metoder för att stötta barns läs- och skrivlärande enligt oss, vilket även Jonsson, Pramling Samuelsson och Williams (2017) studie påvisar. Det framkom i studien att det inte är vilken kunskap pedagogerna har som är det viktigaste, utan hur de använder olika metoder och verktyg för att stötta barn. Även pedagogernas placering av namnplattor på cykelhjälmar kan ses som en stöttande handling, då det möjliggör för barnen att interagera med materialet. Kontinuiteten i användandet av namnskyltarna kan eventuellt skapa en trygghet hos barnen vilket är viktigt om de har läs- och skrivsvårigheter. Om miljön förändras ofta finns det en risk att miljön inte är trygg eller igenkänningsbar hos barnen vilket enligt Fouganthine (2012) kan influera barn med läs- och skrivsvårigheter. Det här resultatet går emot Jonsson, William och Pramling Samuelssons (2017) studie som lyfter vikten av att introducera nya material för att uppmuntra barns intresse.

6.2. Stöttande och icke-stöttande språkhandlingar

Det har betydelse för barns läs- och skrivlärande vilka olika metoder pedagoger använder för att stötta och utmana barn i handlingar enligt Dennis och Volter (2013). I enlighet med Ekegren Johansson (2016) och Fouganthine (2012) påvisar vi att yngre barn är intresserade samt nyfikna på läs- och skrivlärande vilket är något som har observerats i vår studie. Dock kan vi se i vår studie att barn inte alltid är intresserade av läs- och skrivlärande och ointresset för aktiviteter inte alltid är uppmärksammat av pedagogen. Vi ser att pedagogen inte är uppmärksam på barnets kroppsspråk och ansiktsuttryck, i exempel tre, eftersom hon fortsatte att ha ett fokus riktat till endast ett barn. Pedagogens uppmärksamhet går emot det som Jonssons (2016) studie påvisar gällande vikten av pedagogernas vaksamhet över barnen inför deras ansiktsuttryck och kroppsspråk. Pedagogen visar ett engagemang riktat mot Abdula, i exempel tre, men om pedagogen varierat sin uppmärksamhet och sitt engagemang mellan alla i barngruppen, skulle pedagogen tillgodose alla barns lärande samt kunnat bibehålla samtliga i gruppens engagemang. Vi ser i den här läshandlingen att pedagogen interagerar med barn och

använder sig av verktyg som finns i förskolan, dock ser vi inte att läshandlingen blir stöttande till det barnet som engagemanget är riktat till. Det är i enlighet med Wayne, DiCarlo, Burts och Benedicts (2007) resultat som påvisar att pedagogers engagemang är viktigt för att fånga barns uppmärksamhet. Vi ser en koppling mellan pedagogers engagemang och stöttning i olika handlingar, till exempel när pedagogen frågar ett barn hur många A det finns i mamma, i exempel fyra. Att inte tillgodose barns stöttning i samband med språklärande kan resultera i att barn får en negativ syn på läs- och skrivlärande (Cunningham, 2008, Ekegren Johanssons, 2016 & Fouganthines, 2012). Vi förstår att när pedagoger inte ger hela gruppen sitt engagemang och sin stöttning, kan det inverka så att barn får en mindre positiv bild till läs- och skrivlärande. Om pedagogen varierar aktiviteten och utmaningen skapar det ett intresse hos barnen vilket även framkommer i Tjernbergs (2011) och Swärds (2010) studier. I O'briens (2007) studie i enlighet med oss ser vi vikten av hur pedagoger stöttar barn i deras utveckling, på ett positivt sätt, för att uppmuntra barn till läs- och skrivlärande. I exempel fyra när pedagogen uttalade bokstaven "A" fonologiskt och fonetiskt ser vi det som en metod som stöttar barnet i sin språkutveckling, något både Tjernberg (2011) samt Dennis och Votteler (2013) tar upp i sina studier.

6.3. Variation av de medierande verktygens tillgänglighet

Vi ser utifrån våra observationer att visst material befinner sig på en nivå där pedagoger kan få tag i materialet, men att inte barnen når det. Miljöer som inte är välplanerade kan ge en negativ effekt hos barn (Inan, 2009). Även om visst material är placerat, av pedagogerna, utanför barnens räckvidd är majoriteten av materialet placerad på en nivå som är till för att uppmuntra barns användande av materialet, vilket är synligt i exempel sex. Hade mer material varit placerad utanför barnens räckvidd, hade det kunnat leda till ouppmärksamma och frustrerade barn i enlighet med Inans (2009) studie. I exempel sex ser vi att barnen inte når de översta hyllorna i vår studie, vilket kan leda till en frustration, något vi inte uppmärksammade. Även i exempel fem hade en frustration kunnat uppstå hos barnet men inte heller här uppmärksammades det. Frustrationen kanske inte uppstod eftersom materialet var placerat i genomskinliga lådor inom barnens synräckvidd. I observationerna ser vi en tydlig tro från pedagogerna på barns kompetens och barns vilja att lära sig nya saker vilket även styrks av Tjernbergs (2011) resultat. Dock ser vi hur placeringen av några material utanför barnens räckvidd synliggör att pedagogerna saknar en viss tillit till barnen. Utifrån exempel fem och sex, ser vi hur barn interagerar med material. Vi ser också att det har betydelse i hur pedagogerna har placerat materialet, för att barnen ska kunna interagera med det. Något som

även styrks av resultatet i Guo, Justice, Kadervek och McGintys (2012) studie. I deras studie framkommer det att i välplanerade miljöer finns verktyg på en nivå utanför det barnen kan nå. I våra observationer såg vi att majoriteten var placerad på barnens nivå dock fanns lite material på en nivå som de endast kan se. Pedagogerna uppmuntrade emellertid barnen att fråga om de ville ha något som de inte kan nå.

7. Slutsats

I den här studien har vi undersökt och uppmärksammat hur några pedagoger använt sig av verktyg i förskolan för att stötta barns läs- och skrivlärande, vilket har framkommit genom pedagogers handlingar i två förskolor. Den här studien uppmärksammar hur pedagoger kan stötta och utveckla barns läs- och skrivlärande, via verktyg som finns i förskolan. Det framkommer att pedagoger ibland är ouppmärksamma, gentemot barns kroppsspråk, vilket kan ge barn en ogynnsam känsla gällande läs- och skrivlärande situationer. Ytterligare synliggörs det i studien att pedagogers engagemang är gynnsamt för barn, för att behålla barns intresse i lärande situationer, dock måste pedagoger vara uppmärksamma på vart engagemanget är riktat. Riktningen är viktig så att engagemanget hos barnen bibehålls. Placeringen av materialen i förskolan har en signifikans i barns lärande, vilket belyses i studien. När pedagoger placerar material och verktyg utanför barns räckvidd synliggörs en avsaknad av pedagogernas tillit för barnen. I resultatet synliggörs att pedagoger använder sig av material och verktyg i lärande situationer. Dock ser vi att lärande situationerna inte alltid är stöttande, på grund av att engagemanget hos pedagogen ibland är riktat åt ett håll där engagemanget fallerar. Det innebär att barn som är utanför en pedagogs engagemang inte får den uppmuntran de eventuellt behöver, vilket kan resultera i att barns intresse och egna engagemang avtar. Att engagemanget avtar hos barn kan resultera i att barn tappar intresse för att läsa och skriva, vilket kan resultera i att de inte har en tillräcklig språkkunskap för att ta del av den sociala kontext de tillhör till fullo. Det här kan vara ett samhällsproblem eftersom det är viktigt att kunna läsa och skriva för att kunna förstå sin omgivning. För de barn som inte kan läsa ännu kan förskolor eventuellt olika metoder för att underlätta för dem, bland annat skulle de kunna använda bildstöd som ett komplement för de barn som ännu inte kan läsa bokstäverna på namnskyltarna enligt oss.

8. Didaktiska implikationer och vidare forskning

Ur ett pedagogiskt arbetssätt kan den här studien bidra med att pedagoger kan diskutera i sina arbetslag var, hur, varför och på vilket sätt de placerar material och verktyg i förskolan. Ytterligare uppmuntrar studien att pedagoger ska granska tilliten de har till barn i förskolan.

Studien bidrar också till att uppmuntra pedagoger att se över vart de riktar sitt engagemang och hur de kan använda material för att stötta barns läs- och skrivlärande. Det är viktigt att läs- och skrivaktiviteter diskuteras på förskolan både ur en individuell nivå men även ur en social nivå.

Utifrån vår studie ser vi en saknad i hur pedagoger inkluderar hela barngruppen i läs- och skrivlärande handlingar. Dessutom skulle den här studien kunna utvecklas genom att observera fler förskolor på andra orter, för att få en större syn av verkligheten. Ytterligare kan studien utvecklas med att observera förskolor som inte använder material i samma utsträckning som förskolorna i den här studien, för att uppmärksamma eventuella skillnader i lärande.

9. Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: Ahrne, G., & Svensson, P. (Red) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.8 – 16). Stockholm: Liber AB.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome Bruner. Vol. 2, [1979–2006]*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Chou, M. J., Cheng, J. C., & Cheng, Y. W. (2016). Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81-97.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 19.
- Dennis, L. R., & Votteler, N. K. (2013). Preschool teachers and children's emergent writing: Supporting diverse learners. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 439–446.
- Eidevald, C. (2015). Observationer och etnografi. I: Ahrne, G., & Svensson, P., (Red) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.93–113). Stockholm: Liber AB.
- Ekegren Johansson, E. (2016). *Jag vill bli bemött för den jag är: Ungdomars perspektiv på att vara elever med läs-och skrivproblematik* (Doctoral dissertation, Mälardalen University).
- Elvstrand, H., Högberg, R. & Nordvall, H. (2015). Analysarbete inom fältforskning. Fejes, A. & Thornberg, R., (Red.) *Handbok i kvalitativ analys* (S. 218–237). Stockholm: Liber AB.
- Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs-och skrivsvårigheter* (Doctoral dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet).

- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of research in reading, 35*(3), 308-327.
- Havu-Nuutinen, S., & Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(5), 621-636.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Inan, H. Z. (2009). The third dimension in preschools: preschool environments and classroom design. *European Journal of Educational Studies, 1*(1), 55–66.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Nordisk Barnehageforskning, 12*(1), 1–16.
- Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I., & Williams, P. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande, 5*(1), 90–109.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences, 4*(1), 39–103.
- Kragh-Müller, G. (2012). Ögat hoppar över muren – om pedagogiken i Reggio Emilia. I: Kragh-Müller, G., Ørsted Andersen, F. & Veje Hvitved, L., (red.), *Goda lärmiljöer för barn* (S.39–60). 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I: Ahrne, G., & Svensson, P., (Red) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.93–113). Stockholm: Liber AB.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- O'brien, L. M. (2007). A school for everyone?: the Swedish school system's struggles to reconcile societal goals with school and classroom practices. *Childhood Education, 83*(6), 374–379.

- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194
- Skolverket. (2016). *Läroplanen för förskolan Lpfö 98*: Reviderad 2016. Stockholm: Fritzes.
- Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.
- Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. (9:e uppl...) (1950). Stockholm: Norstedts.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I: Ahrne, G., & Svensson, P. (Red) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.17–32). Stockholm: Liber AB.
- Swärd, A. K. (2010). Säkerställa skriftspråklighet - vad kan det innebära?. *Dyslexi-aktuellt om läs-och skrivsvårigheter*, 15(4), 9–11.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen: en studie med fokus på framgångsfaktorer i läs-och skrivlärande* (Doctoral dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet).
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs-och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doctoral dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet).
- UNICEF. (2009). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. 2017-04-19, hämtad från, www.unicef.se
- Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1934). *On the problem of the environment*, 2017-04-20, hämtad från, <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>
- Vygotskij, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., & Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5-16.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.

10. Bilagor

Bilaga 1.

Hej,

Vi heter Oscar och Mathilda vi studerar på förskolläraryrket på Högskolan i Halmstad. Just nu skriver vi vårt examensarbete, där vi ska genomföra en studie som handlar om läs- och skrivlärande på förskolan. Vi vill därför dokumentera ert barn ett par gånger med videokamera och fältanteckningar i aktiviteter knutna till läs- och skrivlärande. Barnen kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga eller familjeaspekter, endast barnens aktiviteter tillsammans med förskolans pedagoger kopplat till läs- och skrivlärande är av intresse. Under ett par tillfällen kommer vi att besöka er förskola i samråd med arbetande personal. Medverkan i vår studie är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande.

I vår forskning följer vi strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att målsman till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke. Vi kommer att vara lyhörda för barnens reaktioner vilket innebär att vi kommer sluta filma om ett barn visar tecken på obehag eller på annat vis inte verkar vilja vara med i studien. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om de barn som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa barn. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om barnen endast kommer användas för forskningsändamål.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Student, Mathilda Sunnegård

████████████████████

Student, Oscar Norberg

████████████████████

Ansvarig lärare vid Högskolan i Halmstad

Anniqa Lagergren

████████████████████

✂-----

Mitt barn heter:

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien []

Jag samtycker inte till att mitt barn deltar i studien []

Målsmans namnteckning

Bilaga 2.

Hej,

Vi heter Oscar och Mathilda vi studerar på förskolläraryrket på Högskolan i Halmstad. Just nu skriver vi vårt examensarbete, där vi ska genomföra en studie som handlar om läs- och skrivlärande på förskolan. Vi vill därför dokumentera er och barnen på förskolan ett par gånger med videokamera och fältanteckningar i aktiviteter knutna till läs- och skrivlärande. Ni och barnen kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga eller familjeaspekter, endast barnens aktiviteter tillsammans med er pedagoger kopplat till läs- och skrivlärande är av intresse. Under ett par tillfällen kommer vi att besöka er förskola i samråd med er pedagoger. Medverkan i vår studie är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande.

I vår forskning följer vi strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att målsman till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke. Vi kommer att vara lyhörda för era och barnens reaktioner vilket innebär att vi kommer sluta filma om ni eller ett barn visar tecken på obehag eller på annat vis inte verkar vilja vara med i studien. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om er och barnen som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera er eller barnen. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om er och barnen endast kommer användas för forskningsändamål.

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Student, Mathilda Sunnegård

████████████████████

Student, Oscar Norberg

████████████████████

Ansvarig lärare vid Högskolan i Halmstad

Anniqa Lagergren

████████████████████

☞-----

Jag samtycker till att delta i studien []

Jag samtycker **inte** till att delta i studien []

Namnsteckning

Namnförtydning

Oscar Norberg

Mathilda Sunnegård



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se