



EXAMMENSARBETE



SAMMANFATTNING

Syftet med studien är att synliggöra hur litteracitetshändelser skapas i förskolans vardag samt hur pedagoger och barn förhåller sig till dessa. Utgångspunkten är ett sociokulturellt perspektiv och studien genomförs utifrån en etnografisk metodansats. Empirin består av tre dagars videofilmande aktiviteter på en förskola. Den insamlade empirin är sedan analyserad ur ett sociokulturellt perspektiv med fokus på vad som händer i interaktionen mellan barnen och mellan barnen och pedagogerna. Resultatet från studien visar på att barn i många fall skapar och bjuder in till litteracitetshändelser på eget initiativ. Detta leder i sin tur till att pedagogernas lyhördhet är av vikt för att på bästa sätt stötta barnen i deras resa genom litteraciteten. Studien får anses vara viktig för utvecklingen av verksamheten i förskolan, inte minst eftersom den kan skapa ett underlag för diskussion kring hur litteracitetshändelser kan skapas.

Nyckelord: Litteracitet, litteracitetshändelser, förskola, språkutveckling, sociokulturellt perspektiv

FÖRORD

Först och främst vill jag tacka alla förskollärare som gjorde min studie möjlig genom att jag fick observera i er vardag, utan ert varma mottagande hade min studie inte varit möjlig.

Jag vill även tacka mina handledare Lotta Fritzdorf och Kristina Holmberg för en bra stöttning och handledning.

Slutligen vill jag ge mig själv en stor klapp på axeln som genom blod, svett och tårar lyckats slutföra denna studie.

Halmstad 2013-05-22

Linda Petersson

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
2. TIDIGARE FORSKNING	3
2.1 Litteracitetshändelser i förskola.....	3
2.2 Litteracitetshändelser i hemmet.....	5
2.3 Små barns samspel i förskolan	6
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	7
3. TEORETISK BAKGRUND	9
3.1 Proximala utvecklingszonen.....	9
3.2 Interaktion.....	10
3.3 Artefakter.....	11
3.4 Mediering.....	12
3.5 Sammanfattning av teorin.....	13
4. METOD.....	14
4.1. Etnografi	14
4.2 Observation.....	15
4.3 Videoobservation.....	15
4.4 Genomförande	16
4.5 Analysverktyg.....	17
4.6 Objektivitet och subjektivitet.....	17
4.7 Validitet och reliabilitet	18
4.8 Etiska övervägande.....	18
5. RESULTAT OCH ANALYS.....	20
5.1 Barns sätt att skapa litteracitetshändelser	20
5.2 Barns interaktion i litteracitetshändelser	23
5.3 Vikten av pedagogens roll i barns litteracitetshändelser	25
5.4 Sammanfattning	27
6. DISKUSSION.....	28
6.1 Syfte och frågeställningar.....	28
6.1.1 Barnens egna initiativ.....	28
6.1.2 Interaktionens betydelse	29
6.2 Metoddiskussion.....	31
6.3 Didaktiska implikationer	32
6.3.1 Vidare forskning.....	32

7. REFERENSER.....	33
8. BILAGOR.....	36
8.1 Bilaga 1	36
8.2 Bilaga 2	37

1. INLEDNING

Jag har under hela min utbildning haft ett intresse för barns tidiga talspråk, läsning och skriftspråk. Jag tycker det är väldigt fascinerande på vilket sätt barn uttrycker sig och gör sig förstådda både verbalt och med kroppsspråket. I denna studie diskuteras detta genom att använda begreppet *Litteracitet*. Begreppet kommer enligt Björklund (2008) från engelskans *Literacy*. Det är inte helt enkelt att översätta begreppet då det innefattar många olika betydelser. Litteracitetsbegreppet beskriver Björklund som ”an all-embracing concept for a rich range of authorial and responsive practices using a variety of media and modalities, carried out by people during their early childhood ”(Gillen & Hall, i Björklund, 2008, s. 23). Litteracitet innefattar även det som vi annars nämner som läsande och skrivande. På senare tid har begreppet fått en större betydelse och inkluderar nu även tecken och bilder.

Under mina verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU) har jag lagt märke till att barnen inte alltid ges tid till att språka med pedagogerna. Anledningen tycks vara att tiden är knapp i kombination med att pedagogerna inte alltid är lyhörda för barnens försök till att språka. Vad menar jag då med språka? Språka för mig handlar om barns olika sätt att kommunicera och att göra sig förstådda. Det kan vara barns verbala språk, kroppsspråket eller skriftspråket. Enligt Arnqvist (1993) är barns språk den förmåga som utvecklas fortast under de år som barnen går på förskolan. Språket är viktigt för barnen då det är ett sätt att uttrycka bland annat känslor och behov. Barnen talar om när de exempelvis är hungriga eller har ont någonstans. De brukar även vara ivriga med att berätta för sina föräldrar vad de varit med om under dagen. Vid dessa tillfällen använder sig barnet av språket för att kunna förmedla sina budskap.

Ivarsson (2008) skriver i sin avhandling om att statistiken från Skolverket (2006) visade att 97,6 procent av Sveriges alla femåringar fanns inskrivna i någon form av förskoleverksamhet under 2006, vilket säkert beror på att det är flera yrkesarbetande föräldrar i dag. Detta innebär att förskolan fått en betydande roll i barns tidiga språkutveckling. I dagens svenska samhälle kan man alltså anta att hemmet och förskolan, i samspel, är de huvudsakliga gemenskaper där barnets tidiga läsutveckling tar sin början (Ivarsson, 2008). Fasts (2007) studie visar på att kunskaper om de yngre barnens läs- och skrivpraktiker har haft svårt att nå ut i de svenska förskolornas verksamhet. Detta kan i sin tur skapa varierande villkor när det gäller barns

chanser till att bli läsande och skrivande personer, varför en studie som denna kan bli ett viktigt bidrag.

På grund av detta har min reflektion varit kring förskolans roll när det handlar om barns tidiga språkutveckling. En teori som genomsyrat hela min utbildning är Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Teorin utgår från att alla mentala processer härstammar från det sociala livet och att barnet ingår i en social gemenskap (Vygotskij, 1995). Detta är något jag tänker är av stor vikt för barnets språkutveckling att få vara en del av den sociala gemenskapen och få förutsättningar för kommunikation och samspel.

Litteracitetshändelser förklarar Björklund (2008) i sin avhandling är de tillfällen i vardagen där läsandet och skrivandet har betydelse i människans liv. Jag är övertygad om att det är av stor betydelse för barnets språkliga utveckling att man som pedagog bekräftar barnet i de dagliga kommunikativa mötena.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur litteracitetshändelser skapas i förskolans vardag, samt hur barn och pedagoger förhåller sig till dessa.

Mina frågeställningar är:

- På vilka sätt tas initiativ till litteracitetshändelser i förskolan?
- Vilka betydelser har interaktionen för litteracitetshändelser?
- Vilka betydelser har pedagogen för skapandet av litteracitetshändelser?

2. TIDIGARE FORSKNING

I följande kapitel får ni som läsare ta del av tidigare forskning som är relevant för min studie. Den tar upp hur barn möter litteraciteten och hur den påverkar barns språkutveckling.

2.1 Litteracitetshändelser i förskola

Björklunds (2008) studie består av empirisk data i form av videofilmningar och fältanteckningar. Undersökningen har betydelse för min egen studie då den bland annat berör de yngsta barnen på förskolan. Det huvudsakliga syftet i hennes studie är att få kunskap om hur barn på 1½ - 3 år uttrycker och erövrar litteracitet i förskolans vardag. Hennes forskningsfrågor utgår från hur barn deltar i olika litteracitetsaktiviteter. Den teoretiska ramen för studien bygger på Vygotskijs sociokulturella teori där språk och mänskligt handlande är två viktiga delar.

I studien observeras hur de yngre barnen erövrar, uttrycker och agerar kring litteracitet i förskolan. Hon nämner att forskning i förskolan ofta är inriktad på barn i åldern 5-6 år och att det finns knapphändigt med forskning kring de allra yngsta barnen. Studien visar på hur samspelet kan se ut när barnen visar intresse för litteracitet. Idag finns det nya sätt att kommunicera med varandra vilket gör att läs- och skrivkunnigheten har en ännu större roll i barnens livsvärld. Här nämner hon bland annat hur barnen möter textmeddelanden och logotyper på förpackningar och leksaker i deras vardag. Hon nämner även att det inte är helt tydligt hur de lär sig litteracitet utan mer vad den kan bestå av och hur de uttrycker och agerar kring den. Det hon kan konstatera är att i barnens kommunikation förtydligas deras litteracitetspraktik. Barnen bildar egna vägar till att få vara i dem och bygger sedan vidare på dem genom att de deltar, bidrar, skapar, kommunicerar och spelar med. Den slutsats hon kom fram till i studien är sammanfattningsvis:

- berättande och läsande existerar utan inbördes ordning
- berättarkunskap erövrar
- barnen föredrar att läsa böcker med mer komplext innehåll
- barnen inhänger sin litteracitetspraktik
- barnen konstituerar sig som berättare, läsare och skrivare (jfr. performativer)
- ett litteracitetsmanifest skapas (Björklund, 2008, s.238).

Resultatet i Björklunds avhandling visar en ny förståelse för hur litteracitet kan yttra sig bland väldigt små barn. Kunskapen har de bland annat erövat i förskolan i en social och kulturell miljö. För min studie var det intressant att genom Björklunds undersökning se hur barnen skapar tillfällen när de ser sig själva som läsare och berättare.

I Simmonssons (2004) avhandling är det huvudsakliga syftet att undersöka hur barn i förskolan använder sig av bilderböcker. Denna studie är relevant i förhållande till min studie eftersom mitt forskningsområde handlar om litteracitetshändelser i förskolan. Simonsson utgick från hypotesen att barn är sociala individer som både inspirerar och inspireras av den värld vi lever i. Studiens empiriska data består av inspelade interaktioner. Hon transkriberade i detalj de händelser där barnen var väl insatta i sitt traditionella bokanvändande. I analysen använde hon sig av *dialogisk innehållsanalys*.

Studien visar att barnen i förskolans verksamhet använder böcker dagligen som en slags kontaktyta mellan varandra. Barnen använder sig av olika strategier (både verbala och icke verbala) för att exkludera och inkludera sig själva och andra i pågående bok aktiviteter.

Empirin visar på att bilderna ger barnen idéer som de senare använder som verktyg i olika aktiviteter som exempelvis spel, fantasi och samtal. Genom att barnen får använda bilderböcker får de erfarenhet av böcker och använder dem för att skapa mening.

Resultatet av studien visar på att barnen inte är några passiva mottagare av barnkultur. Barnen skapar ständigt nya meningar och förståelser kring detta.

Gustafsson och Mellgrens (2005) studie belyser hur tidig litteracitet kan förstås i förskolan och skolan. Deras undersökningsgrupp är barn i åldern ett till åtta år. Syftet med deras studie är att bidra till kunskapen om hur tidig läskunnighet kan förstås i förskolan. Detta är något som även jag kommer beröra i mina undersökningar och på grund av det är denna studie relevant att ta del av. Gustafsson och Mellgren utgår från att barn är kompetenta och kreativa och att de skapar mening i sitt sätt att handskas med text. De utgår även från att barn lär på sitt sätt beroende på vilka förutsättningar, intressen, erfarenheter och sammanhang barnen involveras i samt utifrån vilka människor de samspelar med. De anser att barns läs- och skrivfärdigheter startar redan i förskolan. De menar även att det är av stor vikt att läraren tar barnets perspektiv i skriftspråkslärandet. Detta diskuterar de när det gäller samarbetet mellan förskola och skola. Studiens teoretiska ram är inspirerad av aktionsforskning och praktikinära forskning. Den didaktiska utgångspunkten är att barns lärande bör förstås utifrån barnet. I

deras analys använder de sig av ett fenomenografiskt och variationsteoretiskt perspektiv. De har använt sig av ett sociokulturellt perspektiv för att se lärandet i att uttrycka sig i skrift som en kommunikativ process.

Studien är uppdelad i fyra delar där del ett och två består av intervjuer och skrivuppgifter, i den tredje delen är det material från observationer och den fjärde och sista delen är det material från både observationer och intervjuer.

Resultaten från de fyra delarna visar att:

- Barn skapar en förståelse och ett förhållningssätt till läskunnighet och lärande i tidig ålder, och att detta tenderar att vara stabilt.
- I förskola och skola finns traditioner och saker som tas för givet när det gäller barns läskunnighet lärande som bör omprövas i syfte att förverkliga målen i läroplanen.
- Om förskolan och skolan misslyckas med att samarbeta och om läraren inte tar perspektivet av eleven/barnet att lära sig att uttrycka sig i skrift, kommer det enskilda barnet påverkas negativt.
- Det är en utmaning för lärare i förskolan att skapa en miljö som stimulerar tidig barndom och skrivkunnighet, en miljö med rika möjligheter till funktionell literacy (Gustafsson & Mellgrens, 2005, s. 95).

Denna studie är intressant i förhållande till min undersökning då det framgick att det är en stor utmaning att kunna stimulera barns tidiga litteracitet i förskolan och att det är av stor vikt av att pedagogerna ute i verksamheten då är lyhörda. Det är även viktigt för barns framtida skolgång att pedagogerna är medvetna om barnens olika kunskaper och att de då tar barnens perspektiv och på bästa sätt kunna utmana barnen vidare.

2.2 Litteracitetshändelser i hemmet

Fast (2007) har genomfört en etnografisk studie där hon följt sju svenska barn från olika sociala och kulturella miljöer under tre år. Studien är relevant för min studie då den ger en större förståelse för hur olika barns språkutveckling kan se ut. Studien tog sin början när barnen var fyra år. Det huvudsakliga syftet var att undersöka genom vilka sociala och kulturella traditioner som sju barn möter läshändelser i sina familjer. Ett andra syfte var att söka efter personliga och vardagliga läshändelser som barnen deltar i eller utövar på egen

hand. Studien syftar även till att studera övergången mellan hem, förskola, förskoleklass och grundskola detta för att hon vill se hur barnen får använda sina tidigare erfarenheter kring litteracitet. Hennes resultat visar på att barnen socialiseras i praxisnära litteracitetshändelser genom deras traditioner, kultur, språk och religion. Dessa händelser sker långt innan barnen börjar grundskolan.

Under denna studie har det även tydliggjorts att de sju barnen, oavsett kulturell, språklig eller socioekonomisk bakgrund, utbyter erfarenheter och kunskap om populärkultur och media. Barnen har en gemensam förståelse av texter i form av ord, namn, bilder och ikoner. Värdet av denna kunskap och erfarenhet betonas ofta av barnen själva i sin kontakt med andra barn.

De sju barn som medverkade i denna studie kom till förskola och skola med stor erfarenhet av literacy från sina familjeliv. Vissa barn fick ta med sig sina erfarenheter från hemmet in i klassrummet, vilket medför att de får en kontinuitet mellan läspraxis i hemmet och i skolan. Andra tvingas lämna sina erfarenheter utanför klassrummet. Vad som är gemensamt för alla barn är att deras kunskaper om litteracitet i samband med populärkultur och medier har ett lågt kulturellt värde i skolan.

Ivarsson (2008) skriver om en studie som Leppänen, Aunola och Nurmi gjort där de studerat 195 finska barns läsförmåga i förhållande till hur mycket de läste utanför skolan. Deras undersökning visade att föräldrarnas socioekonomiska status inte hade någon betydelse var det gällde barnens vanor gällande läsning och TV-tittande.

Liberg (2008) menar att barn inom familjens närkrets kan få mycket stöd och hjälp för att efterhand lära sig språkljud, ord och att på olika sätt sätta ihop ord till längre uttalanden. När barnet befinner sig omkring ett och ett halvt år ökar deras ordförråd ofantligt mycket.

Dessa studier om barns litteracitet i hemmet är relevant för min studie då barns kunskap kring litteracitet ser väldigt olika ut. Detta kan då bero på att deras litteracitetshändelser i hemmet ser olika ut och att de får olika mycket tid till dessa tillfällen.

2.3 Små barns samspel i förskolan

Engdahl (2011) har skrivit en avhandling om små barn i förskolan vilka hon kallar *toddlare*. Denna studie är relevant i förhållande till min eftersom den hanterar hur de allra minsta barnen i förskolan agerar och i interaktion med andra. Denna avhandling fokuserar på samspelet mellan barnen under deras andra levnadsår i en svensk förskola. Huvudsyftet med

avhandlingen är att utforska barnens kommunikation, interaktion och hur de skapar vänskap under sina lekar. I barnens lek finns det mycket interaktion att observera. I studien var det sex ettåriga flickor och pojkar som observerades under nio månader. Datainsamlingen bestod av foton, fältanteckningar och videoinspelningar. Studiens teoretiska ram bygger på fenomenologin. Det huvudsakliga resultatet visar på att de minsta barnen i förskolan ses som sociala deltagare med en social kompetens. Deras strategier för att bjuda in till lek och när de ansåg att leken var slut bestod mest av icke-verbal kommunikation såsom gester, rörelser, ansiktsuttryck och olika röst kvaliteter. De har börjat få kompetens när det gäller att ta andras perspektiv och även turtagning i spel och lek. De visade även förmåga till att förhandla i leken. Resultatet visar även hur barnen får kamrater. Under deras andra levnadsår uppmärksammar de sina kamrater genom att spontant hälsa på dem genom att bjuda in dem till att leka och genom att hjälpa sina kamrater. Ömsesidig medvetenhet, delad uppmärksamhet, delade leenden, koordinerade rörelser och andra synkroniserade delar ses som icke-verbala beståndsdelar i en framtida vänskap.

Det som framgick i denna studie som är av intresse för min undersökning är att de allra minsta barnen i förskolan är socialt kompetenta. De använder även olika strategier för att påbörja och avsluta olika lekar. Detta är av intresse för min studie då det kan underlätta för mig att se hur barn skapar olika litteracitetshändelser och då även bjuder in andra.

2.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Forskningen kring litteracitetshändelserna i förskolan visar att i barns kommunikation tydliggörs deras litteracitet. De bildar egna vägar för att få vara en del i de olika litteracitetshändelserna, samt att de utvecklar dem vidare genom att de deltar, bidrar, kommunicerar och spelar med. Forskningen visar även att barn använder sig av böcker då de genom olika strategier både exkluderar och inkluderar sig själva och andra i aktiviteter. Bilderna i böckerna ger barnen inspiration till olika lekar och samtal. De bildar en förståelse till läskunnighet i tidig ålder.

Forskningen kring litteracitetshändelser i hemmet visar att tiden som de anhöriga lägger på barnen är viktigare än den socioekonomiska statusen. Den visar även att erfarenhet kring populärkulturen är något som barnen har gemensamt och den skapar även interaktion mellan dem oavsett kulturell, språklig eller socioekonomisk bakgrund. Trots att populärkulturen

många gånger är barnens styrka i litteraciteten så ges inte alla barn möjlighet till att ta med den erfarenheten in i skolans värld.

Forskning kring de minsta barnens samspel i förskolan visar på att de är sociala deltagare med en social kompetens. Deras språk består mestadels av kroppsspråk då de inte är så verbala.

Genom kroppsspråket bjuder de in till lek och visar även när leken är slut.

Dessa studier har en betydande roll i min studie då det ger mig en berikande kunskap om hur de allra minsta barnen i förskolan agerar i interaktion med varandra och vuxna. Det har även varit relevant för mig att veta vad bland annat tidigare forskning visar om barns erövring av olika litteracitetshändelser. Detta på grund av att jag lättare kunde uppmärksamma de situationer som var relevanta för mig att undersöka.

3. TEORETISK BAKGRUND

Jag har valt att utgå från det sociokulturella perspektivet för att det utgår från att barnet utvecklas i en kulturell gemenskap där språket anses vara ett resultat av barnets interaktion med sin omvärld. Med detta perspektiv anser jag att jag lättare förstår barnens möten med litteraciteten i och med att perspektivets grundtankar baseras på kommunikation och interaktion som en förutsättning för lärande. I ett citat av Liberg (2006) beskrivs det sociokulturella perspektivet enligt följande:

I ett sociokulturellt perspektiv ligger huvudfokus snarare på att studera de sociokulturella sammanhang som vi som individer bidrar till att skapa och hur vi gör för att skapa dem. Hur ser sammanhangen ut, vilka villkor råder, hur deltar man i de här sammanhangen och vad bidrar man med? Detta är några typiska frågeställningar inom ett sociokulturellt studium
(Liberg, 2006, s. 21).

Jag kommer i följande delar beskriva de begrepp som jag har använt mig av från Vygotskijs sociokulturella teori i mina observationer för att på bästa sätt förstå barns olika handlingar i litteracitetshändelser.

3.1 Proximala utvecklingszonen

Vygotskij förklarar *utvecklingszon* som en distans mellan vad barnet presterar ensam och utan stöd och vad det presterar under handledning eller i samarbete med andra människor. De sociokulturella förutsättningarna, både miljön som utvecklar barnet och omgivningen med sina upplevelser och aktiviteter, främjar utvecklingen (Säljö, 2000).

Enligt Vygotskij lär sig ett nyfött barn att imitera via interaktion med sina föräldrar. Barnet imiterar det som det ännu inte själv klarar av. Detta kallade Vygotskij för den *proximala utvecklingszonen* som han menar är det som kommer här näst för barnet att utveckla och lära sig. Att se på de förmågor som barnet redan har var inte lika intressant för Vygotskij som att undersöka vad som skulle komma i nästa steg, utvecklingen (Strandberg, 2006).

Vygotskij (1999) menar att pedagogen har en viktig roll när det gäller att stötta barns tänkande inom den *proximala utvecklingszonen*, vilket då innebär att stötta barnet precis ovanför den svårighetsgrad som det redan kan, alltså inom avståndet mellan den faktiska

utvecklingsnivån och den möjliga. Vygotskij menade att barnet har inom sin närmaste utvecklingszon utvecklade funktioner som kan sättas igång med hjälp utifrån. Pedagogens uppgift blir att stimulera barnet inom denna zon så att man dels bygger på barnets nuvarande erfarenheter och kunskaper, dels ge nya utmaningar så barnet kan gå från det som hon eller han är bekant med till att lära sig det som hon eller han är mindre bekant med i en ständig utveckling.

3.2 Interaktion

Vygotskij ansåg att det sker en utveckling i barns samspel och att i dessa samspel spelar språket en viktig roll. Det Vygotskij menar med sin teori om *interaktioner* är att dessa inte bara lägger grunden för hur man samspelar. Interaktioner lägger även grunden till intellektuell och emotionell utveckling (Strandberg, 2006). Även Hyltenstam och Lindberg (2006) menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande är barns språkutveckling ett resultat av barnets språkliga samspel i hemmet, i förskolan och i skolan. Det språkliga samband som ett barn ingår i skapar också grunden för bildandet av värderingar och av sin egen självbild. Vygotskij (1999) menar att barnet redan från början är socialt och genom dialog med andra människor fyller språket en social funktion och genom samspel lär man känna sig själv.

Liberg (2010) menar att samtal mellan barn är berikande då de stöttar och hjälper varandra med språket. Därför är det av stor vikt för barn att få möjlighet till att samtala med varandra. Även Björklund och Elm (2003) poängterar att samspel är viktigt för barns lärande de menar att det är i *interaktion* med andra barn och vuxna som barn kan sätta sig in i andras sätt att tänka, tala och utföra handlingar genom att bli delaktiga i dem, till exempel i lek och samspel.

Brodin och Hylander (2002) anser att det är av stor vikt för barn att bli sedda, förstådda och bekräftade. De kan då i *interaktion* och kommunikation med andra även tids nog förstå sig själva och andra bättre. De poängterar även att det är viktigt med förstående vuxna och att de är viktiga för att barn ska utvecklas.

Strandberg (2006) hävdar även att det är grundläggande för barns lärande att få vara verksamma tillsammans. Han anser att delaktighet även består av att barnen ska ha tillgång till att få undersöka och experimentera för att göra sitt lärande till kunskap. Därtill fordras rum för reflektion där barnet får tillfälle att sammanfatta det som hon eller han har upplevt och

lägga till sina nya erfarenheter till de som de redan har erfarit. Enligt Björklund (2008) så är kommunikationen i nära relationer en viktig koppling för att kunna knyta språk till handling. En annan sak som hon belyser är barnens delaktighet när det gäller val av böcker till förskolan, för det är trots allt barnen som ska lyssna till, bläddra i eller läsa dem själva.

”Att socialiseras i ett språk innebär således bland annat att man klarar av att delta allt mer aktivt och med egna bidrag. Att känna sig delaktig och berörd är en central drivkraft för att utveckla språket” (Liberg, 2003, s. 98).

3.3 Artefakter

Enligt Säljö (1999) är människans användande av *artefakter* en central del i det sociokulturella perspektivet. Han skiljer på intellektuella och fysiska *artefakter*. De intellektuella *artefakterna* inkluderar exempelvis språket. De fysiska *artefakterna* är konkreta dvs. vi kan ta på dem och använda med variation. Vissa av dessa *artefakter* hjälper oss att övervinna våra fysiska begränsningar, exempelvis grävskopor, bilar och sågar. Relaterat till förskolan skulle det exempelvis kunna vara leksaker, papper, penna och böcker.

Ett alternativ till fysiska *artefakter* som även inkluderar det intellektuella *artefakterna* är det som Liberg (2006) menar är viktigt för barn att ha tillträde till och det är en stor kvantitet av texter. Hon beskriver det som att barnen måste få ”bada i texter”. Hon menar även att det är väldigt gynnsamt för förskolebarn att fått lyssna till tusentals sagor. Detta ger barnet stor kunskap om hur språket är uppbyggt och att det även ger dem ett brett ordförråd. Hon poängterar även hur viktigt det är att läsa och prata kring sagor tillsammans med barnen. I sådana samtal ger man barnen möjlighet till att reflektera och uttrycka sina egna tankar, värderingar och erfarenheter vilket är väldigt betydelsefullt för läs- och skrivinläringen. Sagor kan ses som en *artefakt* för att erövra språket. Björklund (2008) beskriver i sin avhandling litteracitetshändelser som berättelser, skrift, tecken, bilder/bilderbok, läsning-text, bok och bläddring, bilder och flerdimensionella artefakter, sjungande och ritande/skrivande. Hon poängterar att litteracitetshändelser inte uteslutande är berättandet, utan att texter och bilder har en stor betydelse. Barn idag lever i en text- och bildorienterad värld. Hon menar även att barnet använder alla sina sinnen i skriftspråklärandet men att det finns olika uttryckssätt som exempelvis: drama, dans, lek, sång, musik och bildskapande.

3.4 Mediering

Enligt Säljö (2000) kommer begreppet *mediera* från tyska och betyder *förmedla*. Mediering innebär att människornas tänkande och föreställningar har vuxit fram ur kultur och dess intellektuella/språkliga och fysiska redskap. Det grundläggande är att dessa redskap *medierar* verkligheten i konkreta aktiviteter. Utan intellektuella och fysiska redskap skulle människor förlora sina sociokulturella resurser. Vygotskij (1999) menar att lärande innebär att kunskaperna *medieras* och att pedagogen då har en *medierande* och avgörande roll i denna process. Enligt Säljö (2000) finns det viktigaste *medierande* redskapet i språket och han menar att den är den mest unika del i människans lärande samt i dess förmåga att samla och byta erfarenheter. Med hjälp av språket kan barnen analysera och förstå vardagliga begrepp.

Lindö (2009) menar att barn behöver inspiration till att rita, lekläsa, låtsasskriva och få det förklarat för sig vad det är dem gör. Detta är ledtrådar om var barnen befinner sig i sin utveckling. Att pedagogerna tar barnens perspektiv när det gäller språkutvecklingen hävdar Hundeide (2006) är av stor vikt. Han belyser även vikten av att barn måste ha stöd från en omsorgsperson som tar upp deras intresse för läs- och skriftspråket, om de inte får stöd finns det gränser för hur långt de kan utvecklas av egen förmåga. Även Vygotskij (1995) menar att när barnet ska börja utveckla ett skriftspråk är skriften mer abstrakt än vad det muntliga språket är, barnet ser då ingen motivation till att lära sig skriva. Därför är det viktigt att man som pedagog stimulerar barnen till ett skriftspråkligt skapande genom eget intresse, för att de ska motiveras vidare till ett litterärt skapande. Det är även viktigt att barnen har rätt förutsättningar och att de får uppmuntran ifrån sin omgivning. Han menar även att barnen lär sig skapa i interaktion med varandra. Kan pedagogerna i förskolan främja barns tidiga litteracitet för att ge barnen så goda förutsättningar som möjligt till att vara förberedda för skolan? Är det möjligtvis så som Pramling (2003) menar att i förskolans värld har skriftspråket inte alls existerat som ett lärandeobjekt. Det finns en tradition av rädsla i förskolan där man är rädd för att lära barnen ”på fel sätt” och det har hindrat dem från att lära barn läsa och skriva. Pramling Samuelsson och Sheridan (2010) betonar vikten av pedagogens uppgift att skapa tillfällen för barnen där deras språkutveckling stimuleras och uppmuntras. De menar att pedagogerna ska möta varje enskilt barn där det befinner sig just nu i sin språkliga utveckling. Med detta anser de att förskolan har en väldigt betydande roll när det gäller barns språkliga utveckling och hur den sker genom kommunikation och bekräftelse.

3.5 Sammanfattning av teorin

Ur det sociokulturella perspektivet baseras grundtankarna på att kommunikation och interaktion är en förutsättning för lärande. Vad jag finner intressant är att se hur detta ser ut i förhållande till barnens litteracitetshändelser. En förutsättning för att barn ska lära sig läsa och skriva är att de förstår varför och vad de ska använda skriftspråket till. Detta kan barnen få förståelse för genom interaktion med andra barn och vuxna i exempelvis berättelser.

Jag menar att det sociokulturella perspektivet med begreppen *proximala utvecklingszonen*, *mediering*, *interaktion* samt *artefakter* på bästa sätt hjälpa mig att förstå de olika situationer som jag kommer att studera. I det sociokulturella perspektivet ses lärande som något som sker i samspel med andra barn och vuxna. Detta gäller då även litteraciteten. Pedagoger och andra barn har viktiga roller för barns utveckling i litteracitetshändelser då de ger varandra stöttning. Genom stöttning och bekräftelse får deras litteracitetshändelser en mening. Jag menar att om barnen får stöttning i dessa händelser är deras möjlighet till utveckling större och även ambitioner om att skapa nya.

4. METOD

I denna del kommer jag att beskriva vilken metod jag valt för att bästa sätt kunna undersöka litteracitetshändelser i förskolans vardag. Jag kommer även att beskriva studiens tillförlitlighet samt de etiska övervägande som har gjorts.

4.1. Etnografi

Till min studie har jag valt att använda mig av en etnografisk metodansats. Anledningen till att jag valt denna ansats är för att jag vill observera barngruppen i en så naturlig miljö som möjligt. Som Arvastson och Ehn (2009) skriver är etnografi ett begrepp som beskriver människor och kulturer. De menar att etnografi är en studie som utövas i den för forskaren intressanta verksamheten och där forskaren själv deltar på något sätt. Studien kan vara i allt från en längre period på ett par år till endast korta perioder. De skriver om ”den etnologiska blicken” och förklarar den som att förmågan att se, förstå och beskriva och då främst ur ett kulturellt perspektiv. Detta är framförallt varför jag valde att utgå från en etnografisk metod. Jag ville se något nytt, kunna förstå vad jag sett och sedan reflektera över detta för att kunna beskriva det. Då ser jag en stor fördel med att videofilma då jag kan gå tillbaka till materialet flera gånger och reflektera över vad jag sett. Arvastson och Ehn (2009) menar att genom blicken kan man se verkligheten på nytt men att man samtidigt ska se sina begränsningar och att det alltid finns risk för missuppfattningar. Enligt Schmidt och Gustavsson (2011) är det lämpligt att använda sig av en etnografisk ansats när man undersöker människors skrifthändelser samt skriftpraktiker. Detta för att man som observatör ska kunna studera vad människor gör med skrift, när de gör det och varför. Denscombe (2012) menar att metodens styrka är att den inte förlitar sig på det människor säger att de tänker eller gör utan den utgår från det som ögat observerar. En annan fördel med denna metod är att forskaren kan få förståelser som bara är möjliga att uppleva från insidan av verksamheten. En nackdel kan dock vara att det öppna förhållningssättet emot den miljön man ska studera kan tolkas på ett felaktigt sätt. Detta hade jag i åtanke när jag observerade men jag tänkte ändå att jag med hjälp av det materialet som jag får ihop kommer kunna gå tillbaka flera gånger och titta och analysera.

4.2 Observation

Jag har valt att genomföra semistrukturerade observationer som kännetecknas av att observatörerna använder sig av ett observationsschema (bilaga 2), men frågorna är öppna för att det som observeras inte skall kunna förutspås (Gillham, 2008). Anledningen till att jag i förväg konstruerat frågor var för att jag ville fokusera på barnens litteracitetshändelser och genom dessa frågor underlättar det mitt fokus.

Jag har i mina observationer varit både en icke deltagande observatör i den mån att jag inte har deltagit i barnens aktiviteter men jag har varit närvarande i deras dagliga verksamhet och jag har även varit en deltagande observatör då det uppkom situationer där jag använde mig själv som ett redskap för att fånga litteracitetshändelser. Jag hade full förståelse för att detta kunde bli svårt att vara icke deltagande observatör då det är små barn jag skulle observera och att de förmodligen skulle söka kontakt och be om hjälp i vissa situationer. Ejvegård (2009) menar att det kan vara en nackdel med att vara deltagande i en observation då det är lätt att bli känslomässigt engagerad och att man då blir subjektiv i sin tolkning. Jag hade detta i åtanke men i och med att jag filmade så var min tanke att jag skulle se filmen flera gånger och analysera den utifrån det jag var ute efter att undersöka. Arvastson och Ehn (2009) skriver att man som observatör kan öva upp sin förmåga att använda sig själv som redskap men att man då ska vara medveten om att filtrera bort det man ser genom sin egen erfarenhet.

4.3 Videoobservation

Jag hade från början tänkt använda mig av min mobiltelefon till att spela in barnens olika samtal och föra anteckningar på det jag ser. Men efter lite övervägande så insåg jag att om jag videofilmade mina observationer istället så ger det mig ett material som jag kan gå tillbaka och se flera gånger och möjligtvis även tolka det på ett annat sätt än vad jag gjorde vid själva filmandet. Detta är något som Gillham (2008) och Patel och Davidsson (2003) menar är positivt med att filma just att man kan gå tillbaka flera gånger och även se de små detaljerna. Gillham (2008) förespråkar videofilmande i sociala samspel och framförallt då i ickeverbala samspel. En nackdel med att använda sig av denna teknik som Aspers (2007) och Stukat (2005) nämner är att deltagarna kan agera ”onaturligt” och känna sig störda av en videokamera. Detta troligtvis för att det är en ovan situation. För att det inte ska bli en konstlagd situation kan man börja med att observera utan videokameran och på så sätt försöka

bygga upp ett förtroende. Min första dag observerade jag utan videokamera och förde då bara anteckningar. Genom detta så vände sig barnen vid att jag fanns med.

4.4 Genomförande

Jag började med att ta kontakt med en förskolechef på en förskola som i sin tur förhörde sig med pedagogerna om de ville vara med i min studie. Efter de tackat ja skickade jag samtyckesbrev (bilaga 1) till förskolan som i sin tur delade ut breven till föräldrarna. Jag observerade med stöd av anteckningar första dagen för att barnen ska få vänja sig vid min närvaro. Andra dagen fokuserade jag på att följa ett barn och tredje dagen ett annat barn. De barn som jag observerar i studien är i ålder 1-3år och använder både det verbala språket och kroppsspråket. Jag valde denna ålder delvis för att det händer mycket med deras verbala språk och för att det är intressant och se hur de uttrycker sig med kroppsspråket i denna ålder. Jag har valt att genomföra studien på en förskola som jag inte var bekant med sedan tidigare. Detta beslut tog jag för att jag inte ville ha några förutbestämda uppfattningar som kan komma att påverka resultatet.

Jag har genomfört min undersökning på en förskola genom att filma under 3 dagar. Jag har valt att endast genomföra studien på en förskola för att kunna göra många observationer under dessa dagar. Detta för att kunna få en djupare förståelse för hur barns litteracitetshändelser skapas på just denna förskola. Jag har försökt följa ett barn per dag men har även filmat och fört anteckningar på andra barn när jag sett att det skapats litteracitetshändelser. Detta gjorde jag för att få en så bred bild som möjligt av hur olika litteracitetshändelser kan se ut i förskolans vardag. Stukát (2005) beskriver att observation som metod är relevant om man vill ta reda vad någon gör och inte bara vad de säger att de gör. Jag har använt mig av en videokamera som jag burit med mig så att jag fått ihop så mycket material som möjligt under dessa dagar, som ett komplement till detta har jag även fört anteckningar för att få med så mycket som möjligt.

4.5 Analysverktyg

I min analys använder jag mig av olika analysverktyg ur den sociokulturella teorin (Säljö, 2000). Jag kommer i följande del att förklara hur jag använt mig av de olika verktygen:

Proximala utvecklingszonen, mediering, artefakter och interaktion.

Den proximala utvecklingszonen är för min studie relevant som verktyg då jag har undersökt mycket samspel mellan barn och mellan barn och pedagoger. I dessa samspel har jag sett att barn får stöttning av någon som är mer kunnig och på det sättet klarar att ta ytterligare ett steg i utvecklingen i litteraciteten.

Mediering är ett verktyg som blev synligt när olika kunskaper *medierades*. Pedagoger och andra barn blev betydande då de *medierade* kunskap i denna process.

Alla *artefakter* ingår gemensamt i vår kultur. Det finns ett samband mellan de olika *artefakterna*. Jag har exempelvis använt mig av boken som *artefakt* när jag har analyserat mina observationer där även symboler (bilder) har varit ett sätt att dela olika tankar med någon annan utan att alltid uttrycka sig verbalt.

Interaktion är det lärandet mellan individer som sker vilket jag använt som verktyg när jag analyserat mina observationer. Vilket som även varit av intresse för mig i mina analyser är hur barnen tillägnar sig och drar nytta av olika fysiska och kognitiva resurser.

4.6 Objektivitet och subjektivitet

Enligt Denscombe (2004) är det en forskares skyldighet att försöka vara så objektiv som det rimligtvis går när man gör sin studie. Man måste som forskare ta bort sina egna förutfattade meningar så att dessa inte styr det resultat man kommer fram till eller vilka resultat som man väljer att lägga fram. Inom samhällsforskningen kan det vara svårt att hålla sig objektiv helt och hållet då själva undersökningen utövas i sociala sammanhang som forskaren själv är en del av. Enligt Arvarstson och Ehn (2009) blir det forskarens tolkning som ger studien mening. Detta gör att min tolkning av det som människorna gör ger min studie mening. Med detta blir subjektiviteten ett verktyg. Jag var fullt medveten om att det kommer vara svårt att hålla sig helt objektiv när jag är i barngruppen på förskolan men min avsikt är att vara så objektiv som

möjligt och inte tillåta att eventuella fördomar står i vägen för de situationer jag kommer observera.

4.7 Validitet och reliabilitet

Resultatets validitet och reliabilitet handlar om studiens giltighet och trovärdighet. Denscombe (2004) menar att en undersökning äger validitet om den kommit en bra bit på väg mot ett vetenskapligt erkännande, den är alltså tillförlitlig. För att göra anspråk på validitet måste man som forskare visa att data och analys som man lägger fram är fast förankrad i sådant som är relevant, äkta och verklig. Genom att jag genomgående beskriver min forskning, hur jag gått tillväga i mina observationer, i mitt urval och i mina tolkningar/analyser och att detta står i förhållande till mitt syfte så anser jag att studien är giltig, att den har en hög validitet.

Reliabilitet beskriver Kvale (1997) om studien är trovärdig eller tillförlitlig. Den svarar alltså på frågan om vi kan lita på att undersökningen ger samma resultat om vi upprepar den under så likartade förhållanden som möjligt? Han menar att reliabilitet är undersökningens kvalitet, är kvaliteten på mätinstrumenten korrekta? I min forskning blir mätinstrumenten mina videoobservationer och fältanteckningar. Till viss del ökar tillförlitligheten i min undersökning då jag videofilmar mina observationer och kan gå tillbaka flera gånger och titta så jag uppfattat materialet korrekt. Samtidigt säger Stukát (2005) att man helst ska lägga fram undersökningens svagheter och begränsningar därför att det inger ett ökat förtroende för de slutsatser som forskaren kommer fram till. Här är jag medveten om att jag bara koncentrerat mig på en förskola och att jag varit där under en begränsad tid. Resultatet kommer även att grunda sig på mina tolkningar vilket kan riskera att ge en viss vinklad bild, detta för att jag är människa och kan bli påverkad yttre faktorer. Min ambition är som jag nämnt tidigare att förhålla mig så objektiv som möjligt.

4.8 Etiska övervägande

Kvale (1997) anser att de personer som forskaren har med i sin undersökning skall bli informerade om vad studien kommer att innehålla och att de samtycker till undersökningen. I mitt fall där det är små barn som blir undersökta är det inte helt lätt att förhålla sig till detta

utan jag har då informerat barnens föräldrar om min undersökning. Enligt Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2004) finns det fyra huvudkrav som man som forskare ska förhålla sig till, informationskravet, samtyckeskravet (bilaga 1), konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att jag som forskaren ska ge information om undersökningen till de som medverkar i den och vilka villkor som gäller. Jag ska även delge vad materialet kommer att användas till.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva bestämmer över sitt deltagande och att de kan avbryta sin medverkan när de vill.

Konfidentialitetskravet innebär att den information som kommer fram under min undersökning inte får komma ut till sådana som inte är berättigade till att ta del av det. Jag har även hållt deltagarna anonyma och de har fått fiktiva namn i min studie.

Nyttjandekravet innebär att det som jag tagit fram i undersökningen endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, 2004).

Jag informerade barnen att jag skulle observera dem när de var på förskolan och lekte. Jag var även tydlig med att berätta för dem att de fick säga till om de inte vill att jag skulle filma. Eftersom de barn som jag hade ha fokus på inte var så verbala var jag väldigt observant på deras kroppsspråk.

5. RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel redogör jag för det resultat jag kommit fram till genom mina observationer. Utgångspunkten för studien och observationerna har varit hur barnen skapar litteracitetshändelser och vad pedagogens roll varit i dessa händelser. Jag har varvat situationsberättelserna med mina analyser. Jag har analyserat observationerna ur ett sociokulturellt perspektiv där jag använt mig av *interaktion*, *mediering*, *proximala utvecklingszonen* samt *artefakter* som verktyg. Jag har delat in resultatet i tre delar: *Barns sätt att skapa litteracitetshändelser*, *Barns interaktion i litteracitetshändelser* och *Vikten av pedagogens roll i barns litteracitetshändelser*.

5.1 Barns sätt att förhålla sig till litteracitetshändelser

I detta avsnitt presenterar jag olika situationer där jag menar att barnen själva tar initiativ till olika litteracitetshändelser.

I följande situation ser man hur barnen själva tar initiativ till att bläddra i böcker.

Två flickor som jag valt att kalla för Emma och Lisa är på den avdelning där jag observerar för dagen de är båda 1 år och 8 månader. Emma sitter i soffan och bläddrar i en bok som hon precis hämtat ur backen med böcker som står intill soffan. Lisa kommer fram till Emma och klättrar upp i soffan. Hon sätter sig tätt bredvid Emma och försöker bläddra i boken tillsammans med henne. Emma vill inte att Lisa ska bläddra i hennes bok och säger då ”näå”. De kommer inte riktigt överrens om vem som ska bläddra och Emma visar tydligt med sitt kroppsspråk och markerar bestämt att det är hennes bok som hon vill bläddra i själv. Efter en stund ger Lisa upp om att få dela boken med Emma och bestämmer sig för att hämta en annan bok. Hon går bort till backen med böcker och hämtar en bok och klättrar upp i soffan igen. De sitter nu bredvid varandra och bläddrar i en varsin bok. Att Lisa sitter bredvid med en egen bok visar Emma med sitt minspel är helt okej. Efter en liten stund säger Lisa ”mamma” och pekar i boken. Emma tittar i Lisas bok men säger ingenting. De sitter och bläddrar fram och tillbaka i böckerna och sneglar emellanåt på varandras böcker. Efter en stund säger Lisa ”muuu” och pekar på en ko i boken. Då tittar Emma i Lisas bok och säger ”näå”. Lisa ser då lite förvånad ut och tittar sig ivrigt omkring. Hon söker ögonkontakt med mig och pekar i boken. Jag har lite svårt att ignorera hennes kontaktsökande så jag bekräftar att det är en ko

genom att fråga vad det är som låter så? Lisa säger åter igen ”muuu” och jag bekräftar genom att säga ett det är en ko. Lisa fortsätter att bläddra i boken (situation 1).

Här lägger Lisa märke till att Emma sitter och bläddrar i en bok vilket väcker hennes intresse till att också vilja bläddra i en bok. Hon gör sig ett försök till att få vara med och bläddra i Emmas bok genom att klättra upp i soffan och sätta sig bredvid henne vilket inte accepteras av Emma. Här ser jag tydligt hur Lisa vill bläddra i boken i interaktion med Emma och samtidigt använda boken som en fysisk resurs. Men Emma vill bestämt sitta med sin egen bok och vill inte släppa in Lisa till att titta i hennes bok. Ganska snart hittar Lisa en annan lösning genom att hämta en egen bok. Jag tolkar detta som Lisa använder boken som en artefakt för att få en interaktion med Emma då hon ändå sätter sig tätt intill Emma igen när hon lika väl kunde sätta sig någon annanstans med sin bok. Lisa bläddrar i boken samtidigt som hon visar tydligt med sitt kroppsspråk att hon gärna vill dela med sig av sina upptäckter i boken med någon annan. Hon pekar i boken och säger ”muuu”. Emma säger då ”nää”. Här får Lisa en reaktion från Emma. Jag tolkar Emmas bestämda reaktion som att hon ändå vill ha en interaktion med Lisa. Även om hennes reaktion inte är så positiv så visar hon ändå tydligt en vilja till samspel med Lisa. Lisa tittar sig omkring och verkar söka efter någon att få kontakt med. Jag tolkar situationen som att hon gärna vill få bekräftat att det är en ko hon sett i boken, för när jag sagt att det är en ko nöjer hon sig med detta och bläddrar vidare. Jag tolkar hela situationen som att Emma på något sätt ändå vill ha ett samspel med Lisa i och med att hon sneglar i hennes bok emellanåt och får nog ut sin del av sampelet genom att säga ”näää”. Jag tolkar det hela som att de har olika roller i interaktionen där Lisa är den som mer bjuder in och tydligare visar på att hon vill samspela medan Emma verkar nöjd med att Lisa bara sitter bredvid. Boken och därmed bilderna blir barnens artefakter för kommunikation i denna interaktion. Jag ser även den proximala utvecklingszonen mellan mig och Lisa där jag bekräftar hennes ”muuu” i boken genom att sätta ordet ko på hennes ljud och därmed leder henne till nästa steg i språkutvecklingen.

I följande situation sjunger Emma 1 år och 8 månader *Bockarna Bruse* och har till sin hjälp lite rekvisita i form av tre bockar, en bro, ett troll och boken om *Bockarna Bruse*.

Det är tisdag morgon och jag har bestämt mig för att observera Emma som står vid soffan i ett stort rum. Vid soffan står det en back med böcker och idag låg där en bok om *Bockarna Bruse*

med tillhörande rekvisita på soffan. Emma står och tittar i boken och jag hör att hon sjunger ”stoa bocken buse” och bestämmer mig för att sätta på filmkameran. Bredvid soffan finns ett fönster som är ganska lågt där fönsterbrädan är i perfekt höjd för Emma att ställa rekvisitan efterhand. Samtidigt som hon sjunger ”omme tollet” flyttar hon bron, trollet och en bock bort till fönstret. Hon går med kraftiga steg bort till fönstret när hon sjunger ”omme tollet”. Vid fönstret möblerar hon runt rekvisitan samtidigt som hon fortsätter att sjunga ”omme tollet efter mig stoa bocken buse”. Hon går till soffan och hämtar den stora bocken Bruse och visar tydliga stora gester med sitt kroppsspråk. Hon söker ögonkontakt med mig och när jag bekräftar att jag ser henne så höjer hon rösten kraftigt när hon nu sjunger ”stoa bocken buse” och går till fönstret där hon sätter den stora bocken Bruse. Hon söker ögonkontakt med mig igen och pekar på bocken som hon ställt i fönstret. Jag säger ”sjunger du *Bockarna Bruse*?” Emma fortsätter då att sjunga ”omme tollet stoa bocken buse” och visar med sitt kroppsspråk genom att nicka med huvudet att hon vill ha min bekräftelse. Hon fortsätter att placera ut all rekvisita och möblerar även om bland bockarna i fönstret. Jag säger till Emma ”vad du är duktig som kan *Bockarna Bruse!*” Hon tittar på mig och fortsätter att sjunga ”omme tollet efter mig lilla bocken buse”. Hon sjunger och nynnar dessa bitar av sången hela tiden när hon möblerar om bland bron och bockarna i fönstret (situation 2).

Här har Emma påbörjat en littercitethändelse med hjälp av artefakter i form bok och rekvisita. Hon sjunger *Bockarna Bruse* i stort sätt hela tiden när hon håller på att placera runt rekvisitan även om det inte är helt tydligt vad hon sjunger emellanåt så förstår jag att det är *Bockarna Bruse* då hon nynnar sången ibland. Jag tolkar boken och rekvisitan som medierande artefakter som ger henne kunskap genom att öva dessa ord som hon sjunger. De får också en innebörd för henne då orden blir konkreta genom rekvisitan. Min roll i denna interaktion upplever jag själv som ganska passiv men tolkar ändå inte min närvaro som helt onödig i sammanhanget då jag ser mig som publik och Emma är den som uppträder. Jag tolkar att min roll är av betydelse för Emmas del då hon har någon att visa sina fantastiska kunskaper för. Även om man som pedagog inte är aktiv i barns aktiviteter har man ändå en betydande roll med sin närvaro. Vem vet hur länge Emma hade sjungit denna sång om hon inte hade haft närvaro av någon som lyssnat och tittat? Just denna fråga är möjligtvis inte relevant att svara på men det är relevant att stanna upp och finnas där för våra barn i verksamheten.

5.2 Barns interaktion i litteracitetshändelser

Följande situation är fortsättningen från situation 1 där Emma och Lisa fortfarande sitter bredvid varandra i soffan och bläddrar i en varsin bok. Jag är fortfarande bakom kameran.

Lisa fortsätter att bläddra i sin bok och pekar nu på en hund och säger ”vovve”. Emma tittar i Lisas bok och säger ”vovvov”. Jag försöker hålla mig lite mer på avstånd. Emma bläddrar i sin bok och pekar på en snigel som hon ser hon börjar då sjunga ”atta dig atta dig” Lisa tittar på henne och bekräftar henne genom att le. Emma börjar då sjunga ännu högre ”atta dig atta dig”. Lisa pekar på en häst i sin bok och låter som en häst när den ”gnäggar”. Hon får ingen reaktion från Emma denna gång och börjar då titta sig omkring. Här tolkar jag det som att hon söker ögonkontakt med mig. Jag avvaktar lite. Hon pekar på hästen igen och tittar på mig. Jag har svårt att ignorera hennes uppenbara kontaktsökande så jag frågar henne vad det är som låter så? Lisa ”gnäggar” igen och jag säger då att det är hästen som låter så. Hon verkar nöjd med min bekräftelse och fortsätter bläddra i boken. Emma som fortfarande sitter bredvid Lisa tittar i hennes bok och nickar. Emma bläddrar igenom sin bok och säger samtidigt ”blablabla”. Lisa fortsätter att peka i sin bok och säger ”bäbä” hon tittar på mig igen och pekar i sin bok och säger ”bäbä” jag frågar då vad det är som låter så? Hon säger återigen ”bäbä” jag säger då att det är ett lamm som låter så. Emma tittar i Lisas bok och börjar sjunga ”bäbä ita aa” och säger ”mmm”(situation 3).

Emma kommunicerar mer med Lisa genom att bekräfta hennes kontaktsökande. Detta gör hon bland med kroppsspråket genom att nicka instämmande och även genom att sjunga om de djur som Lisa pekar på. Jag tolkar denna händelse som att Emma upplevde interaktionen med Lisa tillfredsställande genom att hon fick. I barns samspel menar jag att det är av stor vikt att de ges möjlighet till att samtala med varandra för att på så sätt komma åt sin proximala utvecklingszon och stötta varandra till att komma till nästa steg i språkutvecklingen. I Lisa och Emmas interaktion anser jag att språket var deras medierade redskap.

Mitt bekräftande till Lisa tolkar jag var det som gjorde att hon fortsatte att bläddra i boken. Det är svårt att veta hur Lisa hade gått till väga om inte jag hade varit där men min reflektion över denna situation är ändå att min stöttning gav henne inspiration till att fortsätta bläddra och peka i sin bok. Stöttning menar jag att pedagoger ska ge så att det främjar samspelen mellan barnen med och inte bara mellan pedagog och barn. Att pedagogerna i de fall verkar som medierade redskap. I situationen mellan Lisa och Emma tolkar jag att min närvaro och

bekräftelse även främjade deras samspel mellan varandra. Jag tolkar även Lisas leende mot Emma som att Emma satte sig in i Lisas tanke att hon tyckte om att hon sjöng och responsen på det blev att hon sjöng allt högre.

I nästa situation är barnen ute på gården där två flickor uppmärksammar att en tredje flicka ramlat.

Frida 1år och 8 månader och Rut 1år och 7 månader är ute i sandlådan. Det är kallt ute och de allra minsta börjar frysa då de inte rör på sig så mycket. Rut ska försöka gå över ett håll i sandlådan men ramlar rätt ner i marken. Frida säger då ”oj” och tittar ner på Rut. Rut som ligger ner i sandlådan tittar upp på Frida och säger också ”oj”. Rut försöker kravla sig upp men det är inte helt lätt med alla kläder så hon blir liggandes på marken. Frida säger ”älpa” och tittar på Rut som då säger ”ja”. Frida börjar titta sig omkring och verkar söka efter hjälp. Tina 1år och 11 månader har uppmärksammat situationen och går fram till Frida och Rut. Tina tittar på Rut och lägger huvudet på snedden och börjar sjunga ”bä bä vita lamm” och tröstar henne. Frida säger ”älpa” och tittar på Tina som säger ”hjälpa”. Tina i sin tur tittar sig omkring när det kommer en pedagog och säger till Rut ”nämen ligger du här”. Pedagogen hjälper Rut upp. Frida säger då ”älpa” och ler. Pedagogen gav ingen respons och gick vidare (situation 4).

I denna situation tolkar jag att det är viktigt att barn för dialog med varandra för att de ord som de kan ska få en innebörd. Här är språket en tydlig medierade artefakt som barnen tar till hjälp av när de ska hjälpa Rut. De bekräftar även varandra om att Rut behöver hjälp. Deras ”oj” är ett tecken på att det är något som har hänt. Frida frågar Rut om hon behöver hjälp, det är inte många ord de använder men de skapar ändå en förståelse kring situationen. Tina som sjunger ”bä bä vita lamm” har satt sig in i Ruts situation och förstår att hon behöver tröst och ger det genom att sjunga för henne. Här använder sig Tina av musiken som ett redskap för att hjälpa en kompis. Detta tolkar jag som att det var Tinas sätt att hjälpa Rut medan Frida tänkte mer på att hjälpa Rut upp. Jag reflekterade även över hur barnen i denna situation kunde ta andras perspektiv och utifrån det både trösta och hjälpa. En annan sak som jag reflekterade över när jag analyserade detta är att pedagogen kunde bidragit till ett ännu mer utvecklat samtal kring denna händelse genom att bekräfta Frida när hon säger ”älpa” speciellt med tanke på att flickorna här faktiskt försökta hjälpa Rut. Pedagogen i detta fall blev mer en fysisk artefakt än en intellektuell artefakt.

5.3 Vikten av pedagogens roll i barns litteracitetshändelser

I följande situation är det en flicka som bjuder in mig till en litteracitetshändelse i form av att läsa böcker. Jag ser mig som en pedagog i detta fall och bestämmer mig för att fortsätta att videofilma observationen.

Denna morgon möts jag av Emelie 1,8 år, hon har en bok i handen som hon visar mig. Jag säger till henne ”är det boken?” Hon ler och tittar ner på boken hon valt. Hon går bort till soffan där hon lägger boken och börjar bläddra i den och säger ”pippi”. Jag försöker till en början att bara filma henne för att se vad hon gör med boken. Hon står vid soffan och bläddrar från den ena sidan till den andra lugnt och metodiskt. För en stund är hon helt uppslukad av boken. När hon bläddrat en stund går hon bort till backen med böcker som står bredvid soffan och hämtar en ny bok. När hon valt bok kommer hon fram till mig som står bredvid soffan. Hon söker ögonkontakt med mig och säger ”den den”. Jag har nu svårt att undvika hennes kontaktsökande och bestämmer mig för att bli deltagande observatör. Jag säger ”Vad är det för bok?” ”Vad handlar den om?” Emelie svarar mig genom att ”grymta”. Jag frågar henne vad det är som låter så? Emelie svarar ”Gisen” Jag säger ”Grisen, ja!” Emelie fortsätter att bläddra i boken och säger ”dä ä gisen” jag svarar henne ” ja där är grisen” Emelie säger ”Den pinger” Jag säger ”springer grisen?” Emelie svarar ”jaa” ”han pinger i ogen” jag svarar ”springer han i skogen” Emelie ”jaa” Jag säger ”som du kan!” Emelie pekar i boken. Jag frågar henne vad det är för något? Hon grymtar och säger ”gis” jag säger ”är det också en gris?” Emelie säger ”jaa” Jag frågar om det är många grisar? Emelie svarar ” jaa i ogen” Jag svarar ”är det många grisar i skogen?” Emelie svarar ”jaa” Emelie pekar i boken igen och säger ”bäven” jag tittar i boken och säger ” ja det är räven” ”vad du kan”(situation 5).

I detta samspel mellan mig och Emelie tolkar jag att min bekräftelse och uppmuntran är väldigt viktig. Här ser jag boken som en medierad artefakt. Men jag ser även mig själv som en medierad artefakt där jag utgör ett meningsskapande för Emelie. Det ena utesluter inte det andra men jag tänker att jag som medierad artefakt i denna interaktion gör situationen mer meningsfull än om det bara hade varit Emelie och boken. Emelie skapar med hjälp av boken en litteracitetshändelse där hon bjuder in mig genom att visa tydligt med sitt kroppsspråk att hon vill titta i in en bok. Det går inte att ta miste på hennes ambition att vilja bläddra i dessa böcker då hon riktigt sprudlar av energi. I hennes aktiva samspel med mig sökte hon ofta

ögonkontakt när hon gjorde olika upptäckter under samspelets gång. Jag försökte att inte leda samspelet för mycket utan ville att hon skulle vara den drivande för att på så sett kunna läsa av hur stort hennes intresse var i denna litterascitetshändelse. Jag tolkar denna situation som att hon ville dela med sig av det som hon upptäckte i boken och att jag skulle bekräfta det och sätta ord på det. Att ta varandras perspektiv i dessa samspel anser jag också är av stor vikt. Jag och Emelie benämner inte hennes upptäckter i boken på samma sätt, som exempelvis när hon grymtar och jag då säger grisen, men vi förstår varandra ändå. Jag ser att hon kommit åt sin proximala utvecklingszon och att jag stöttar henne vidare genom att benämna ordet på hennes grymtande. Jag tolkar detta som att det är väldigt centralt för barnen att man är lyhörd som pedagog i verksamheten och tar till vara på dessa tillfällen som erbjuds. Gör man det anser jag att barnen får litteracitetshändelser som ger mening för dem.

Följande situation är en fortsättning på situation 5 där jag och Emelie fortsätter att titta i böcker. Även här fortsätter jag att videofilma och att vara en deltagande observatör genom att vara pedagog.

”Hon tar boken och lägger den på golvet där hon hämtar en ny bok. Hon kommer till mig igen och säger ”den”. Jag frågar henne ”är det roligt att titta i böcker?” Hon svarar ”mm” och går bort till soffan och börjar bläddra i boken. Jag går med henne fram till soffan och frågar henne vad boken handlar om? Hon svarar ”biil” jag svarar ”en bil”. hon tittar i boken och säger ”bååt” jag säger ”en båt”. Emelie säger ”båt till”. Jag säger ”är det en båt till?” Emelie svarar ”mmm”. Emelie säger ”biil” jag frågar henne ”vem sitter i bilen?” Hon tittar en stund i boken. Jag frågar henne om det är katten som sitter i bilen? Hon säger då ”mm kaa” ja, säger jag det är katten. Hon tittar i boken igen och säger ”bovve”. Jag säger då ”är det vovven?” Hon säger ”mmm”. Hon pekar i boken och säger ”dä ä vovve”. Jag säger ”ja, där är vovven”. Hon bläddrar i boken och säger ”nine dä” Jag säger ”Är det kaninen?” Emelie säger ”åka vagn” jag säger ”åker de i vagnen?” Hon säger ”jaa” hon bläddrar lite till och säger ”en biil till” Hon pekar i boken och jag frågar vad var det för något? Hon säger ”vagn” Jag frågar ”åker de också vagn?” Hon bläddrar vidare och säger ”en biil”. Hon lägger ihop boken och säger ”sut” Jag säger ”är den slut?” Hon lägger boken på den andra boken Jag säger ”har du läst så många böcker?” Emelie säger ”jaa” och går och hämtar en ny bok. Jag frågar om hon ska läsa en till? Hon säger ”japp” jag säger ”ojoj vad du är duktig!(situation 6).

Här fortsätter Emelie sitt aktiva samspel med mig där hon hämtar bok efter bok. Hon visar med hela sitt kroppsspråk och minspel hur nöjd hon är med att peka och prata kring det hon ser i boken. Hon har en väldig inlevelse och tar sin roll på fullaste allvar. Jag tolkar att hennes interaktion med boken har utvecklats sen situation 3 och att hon nu börjar se sig själv som en läsare där jag har rollen som lyssnare. Men min roll är inte ”bara” en lyssnare utan hon värdesätter verkligen min roll då hon tydligt visar mig med sitt minspel att kontakten med mig är värdefull. Efterhand som jag bekräftar hennes berättande för mig ändrar även jag min benämning på hennes roll från att jag säger att hon tittar i böckerna till att jag säger att hon läser. Min tolkning i den situationen är att vår kommunikation var väldigt betydande trots att vår relation nyligen skapats. Min reflektion kring detta är att det ena inte behöver utesluta det andra utan att alla relationer är viktiga så länge man är lyhörd för barns intresse och skapar mening i deras litteracitet.

5.4 Sammanfattning

Begrepp som *proximala utvecklingszonen*, *interaktion*, *mediering* samt *artefakter* är centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Lärandet är något som sker i interaktion och då ska den vuxne fungera som en vägledare. I förskolans vardag sker det interaktioner mellan barn och mellan barn och pedagoger hela tiden. Genom dessa interaktioner uppstår det lärandesituationer.

Med utgångspunkt i mitt resultat visas det tydligt att det sker interaktioner när barn skapar litteracitetshändelser och att det verbala språket tar stöttning i barns kroppsspråk och minspel. Barnen använder böcker som artefakter till att bjuda in och skapa litteracitetshändelser. Dessa händelser utvecklas vidare till aktiva och utforskande samspel där barnen gestaltar sig som berättare och läsare. Det som genomsyrar resultatet är att det är av vikt för de allra minsta barnen på förskolan att ha närvarande pedagoger som är lyhörda och har kunskap om barns språkutveckling så att man på bästa sätt kan ge den stöttning som behövs. Att man som pedagog tar till vara på de tillfällen då barn skapar litteracitetshändelser är enligt resultatet viktigt då man fångar de tillfällen som blir till utifrån barnets intresse.

6. DISKUSSION

I detta kapitel tar jag upp studiens viktigaste resultat och realiterar det till mitt syfte och mina frågeställningar. Min empiri sätter jag kontinuerligt i relation till tidigare forskning. Jag diskuterar även den metod som jag använt mig av i mina observationer och vilka didaktiska implikationer som min studie kan ge. Avslutningsvis ger jag förslag till vidare forskning kring barns litteracitet i förskolan.

6.1 Syfte och frågeställningar

För att jag på bästa sätt skulle kunna besvara mitt syfte ställde jag mig tre frågor. Det frågorna omfattade var hur litteracitetshändelser skapas i förskolan, hur initiativen ser ut och betydelsen av interaktionen och pedagogen. Utifrån det syfte jag hade och mitt analyserade material har jag kommit fram till vissa aspekter som är framträdande i materialet. Det som resultatet visar är att barn skapar litteracitetshändelser genom egna initiativ i förskolan och detta resulterar i att pedagogernas förmåga att vara lyhörda är av väldigt stor vikt för att på bästa sätt kunna stötta barnen. Här menar Björklund (2008) att barnet själv väljer vilka verktyg och vilket innehåll som det ska vara. Detta är också synligt i mitt material då barnen bland annat använde sig av böcker som de själva valt när de skapade litteracitetshändelser. Utvecklingen skiljer sig från barn till barn och beror helt på vilka förutsättningar som ges och vilken förförståelse barnet har. Det är här som pedagogerna kan tänkas få en stor roll. Jag menar att om barnets språkutveckling delvis grundar sig på deras förutsättningar så har pedagogerna i förskolan en viktig uppgift och det är att se till att barnen får likvärdiga möjligheter. Vidare menar Björklund (2008) att om barns litteracitet ska kunna få en social betydelse för förskolan så krävs det ett förtydligande och bredare synsätt från pedagogerna och även kunskap om vad litteracitetshändelser och litteracitetpraktik omfattas av.

6.1.1 Barnens egna initiativ

Mitt mest framträdande resultat var att barnen visar tydligt att de tar egna initiativ till att skapa och bjuda in till olika litteracitetshändelser. Detta indikerar att pedagogens roll i förskolan blir väldigt stor. Jag menar att de allra minsta barnen som jag undersökte visade tydliga tecken på att bekräftelse från andra barn och framförallt pedagoger var av stor vikt.

Enligt Vygotskij (1999) tar barnen ett steg till i utvecklingen genom den proximala utvecklingszonen. Här imiterar barnen andra med mer kunskap än de själva för att sedan klara det på egen hand (Säljö, 2000). Denna utvecklingszon såg jag tydligt i mina observationer då barnen bland annat tog steget från att bläddra i böcker till att berätta och ”låtsasläsa”. Detta anser jag skedde på grund av att de fick stöttning och bekräftelse av mig som pedagog. Även Björklunds (2008) studie visade på att barn konstituerar sig som berättare, läsare och skrivare. Vygotskij (1999) menar att pedagogens uppgift blir att stimulera barnet inom denna zon så att man dels bygger på barnets nuvarande erfarenheter och kunskaper, dels ge nya utmaningar så barnet kan gå från det som hon eller han är bekant med till att lära sig det som hon eller han är mindre bekant med i en ständig utveckling. Pramling Samuelsson och Sheridan (2010) betonar också vikten av pedagogens uppgift att skapa tillfällen för barnen där deras språkutveckling stimuleras och uppmuntras. De menar att pedagogerna ska möta varje enskilt barn där det befinner sig just nu i sin språkliga utveckling. Med detta anser de att förskolan har en väldigt betydande roll när det gäller barns språkliga utveckling och hur den sker genom kommunikation och bekräftelse.

Björklund (2008) beskriver vikten av att pedagogerna behöver ha kunskap om vad litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker kan utgöras av, för att dem sedan ska kunna ha en social betydelse i förskolan. Litteracitetspraktiker förklarar Björklund (2008) är när människan använder sina kunskaper om läsandet och skrivandet i en specifik situation. Min uppfattning kring detta är att pedagogernas kunskap om litteracitet borde vara en självklarhet för att över huvudtaget kunna synliggöra den så att barnen förstår hur de kan använda litteraciteten i interaktion med andra. Björklund (2008) menar vidare att kunskap om barns språkutveckling är något helt annat men att man kan se den kunskap som ett verktyg i barnens litteracitetspraktik. Att man kontinuerligt måste synliggöra barns litteracitetshändelser i förskolans vardag för att göra dem medvetna om skriftspråket anser jag är av stor vikt.

6.1.2 Interaktionens betydelse

En annan tydlig del i mitt resultat är hur barnens interaktion med andra har betydelse i litteracitetshändelserna. Det Vygotskij menar med sin teori om interaktioner är att dessa inte bara lägger grunden för hur man samspelar. Interaktioner lägger även grunden till intellektuell och emotionell utveckling. Jag bekräftar detta då jag såg i mina resultat att barn och

pedagoger är intellektuella artefakter i barns interaktion. Detta blir i sin tur en viktig del i deras språkutveckling. En annan aspekt som jag såg i mitt resultat var hur barnen använder olika strategier i sina inbjudningar till littercaiteshändelser. Även Engdahl (2011) har kommit fram till detta i sin studie att unga småbarn ses som sociala deltagare med en social kompetens. Deras strategier för att bjuda in till lek och när de ansåg att leken var slut bestod mest av icke-verbal kommunikation såsom gester, rörelser, ansiktsuttryck och olika röst kvaliteter. Det som Engdahl menar med olika röstkvaliteter vid inbjudning och avslutning av lek skulle kunna uppfattas som en avslutning i situation 1 mellan Lisa och Emma, där Emma vid ett par tillfällen säger bestämt ”nää” till Lisa. Jag tolkar denna situation som att Emma vill ha en interaktion med Lisa då hon sneglar i hennes bok vid flera tillfällen.

Björklund och Elm (2003) menar att samspel är viktigt för barns lärande. De anser att det är i interaktion med andra barn och vuxna som barn kan sätta sig in i andras sätt att tänka, tala och utföra handlingar genom att bli delaktiga i dem, till exempel i lek och samspel. Detta såg jag tydligt i de olika interaktioner som barnen befanns sig i under mina observationer. Jag såg hur barnen med hjälp av varandras och genom pedagogens bekräftelse gav varandra mening och på så sätt kunde sätta sig in i varandras tankar som ledde till ett fortsatt samspel.

Något som även visade sig i mitt resultat är det som Simonsson (2004) upptäckte i sin studie, som jag även nämnt ovan, att barn använder sig av olika strategier (både verbala och icke verbala) för att exkludera och inkludera sig själva och andra i pågående bok aktiviteter. Detta visade sig tydligt i den situationen där Emma och Lisa satt i soffan tillsammans. Emma som satt först i soffan ville inte dela med sig av sin bok och exkluderade då Lisa men Lisa inkluderade sig själv genom att hämta en egen bok och sätta sig bredvid Emma. Studien visade även att om barnen får använda bilderböcker får de erfarenhet av böcker och använder dem för att skapa mening. Jag tolkar Lisa och Emmas användande av böcker i denna situation som meningsfull för dem då de valde böckerna själva och styrde tittandet och dialogen mellan varandra och med mig på eget initiativ.

Interaktionen mellan mig som pedagog och de barn som jag observerade visade sig också ge barnen inspiration till att utforska litteracitetshändelserna vidare. Jag såg då tydligt hur de både skapade egna tillfällen och även bjöd in till interaktion i dessa händelser. Även Lindö (2009) menar att barn behöver inspiration till att lekläsa och få det förklarat för sig vad det är dem gör. Även detta såg jag när jag analyserade mitt material där jag som pedagog först

nämner Emelie som att hon tittar i böckerna men efterhand som händelsen utvecklas nämner jag henne som läsare. Att pedagogerna tar barnens perspektiv när det gäller språkutvecklingen hävdar Hundeide (2006) är av stor vikt. Han belyser även vikten av att barn måste ha stöd från en omsorgsperson som tar upp deras intresse för läs- och skriftspråket, om de inte får stöd finns det gränser för hur långt de kan utvecklas av egen förmåga. Både omsorgspersoner och pedagoger runt barnen har en viktig uppgift när det gäller att synliggöra barns olika litteracitetshändelser precis som Liberg (2006) lyfter fram när hon skriver att barn skall ledas in i den skriftspråkliga världen.

6.2 Metoddiskussion

För att jag skulle kunna uppnå mitt syfte och fånga barnens litteracitetshändelser så använde jag mig av videoobservationer. Jag inspirerades av en etnografisk metodansats dels för att man med ”den etnologiska blicken” har förmågan att se, förstå och beskriva och då främst ur ett kulturellt perspektiv. Jag ville se något nytt, kunna förstå vad jag sett och sedan reflektera över detta för att kunna beskriva det. Då var det en stor fördel att filma så jag kunde gå tillbaka så många gånger jag ville och förstå det jag sett. För att barnen skulle vänja sig vid mig var jag på förskolan en dag utan att videofilma och förde då bara anteckningar. Detta gjorde så att barnen inte brydde sig om att jag videofilmade de andra dagarna och jag bedömde det som att barnen betedde sig som de brukar. När jag transkriberade filmerna gick jag tillbaka flera gånger för att se så jag hört och uppfattat allting korrekt. När jag transkriberat det som jag ansåg var relevant för min studie skrev jag ner anteckningar kring de tankar som jag fick under tiden. Jag anser att jag har hög tillförlitlighet på min undersökning då jag gått tillbaka flera gånger och kontrollerat att det jag skrivit faktiskt varit så även på filmen. Jag har med i åtanke att tillförlitligheten möjligtvis hade kunnat höjas om någon mer hade sett och diskuterat filmerna med mig men jag anser att mitt arbete kring empirin har utförts på ett korrekt och rättvist sätt.

Mina svårigheter kring undersökningen var att vara icke deltagande observatör. Detta hade jag i åtanke och det gjorde också att jag fick tänka om kring min situation. Jag vände på min roll och blev deltagande observatör då jag inte ville gå miste om de uppenbara litteracitetshändelserna som barnen bjöd in mig till. Detta ångrar jag verkligen inte då det visade sig vara ett väldigt bra underlag för min studie. Nackdelen med att vara deltagande,

som jag skrivit i metoddelen tidigare, kan vara att man blir känslomässigt engagerad. Detta kände jag inte hade någon negativ inverkan då jag videofilmade dessa situationer och kunde gå tillbaka och titta flera gånger.

6.3 Didaktiska implikationer

Det resultat jag fått fram är användbart för andra förskolor då den avdelning jag gjorde min undersökning på ser ut som många andra i Sverige. Jag tänker att andra förskolor kan ta del av och använda mitt resultat för att reflektera över hur deras verksamhet ser ut. Pedagogerna kan även se över hur dem arbetar kring barns litteracitetshändelser. Genom att ha kunskap om hur barns tidiga litteracitetshändelser skapas i förskolans vardag kan pedagogerna utmana barnen vidare och därmed gynnas deras språkutveckling. Jag anser att man som pedagog måste vara lyhörd för att fånga dessa tillfällen som barn bjuder in till. Även Brodin och Hylander (2002) menar att det är av stor vikt för barn att bli sedda, förstådda och bekräftade. De poängterar även att det är viktigt med förstående vuxna och att de är viktiga för att barn ska utvecklas.

6.3.1 Vidare forskning

En tanke som jag haft i min undersökning som skulle kunna leda till vidare forskning är att se barns litteracitetshändelser ur ett genusperspektiv. Hur ser skillnaderna/likheterna ut mellan pojkar och flickors skapande av dessa händelser? Det hade även varit intressant att intervjua pedagogerna i förskolan för att få deras bild av hur barn skapar litteracitetshändelser.

7. REFERENSER

- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008.
- Björklund, E. & Elm, A. (2003). "Det är bara å leta efter maskar". I Johansson, E & Pramling Samuelsson (red.) (2003). *Förskolan-barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool [Elektronisk resurs]*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2007. Uppsala.
- Friberger, A. & Harris, M. (2002). *Bockarna Bruse*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Gillham, B. (2008) *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Malmö: Holmbergs.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (RED) (2006). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2008. Umeå.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I Bjar, L. & Liberg, C (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.215-236). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. *Att erövra världen [Elektronisk resurs]: dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26-27 november 2007*. Hämtad från <http://www.ep.liu.se/ecp/032/004/>
- Liberg, C., Geijerstam, Å.A. & Folkeryd, J.W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). ”Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning”. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet - i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2010). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). *Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis*. I: Pedagogisk Forskning i Sverige 2011 årg 16 nr 1 s 36–51 ISSN 1401-6788. Örebro: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap. Örebro universitet.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Univ., 2004. Linköping.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur.

Säljö, R, Schoultz, J & Wyndham, J. (1999). *Artefakter som tankestötta*. I Carlgren, I. (Red), *Miljöer för lärande*. (s. 155-181). Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2004). Hämtad: 2013-03-29, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

8. BILAGOR

8.1 Bilaga 1

Hej alla föräldrar!

Mitt namn är Linda Petersson och jag läser sista terminen på Förskolläraryrket på Högskolan i Halmstad. Just nu skriver jag mitt examensarbete där jag valt att studera något som jag kallar för hur barn "språkar" på förskolan. Syftet med studien är att se hur olika språkhändelser skapas i förskolan. Det kan till exempel handla om berättelser, skrift, tecken, bilder/bilderbok, läsning-text, bok och bläddring, bilder och flerdimensionella artefakter, sjungande och ritande/skrivande.

Svenska barns läs- och skrivkunskaper rankas lågt i internationella jämförelser. Än så länge har inte forskningen kunnat ge svar på varför det förhåller sig så. Möjligen har redan språkstödet i förskolan betydelse för barns fortsatta läs- och skrivkunskaper. Det är kunskap på det här området som jag hoppas att min studie kan bidra till.

För att studera detta vill jag komma till er förskola och observera vardagsaktiviteter i förskolan under några dagar. För att i efterhand kunna detaljstudera språkhändelserna som jag är intresserad av behöver mina observationer videofilmas. Jag kommer även att föra anteckningar. Därför behöver jag samtycke från dig som förälder. Du samtycker till att ditt barn videofilmas i de vardagsaktiviteter som barnet deltar i. Deltagandet är frivilligt och ditt barn och du kan när som helst avsluta er medverkan. Videomaterialet är endast tillgängligt för mig och mina handledare som kommer ha tillgång till. I min uppsats kommer såväl barn, pedagoger och förskola behandlas med konfidentialitet. Detta innebär att de kommer ges fiktiva namn så att det inte går att urskilja barnets identitet i uppsatsen. Efter slutfört arbete kommer videomaterialet att raderas.

Önskar du mer information så kontakta mig eller min handledare.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar:

Student: Linda Petersson Mail: petlin10@student.hh Mobil: 0735-431486	Handledare: Högskolan i Halmstad Liselott Fritzdorf Mail: lotta.fritzdorf@hh.se Telefonnr. 035-167573
--	---

Informerat Samtycke

Jag/vi tillåter att mitt/vårt barn deltar i studien.

Jag/vi tillåter INTE att mitt/barn deltar i studien.

Barnets namn: _____

Vårdnadshavares namnteckning: _____

Namnförtydligande: _____

8.2 Bilaga 2

FRÅGOR SOM JAG ANVÄNDER SOM STÖD I MINA OBSERVATIONER.

LÄSNING

1. Sker det läsning? När, var, hur, enskilt eller i grupp?
2. Vem styr läsningsaktiviteten?
3. Försöker barnen själva?
4. Väljer barnen att "läsa" på eget initiativ?
5. Berättar pedagogerna sagor för barnen?
6. Preläser (låtsasläser) barnen?
7. Har miljön någon betydelse i barnens aktiviteter, på vilket sätt?
8. Hur ser samtalen ut mellan barn och pedagoger? Vem styr samtalen?

SKRIVNING

9. Sker det skrivande aktiviteter? När, hur, enskilt eller i grupp?
10. Vem styr skrivaktiviteten?
11. Skriver barnen själva eller tillsammans med andra?
12. Skriver pedagogerna tillsammans med barnen för att medvetet uppmärksamma skrivinläringen?
13. Tar barnen egna initiativ till att skriva på egen hand?
14. Har de skrivna texter som de själva gjort uppsatta på förskolan?
15. Vad är det barnen skriver, tex bokstäver, symboler eller namn? Preskriver (låtsasskriver) dem?
16. Sjunger barnen? Är det i styrda aktiviteter?

Det är inte meningen att alla dessa frågor ska besvaras utan jag ska ha dem som ett stöd för att veta vad jag ska observera.

