

”Det finns ingenting i den boken
som har värde idag”.

**En diskursanalytisk undersökning om
förskollärares tolkningar av barns litteracitet**

Av: Mira Norén

Handledare: Linda Murstedt
Södertörns högskola
Förskollärarytbildning med interkulturell profil,
erfarenhetsbaserad
Kandidatuppsats 15 hp
Vårterminen 2017



Abstract

Title: "There is nothing in that book that has a value today".

A discourse analysis about preschool teachers' interpretations of children's literacy

The purpose of the study was to investigate the preschool teachers' interpretation with regards to children's literacy in preschool and how it can be understood as a construction of social practice.

This thesis is written from a social-constructionist and discourse-analytical perspective and I will also argue in favor of a critical perspective on literacy. I have studied preschool teachers' constructions of children's literacy through looking for common discourses.

I conducted semi-structured interviews with five preschool teachers in which they got to answer questions about children's literacy practice and literacy events. The preschool teachers were then allowed to reflect on and interpret the types of practices and events.

My transcribed material was the foundation for my discourse analysis and I identified three discourses expressed by all preschool teachers when asked about children's literacy. These were: *the other culture*, *not teach* and *interest*.

My final conclusion is that from a critical perspective, literacy can be seen as a product of the norms and values embraced in the preschool culture.

Keywords: Literacy, preschool-teacher, discourse analysis, social practice.

Sökord: Litteracitet, förskollärare, diskursanalys, social praktik.

Innehållsförteckning

Abstract.....	1
Innehållsförteckning	1
1.0 Inledning.....	3
1.1 Bakgrund.....	3
1.2 Förklaring av begreppet	4
1.2.1 Litteracitet.....	5
1.2.2 Litteracitet, makt och identitet.....	6
1.2.3 Litteracitet som skriftpraktik och skrifthändelse.....	7
2.0 Tidigare forskning.....	8
2.1 Litteracitet i en kulturell kontext	9
2.2 Litteracitet som social praktik	11
2.3 Litteracitet som skriftspråkande.....	12
3.0 Syfte och frågeställningar	13
4.0 Teoretiska utgångspunkter	13
4.1 Socialkonstruktionismen	13
4.2 Diskurser och sociala konstruktioner	14
4.3 Små och stora diskurser	15
4.4 Den sociala praktiken.....	16
4.5 Litteracitet som diskursiv praktik	16
4.6 Kritisk litteracitet	17
5. Metod.....	18
5.1 Urval	18
5.2 Intervjumodell	19
5.3 Analysmodell	19
5.4 Kritisk diskursanalys.....	20
5.5 Etiska överväganden.....	20
5.6 Metod- och teorirefleksion.....	21
6.0 Resultat och analys	22
6.1 Diskursen om den andra kulturen	22
6.2 Diskursen om att inte lära ut	25
6.3 Diskursen om intresse.....	27
6.4 Sammanfattande resultat.....	29
6.4.1 Kampen mellan diskurserna om barns litteracitet.....	31
7.0 Diskussion och slutsatser	32
7.1 Resultatdiskussion	32
7.2 Slutsatser	34
7.3 Möjlig vidare forskning.....	34
8.0 Referenslista	36
8.1 Otryckta källor	37
9.0 Bilagor	38
9.1 Blankett för samtycke.....	38
9.2 Intervjufrågor.....	39

1.0 Inledning

Under mina år som pedagog i förskolan har jag blivit intresserad av barns möten med texter och bilder. Vad händer i det mötet och hur ”talar” texterna och bilderna till barnen? Som blivande förskollärare funderar jag mycket kring hur jag ser på det mötet, vilken roll spelar jag i barns möte med språket, både det talade och skrivna? Under min förskollärarytbildning fick jag kunskap om begreppet litteracitet och vad det spelar för roll i förskolans praktik. Ett begrepp som är svårt att beskriva på bara några rader men som innefattar det där mötet och hur det kan tolkas, förstås och upplevas. Dessutom är det ett begrepp som beskriver barns utveckling till att bli sociala och kommunikativa individer. Utifrån det faktum att litteracitet kan ses som en social praktik som är föränderlig och påverkas av sociala, kulturella och institutionella sammanhang, väcktes mitt intresse att utforska förskollärares perspektiv på det. Jag ser förskolan som ett institutionellt sammanhang som många barn för första gången deltar i och där barnets eget identitetsskapande och förståelse för omvärlden tar sin början. Förskolan är en verksamhet där relationer, språk och kulturella sammanhang spelar viktiga roller. Barn möter ständigt texter och bilder i förskolan i olika sammanhang och i det mötet uppstår en social praktik som blir meningsskapande både för barn och vuxna. Jag är därför intresserad av att titta på den sociala praktiken som delvis skapad av de förväntningar och tolkningar som förskollärare ger uttryck för.

1.1 Bakgrund

Jag kommer ge en bakgrund till begreppet litteracitet och hur det kan förstås som något som ständigt pågår i alla människors liv. Mitt fokus i uppsatsen är konstruktionen av barns litteracitet och därför anser jag det vara nödvändigt att presentera flera perspektiv på begreppet och visa på de resonemang som finns.

Deborah Wells Rowe (2010) är etnograf och studerar hur förskolebarn och barn i yngre skolåldern lär sig skriva. Hon reflekterar över vad vi vet om barns litteracitet och hur den konstrueras utifrån den sociala praktik den ingår i. Hon reflekterar vidare utifrån egna studier hur förståelsen av barns litteracitet kan utvidgas, och argumenterar för att tillämpa ett socialt och kulturellt perspektiv på barns litteracitetsinläring för att förstå nya dimensioner av begreppet. Vidare görs reflektionen kring barns positionerande utifrån olika litteracitetspraktiker. Artikeln

beskriver barn som rollsökare där de intar olika roller beroende på sociala och kulturella preferenser och samtidigt poängterar hon att det saknas studier på hur barn använder sig av sociala, kulturella och materiella verktyg i sin litteracitetspraktik. Denna artikel tydliggör och tar fasta på det min undersökning ämnar titta på. Bilden av barns läs- och skrivaktiviteter och hur dessa tolkas av förskollärare i förskolan. Wells Rowe (2010) kommenterar också en av hennes slutsatser som är; allt handlar om frågorna. Hon menar att det är pedagogerna som skapar utrymmen för observationer och analyser av barns litteracitetshändelser genom att ställa frågor. Utifrån det blir det intressant att titta på det förskollärarna ger uttryck för gällande skapandet av barns litteracitetspraktiker och vad de anser är en del av dessa. Wells Rowe (2010, s. 137) lyfter en intressant aspekt i sin artikel och menar att barnen positionerar sig som litterata personer i litteracitetspraktiken som är beroende av maktstrukturer, sociala regler och förväntningar. Jag menar att det är just dessa förväntningar och strukturer jag önskar få syn på i min undersökning genom att förstå barns litteracitetspraktiker som delvis en produkt av dessa. Genom att studera förskollärares tal om barns litteracitetspraktiker kan jag få en bild av vilka slags regler och förväntningar som är med och konstruerar den sociala praktiken.

Eva Bergh Nestlog (2015) är både ämneslärare och forskare i svenska och har i sina studier utgått från systemisk-funktionell lingvistik, dialogism och kritisk diskursanalys. Hon har studerat lärare och elevers meningsskapande i undervisningspraktik och elevtexter. Hon menar att både tid och rum påverkar hur vi uttrycker oss och tolkar texter och valen vi gör är relaterade till maktförhållanden. När texter skapas och tolkas är det därför relevant att ställa frågor om vems språk som värderas högst och vems som marginaliseras (Bergh Nestlog 2015, s. 88). Jag ser barn i förskolan som ständigt befinner sig i sammanhang där texter och bilder utgör ett centralt innehåll. Barns första möte med en text kanske är boken som läses på vilan eller mjölkpaketet vid frukosten, oavsett så är mötet och det som sker påverkat av barnets tidigare erfarenheter och hur jag som pedagog ser på det mötet.

1.2 Förklaring av begreppet

Litteracitet är ett komplext och mångdimensionellt begrepp och därför är de delarna jag redogör för nedan något som kommer följa min uppsats och utgöra en grund för min förståelse av begreppet. Det är också värt att nämna att jag kommer

genomgående genom hela uppsatsen använda mig av flera olika begrepp för att beskriva litteracitet. Jag väljer att vara inkonsekvent när det gäller det på grund av att jag anser att litteracitet behöver förklaras och beskrivas på många olika sätt för att begreppet ska förstås så mångbottnat som det faktiskt är. Gemensamt för alla de begrepp jag använder är att de kan förstås som litteracitet.

1.2.1 Litteracitet

Litteracitet kan främst sägas vara något som människor gör. Traditionellt sätt har litteracitet varit något som förknippats med enbart förmågan att läsa och skriva. Pedagog Carina Fast (2008) har litteracitet som forskningsområde och menar istället att litteracitet ska förläggas till den sociala verkligheten där individen praktiserar sitt läsande och skrivande tillsammans med andra. Blir litteracitet förlagt utanför den sociala praktiken riskerar det att begränsa förståelsen för hur barn lär sig läsa och skriva. När barnet möter text väcks tankar som växlar mellan barnets förförståelse och den nya informationen, det är en praktik som påverkas av såväl sociala, kulturella som institutionella och religiösa sammanhang (Fast 2008, s. 41-42). Översatt till förskolans praktik kan litteracitet sägas vara något som barnen både gör och är i. Såväl som vid högläsning, sagoberättande och samtal, som när de ska skriva sitt namn på en teckning, befinner de sig i praktiker där litteracitet skapas och erövrar.

Pedagogen Louise Bjar har tillsammans med Caroline Liberg som är professor i utbildningsvetenskap (2010, s. 215) skrivit om barns läs- och skrivutveckling och menar att läsande och skrivande handlar om att man befinner sig i ett meningsskapande i skriftspråket. De poängterar också vikten av de vanor och erfarenheter man bär med sig in i läsandet och skrivandet och att detta varierar mycket mellan olika barn. I förskolan möter vi barn som med olika bakgrunder och hemkulturer ingår i ett för dem nytt sammanhang. Barnen fostras in i en ny kultur inom förskolans väggar och ska där med sina tidigare erfarenheter gå in och verka i en social praktik där läsande och skrivande pågår. Deras tidigare erfarenheter och vanor speglas på så sätt i den nya praktiken och den påverkas i sin tur av dessa.

Det har blivit allt vanligare att barn i förskolan möter texter och bilder på många olika sätt och inte bara i form av böcker. Lärplattor har fått stor plats i förskolans verksamhet och på dem möter barnet spel, bilder och faktatexter om spännande djur.

Den del av litteracitet kallas för multimodalitet och det är något som Gunther Kress (2003) skriver om i sin bok *Literacy in the new media age*. Kress är professor i semiotik och utbildningsvetenskap och använder ett multimodalt perspektiv på kommunikation i sin forskning. Han reflekterar över framtiden för litteracitet och beskriver den utvecklade tekniken som en faktor för att människan ofta möter en skärm istället för en bok eller ett papper (Kress 2003, s. 5). Han pekar på effekterna av det nya mediet och menar att metoderna blir fler för att använda texter och bilder. Han ger exempel på rörliga bilder, musik- och ljudeffekter och detta illustrerar idén om interaktivitet. Han reflekterar över att det oftare sker interaktiva processer genom bilder snarare än text och att bilden således fått större utrymme. Kress (2003, s. 36) studerar litteracitet utifrån en teori om meningsskapande och menar således att de nya metoderna för hur litteracitet utforskas och erövrats bör få mer betydelse. Han reflekterar över att dominansen som böcker har börjar utmanas och ersättas med andra sätt att ta till sig text och menar att vi bör klargöra hur vi definierar text och enheterna i den.

Kress' resonemang blir intressanta för min studie då förskolan har blivit en plats där den nya tekniken har fått stor genomslagskraft och barnen fostras tidigt in i ett sammanhang där multimodala verktyg slåss om utrymmet. Jag kan känna igen detta från förskolans värld där barn allt oftare möter skärmar med bilder, text och musik och där de snabbt lär sig att manövrera den nya tekniken. På ett sätt blir de självständiga då de ofta på egen hand skaffar sig de kunskaper som behövs för att utforska de nya medierna. Jag väljer att kort beskriva det multimodala perspektivet på litteracitet då det lyfts fram i många texter och anses vara en viktig del men jag kommer själv inte använda mig av det perspektivet i min uppsats.

1.2.2 Litteracitet, makt och identitet

Hilary Janks (2010, s. 61) är professor i engelsk litteratur och lärarutbildare och hennes forskning fokuserar på relationen mellan språk, litteracitet och makt. Hon menar att all form av text verkar genom att den är positionerad och positionerar de som läser, lyssnar eller betraktar texten. Olika typer av texter är alla olika perspektiv på världen. Författaren av texten lockar oss till just dennes perspektiv eller kanske snarare en representation av den där språket tillsammans med andra tecken konstruerar verkligheten. När det gäller det visuella och olika former av

meningsskapande menar Janks (2010, s. 63) att det precis som ord är viktigt när det gäller konstruktionen av verkligheten. Genom det visuella får läsaren möjlighet och tillgång till flera olika perspektiv.

Janks (2010, s. 99-101) lyfter ett intressant perspektiv på litteracitet, makt och identitet. Genom att beskriva identiteten som flytande och icke-linjär menar hon att barn och elever rör sig mellan flera olika sociala kategorier så som kön, etnicitet och klass. Vi bör se på identitet som något som ständigt är i rörelse och påverkad av sammanhanget. Hon redogör vidare för en händelse i hennes privata liv där frågor som rör just litteracitet, makt och identitet blir viktiga och tänkvärda. I korthet handlar det om hennes egen son som i engelsk förskoleklass blir tillsagd att skriva en önskelista till tomten. Då familjen Janks är judar och inte firar julafton så frågar sonen sin lärare om han inte istället kan få skriva en historia om en rosa kanin istället. Svaret blir nej och Hilary Janks konfronterar läraren som i sin tur menar att familjen bör anpassa sig till det sammanhang de befinner sig i och att hon bidrar till att hennes son känner sig annorlunda. Hennes reflektioner kring händelsen handlar bland annat om hur skolinstitutioner konstruerar normativitet och hur det i sin tur verkar stigmatiserande.

Historien och perspektiven som Janks skriver fram väcker många tankar hos mig i relation till förskolan. Det blir tydligt hur hon beskriver litteracitet som en praktik som bär på många olika typer av maktrelationer och hur dessa verkar för normalisering och konstruktioner av verkligheten. Om barn inte får möjlighet att på eget initiativ och med egna erfarenheter kliva in i litteracitetens värld, hur kan då detta möte förstås om inte utifrån ett perspektiv på makt. Vidare blir det intressant att tänka på betydelsen av förskollärares föreställningar och tolkningar av barns litteracitetspraktiker. Om man ser litteracitet ur ett maktperspektiv blir deras bild av barns litteracitet bärare av normer som i sin tur kan påverka på ett sätt som inkluderar respektive exkluderar.

1.2.3 Litteracitet som skriftpraktik och skrifthändelse

Jag har valt att utgå från Eva Bergh Nestlogs (2012, s. 9-10) avhandling som översätter engelskans ”literacy practices” och ”literacy events” till skriftpraktik och skrifthändelse. Skriftpraktik kan sägas utgöra en diskursiv praktik där sociala förväntningar innefattas och där diskursiva mönster återfinns i specifika situationer

som innefattar läsande och skrivande. Skrifthändelser beskrivs som avgränsade enheter som omfattar muntlig och skriftlig kommunikation som tillsammans utgör skriftpraktiken. Vidare ses dessa som observerbara aktiviteter där skrift på något sätt används.

Utifrån den översättningen väljer jag att titta på förskollärares tolkningar av barns skriftpraktiker och skrifthändelser som diskursiva och formade av sociala förväntningar. Vidare är det relevant att ta upp det Bergh Nestlog (2012, s.47) skriver om att skriftpraktiker inte är observerbara på samma sätt som skrifthändelser, utan genom att observera och tolka skrifthändelser får vi möjlighet att få syn på skriftpraktiken där dessa ingår. Mitt intresse är därför att få syn på förskollärares tolkningar av barns skriftpraktik utifrån de observerbara skrifthändelser som pågår i förskolan.

David Barton (2007, s. 35-37) är professor i språk och litteracitet och bedriver kvalitativ forskning inom området litteracitet. Han skiljer på litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker på det sättet att det förra innebär alla de tillfällen där det skrivna ordet spelar en roll. Han ger exempel på en litteracitetshändelse när en vuxen läser en godnattsaga för ett barn. Händelsen är ofta något som sker regelbundet och sker med liknande mönster. En händelse i förskolan som liknar denna skulle kunna vara "läsvidan" där en pedagog läser en bok för barnen. Det sker vid ungefär samma tidpunkt under dagen och innebär ofta en redan färdig struktur och ordning. Begreppet litteracitetspraktik beskriver Barton som händelser där läsande och skrivande pågår, men poängterar att i varje sådan händelse bär människan med sig sina kulturella och sociala kunskaper som påverkar användandet av litteracitet och således skapas praktiken.

2.0 Tidigare forskning

Jag har gjort ett urval av den tidigare forskningen som gjorts inom området litteracitet och tittat på forskning som har både förskolan och skolan som forskningsfält. Detta på grund av att studier om barns litteracitet i förskolan inte är lika många som de om barn i den yngre skolåldern. Jag anser att forskning som rör både yngre och äldre barn är nödvändig då det kan hjälpa mig att få en bredare bild av vad litteracitet är och hur det kan förstås i en utbildningskontext.

2.1 Litteracitet i en kulturell kontext

Pedagogen Sara Hvit har en tidigare erfarenhet som förskollärare och hennes forskning fokuserar på de yngsta barnens språkliga uttryck och hur dessa gestaltas och tas tillvara i förskolan. Hon har gjort en studie (Hvit, 2015) där hon undersöker hur förskollärare pratar om deras arbete med barns litteracitet i svenska förskolor i grupper där barnen är 1-3 år. Studien utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som menar att meningsskapande konstrueras mellan människor i en social praktik. Den är kvalitativt utformad och datamaterialet samlades in genom intervjuer i fokusgrupper med totalt tio arbetslag och tjugo gruppintervjuer. I resultatet framkommer två olika teman som blev urskiljbara i förskollärarnas tal. Det ena temat handlar om barnens egna engagemang i litteracitet och benämns *göra litteracitet* medan det andra temat handlar om *förskollärarnas konstruktion av litteracitet*. I det första temat tenderade förskollärarna att prata om barns litteracitet utifrån konkreta och spontana händelser där barnen själva utforskade litteracitet med hjälp av sina kroppar. Ett exempel ges på när ett barn ritar i sanden och upptäcker första bokstaven i sitt namn (Hvit 2015, s. 320). Inom detta tema tenderar förskollärarna att prata om barns litteracitet utan att veta att det handlar om just litteracitet. Situationerna de ger exempel på ses mer som ”göranden” mellan barn – barn och barn – pedagoger som sker under hela dagen. Dessutom ses det också som något som alltid inkluderar någon form av material (ibid. s. 321).

Det senare temat tycks istället handla om att förskollärarna tar avstånd från formell undervisningspraktik och menar att de istället använder språket för att stödja barnen i deras egna läsaktiviteter. Förskollärarna använder sig inte av särskilda instruktions- eller inlärningsmetoder utan snarare ”undervisar” dem in situ (ibid. s. 321). I resultatet framgår det också att förskollärarna värdesätter den holistiska synen på barnen i förskolan och områdena lärande, lek och omsorg är värdeord som fungerar som filter när förskollärarna pratar om arbetet med barns litteracitet. När det gäller förskollärarnas tolkning av vilka situationer som är litteracitetshändelser nämner dem högläsning och varierade sagoberättelser (Hvit 2015, s. 322).

En studie från Nya Zeeland av Lyn Foote, John Smith och Fiona Ellis (2004) undersöker förskollärares kunskaper och föreställningar om litteracitetsinläring och hur dessa översätts till litteracitetspraktiker. Studien utgår från *Early Childhood Literacy Project* som genomfördes 2002. Bakgrunden till studien är den förstärkta

position litteracitet har fått i förskolan i Nya Zeeland och den ämnar undersöka hur förskollärarnas tolkningar av arbetet stämmer överens med praktiken. I Nya Zeeländsk läroplan för förskola står det uttryckligen att förskollärarna ska arbeta med litteracitet men inte hur de ska göra. Därför finns det ett antagande om att förskollärares tolkningar och föreställningar om litteracitet har att göra med deras sociala och kulturella erfarenheter. Gällande förskollärarnas tro på vad litteracitet är för något antas det finnas en stark koppling till hur de konstruerar litteracitet (ibid. s. 136). Betydelsen av litteracitet som antagits i dessa förskolor har blivit konstruerad i en socio-politisk kontext i Nya Zeeland och förskollärarna i studien var väl bekanta med utbildningsmålen (ibid. s. 143).

Studien genomför åtta intervjuer med förskollärare från fyra olika förskolor och observationer av fem barn på varje förskola genomförs också. Transkriptionen av intervjuerna görs för att hitta nyckelteman som belyser förskollärarnas kunskaper, föreställningar och attityder om litteracitet.

I resultatet framkommer ett glapp mellan förskollärarnas tal om hur litteracitet bör läras ut och vad som händer i praktiken. I intervjuerna poängterar förskollärarna vikten av meningsfullhet och intresse men i observationerna framkommer dock att stort fokus ligger vid färdighetsbaserat lärande där förskollärarna använder sig av en mer undervisningsbaserad metod (Foote, Smith & Ellis 2004, s.144). Forskarna drar slutsatsen att vad förskollärarna säger att de *vet* om litteracitet inte stämmer överens med hur de faktiskt gör i praktiken. De menar att vad förskollärarna vet om litteracitet genom lärarutbildning eller professionell utveckling färgas av deras föreställningar och tolkningar av barns litteracitetsinläring. Det framkommer att de som designar en innehållsrik litteracitetspraktik är barnen själva. De delar idéer med varandra, utforskar böcker, sagor och bilder tillsammans och använder sig av populärkulturen för att utveckla sina lekar. Kontexten och sammanhanget skapas av förskollärarna men barnen är de som använder sig av det för att berika sitt lärande.

Pedagogen Elisabeth Björklund undervisar på lärarprogrammet och undersöker i sin avhandling (2008) hur de yngsta barnen i förskolan erövrar och uttrycker litteracitet. Syftet med avhandlingen är också att undersöka hur barns litteracitet kan förstås i en social, kulturell och historisk kontext och hon tar sin teoretiska utgångspunkt i Vygotskijs sociala och kulturhistoriska teori och sociokulturell teoribildning. Studien genomfördes under 20 månader där forskaren befann sig på förskolan en dag i veckan på en avdelning som till en början hade 10 barn och sista

halvåret av studien 17 barn mellan 1-3 år. Hon använde sig av deltagande observation med videokamera som främsta redskap. Vidare fördes även fältdagbok, kortare informella samtal med barn och pedagoger samt textmaterial.

I resultatet framkommer det att förskolans kulturella kontext påverkar barnens litteracitet och den förändras utifrån det i mötet med andra barn (Björklund 2008, s.200-203). Vidare tas berättandet upp som en viktig del där barnen får kunskaper om berättarstrukturer och möjlighet att förstå abstrakta företeelser. Björklund menar också att barnen verkar som kulturvarerter där idén om meningsfullhet är bärande. Om man som Björklund ser barn som kulturvarerter som påverkas av den kontext de befinner sig i, blir det således intressant att undersöka förskolans kultur kring barns litteracitet som förskollärarna ger uttryck för. Vilka möjligheter ges barn att befinna sig i litteracitetspraktiker och hur tolkas dessa? Utifrån Björklunds resultat blir det meningsfullt att studera de tolkningarna för vidare förståelse av kontexten barnen befinner sig i på förskolan.

2.2 Litteracitet som social praktik

Begreppet litteracitet kan sägas innefatta användandet av tal, bilder, symboler och olika tecken i direkt eller indirekt anslutning till text. Detta är något som görs i samspel med andra och litteracitet kan därför sägas vara en social praktik (Vuorenmaa 2016, s. 29). Sari Vuorenmaa är förskollärare och lärarutbildare och fokus för hennes avhandling i svenska (2016, s. 20) är den interaktion som sker i litteracitetsarbetet i praktiken. Avhandlingen baseras på en undersökning gjord i skolans yngre åldrar med barn mellan 6-10 år och hon tar sin teoretiska utgångspunkt i dialogismen. Studien innefattar cirka 75 barn och hennes material är insamlat genom fältanteckningar, ljud- och filmupptagning, foto och insamling av skoldokument (ibid. s. 70).

Det framgår i resultatet av studien att klassrumsundervisningen är till det mesta lärarstyrd och lärarnas monologer är svåra att bryta för eleverna. Det är oftast lärarna som introducerar eleverna till litteracitetsuppgifter och det råder en enspråksnorm. Det framgår också att det finns en uppsjö av olika material, både digitala och fysiska som kan anses skriftspråksstödande men resultatet visar att undervisningen är för det mesta pappersbaserad (Vuorenmaa 2016, s. 213-215).

Litteracitet är något som påverkas av omgivningen och således något som sker tillsammans med andra. Att se litteracitet som en social praktik gör att man bortser från det tekniska där litteracitet ses som en förmåga eller ”skills” där barnet ska lära sig läsa och skriva. Utifrån ett perspektiv på litteracitet som en social praktik blir det intressant att titta på de föreställningar och normer som finns om barns möte med skriftspråket och den sociala aspekten inbjuder till ett sådant undersökande.

2.3 Litteracitet som skriftspråkande

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren är båda lärare och har skrivit sin avhandling (2005) baserad på tre forskningsprojekt som bedrivits med en kvalitativ aktionsforskningsinriktad metod, och deras syfte är att bidra med kunskap om barns tidiga skriftspråkande. De tar sin utgångspunkt i meningsskapandet i barns sätt att använda skriftspråket och studien utgår från en fenomenografisk forskningsansats. Deras datainsamling genomfördes med hjälp av barn- och vuxenintervjuer, fotografier, fältanteckningar och videoobservationer och pågick under perioden 1994-2002.

I resultatet framkommer vikten av att de vuxna i förskolan och skolan är närvarande och samspelar med barnen i den skriftspråkande miljön (Gustafsson & Mellgren 2005, s. 77-84). De menar att mycket av den kunskap och det förhållningssätt som finns är baserat på pedagogernas tidiga erfarenheter och värderingar och lyfter därför fram vikten av kompetensutveckling för lärare i förskolan och skolan när det gäller arbetet med barns tidiga skriftspråkande. Forskarna framhåller att förskolan och professionen som lärare i förskolan är en konstruktion som vidare bör förstås i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Då barns skriftspråkande inte varit en central del i förskolan ur ett historiskt perspektiv menar forskarna att den didaktisering som skett av lärarutbildningen där ämneskunskap och didaktik bildar en helhet, är nödvändig för utvecklingen av barns skriftspråkande.

3.0 Syfte och frågeställningar

Mitt övergripande syfte med undersökningen är att bidra med kunskap kring hur barns litteracitet kan förstås som en social konstruktion. För att kunna göra det ämnar jag svara på följande frågor;

- Vilka diskurser om barns litteracitet ger förskollärarna uttryck för?
- På vilka sätt kan dessa diskurser bidra till konstruktionen av barns litteracitet?
- Hur kan barns litteracitet förstås ur ett kritiskt perspektiv?

4.0 Teoretiska utgångspunkter

Jag kommer att ta min utgångspunkt i socialkonstruktionismen och använda diskursanalytiska verktyg för att söka förståelse för mitt material. Jag kommer beskriva dessa utgångspunkter och på vilka sätt jag använder mig av dessa för att belysa mitt problemområde.

4.1 Socialkonstruktionismen

Man skulle kunna hävda att situationer i förskolan där barns läs- och skrivpraktiker pågår är något som förskollärare upplever som välbekant och en naturlig del i deras profession. Inom socialkonstruktionismen poängteras att ingenting kan göras neutralt eller tas för givet. Kulturen såväl som naturen är något som uttrycks genom språkliga kategorier och när någon talar om en välbekant situation blir fenomenet och påstående sammankopplade (Börjesson 2003, s. 33). Därav blir förskollärares tal om barns litteracitet något som kan sägas medverka till konstruktionen av den och där språket verkar som bränsle. En social konstruktion kan ses som en social institution där innebörden och användandet av ett fenomen är givet (ibid. s. 48). Om vi utgår från att barns litteracitet är en social konstruktion blir det också nödvändigt att se till de ord och uttryck som står i relation till det. Begreppet litteracitet i förskolan kan sägas stå i relation till andra begrepp som till exempel ”barn”, ”lärande” och ”kunskap” och den sociala konstruktionen av något hänger ihop med den överenskommelse om vad dessa ord betyder och inom vilka kategorier de hamnar.

När det gäller kunskap hävdas det inom socialkonstruktionismen att all kunskap är socialt konstruerad och de diskursiva rasterna formar istället vår uppfattning om

världen. Det är genom språket som verkligheten konstrueras och det skapas ett sammanhang och det hävdas att det inte finns någon objektiv sanning utanför diskurserna (Börjesson & Palmblad 2007, s. 9-10). Utifrån det perspektivet blir förskollärarnas tal om barns litteracitet något som förhåller sig inom ett diskursivt fält där deras tolkningar och föreställningar utgör grunden för vidare analys och förståelse.

Vivien Burr (2015, s. 2-3) skriver att utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vill vi hitta nya sätt att se på världen och oss själva utan att påverkas av de förgivet tagna föreställningar vi redan har. Man intar ett kritiskt perspektiv på det som tas för sant och utmanar det som beskrivs som objektivt åskådliggjort. Vidare utmanas de redan fastställda kategorierna där människor inordnas och man utmanar dessa kategorier till att också kunna innehålla andra dimensioner av samma fenomen. Socialkonstruktionismen blir en användbar utgångspunkt för mig då jag ämnar studera föreställningar om en social praktik som påverkas av yttre faktorer så som normer, stereotypiseringar och tolkningar. Dessa uppstår och verkar i en människas språk och vidare tillhandahåller språket våra konstruktioner av världen och oss själva (Burr 2015, s. 52-54). Språket är således bärare av en mängd föreställningar och konstruktioner av människor, värden och sammanhang och genom att studera människans tal om något menar jag att jag kan få fatt i en del av det som utgör personens konstruktioner av den specifika praktiken, i det här fallet barns litteracitet. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv sägs vår förståelse för världen gå genom språket. Det bildar således det ramverk inom vilket vi kan studera och försöka förstå hur andra människor ser på sin omgivning (ibid. s. 54). Så med språket som analysobjekt och med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ämnar jag få syn på de diskurser som bidrar till förandet av barns litteracitet.

4.2 Diskurser och sociala konstruktioner

Diskursteorin undersöker sociala praktiker och hur dessa praktiker är socialt konstruerade. Teorin ifrågasätter även de diskurser som bildar den sociala verkligheten (Howarth 2007, s. 17). Begreppet *diskursiva* beskrivs som en egen kategori och innebär att alla objekt är diskursiva genom att deras mening bygger på ett socialt konstruerat system av regler och betydelsefulla skillnader. Howarth (2007, s. 63) refererar till Foucault när han beskriver begreppet *diskurs* som något som

skapas i fältet mellan det som kan sägas på ett korrekt sätt och det som faktiskt sägs. Jag har valt att titta på barns litteracitet som en social praktik där förskollärares föreställningar och tolkningar om den i det här fallet utgör diskurser. Själva diskursen består vidare av ett antal påståenden för vilka man kan urskilja vissa existensvillkor. Foucault (2008, s. 181-182) menar inte att diskursen ska förstås som allt som sägs eller sättet det sägs på, utan beskriver hur diskurser finns överallt och lika mycket i det som inte sägs. Han beskriver att motsatsförhållandet mellan diskurser inte utgörs på grund av att man tänker på olika sätt utan för att diskurser innehåller makt och kontroll och kan ses som ett vapen för vilka som kvalificeras eller diskvalificeras. Jag väljer att se litteracitet som en social konstruktion som delvis skapas av förskollärares tolkningar av den. Utifrån Foucaults teori om diskurser väljer jag att se litteracitet som en diskursiv praktik i förskolan som förskollärare genom sitt tal delvis är med och konstruerar. Foucault (2008, s. 115) nämner ”perspektivt vetande” och syftar på att det inte finns någon absolut kunskap om världen utan att kunskapen konstrueras i form av diskurser i sociala praktiker. Utifrån det kan förskollärarna sägas ge uttryck för den konstruerade kunskapen som också är med och bidrar till konstruktionen av barns litteracitet.

Således kan de diskurser som förskollärarna ger uttryck för i min undersökning sägas vara medskapare av den sociala praktiken barnen befinner sig i. En diskursanalytisk undersökning ämnar också leta efter på vilka sätt det talas om fenomenet och om det till och med talas om det på samma sätt oberoende av vilket material man frågar. Man undersöker därmed om det råder konsensus kring diskursen (Börjesson 2003, s.22). Med utgångspunkt i detta blir inte barns litteracitet i förskolan något som *är* utan något som konstrueras utifrån de sociala och kulturella sammanhang det ingår i.

4.3 Små och stora diskurser

Jag har för avsikt i min undersökning att ta reda på de små diskurser som förskollärare ger uttryck för i deras tal om barns litteracitet. Inom små diskurser läggs fokus på den lokala produktionen av framställningar om världen. Man är intresserad av hur diskurser byggs upp och processen kring det. När det gäller stora diskurser ligger intresset istället på att söka mönster över tid och ett samhälls- och kulturkritiskt perspektiv är ofta framträdande (Börjesson och Palmblad 2007, s.14-15). Då jag i

min undersökning intresserar mig för talet hos ett litet antal förskollärare kring en praktik som verkar inom förskolans kontext, är det relevant att låta de små diskurserna stå i fokus. Det är dock relevant att nämna att de små diskurserna är något som förhåller sig till större diskurser. En tänkbar större diskurs i det här fallet skulle kunna vara de olika styrdokument som finns för förskolan och något som jag antar att förskollärarna är väl insatta i och i sin tur förhåller sig till.

4.4 Den sociala praktiken

David Barton (2007, s. 52-53) skriver i sin bok *Literacy – an introduction to the ecology of written language*, om hur man undersöker litteracitet som en social praktik. Han menar att litteracitet är placerad i sociala relationer som i sin tur är påverkade av sociala institutioner och maktrelationer. Konsekvenserna av detta är således att viss typ av litteracitet får mer plats och värderas högre än andra. För att få en bredare bild av litteracitet som social praktik bör den studeras inte bara inom institutioner så som skola och arbetsliv, utan undersökningen bör sträcka sig längre och involvera hur människan lever sitt liv. Fokus för min undersökning är den lokala litteracitetspraktiken som barn i förskolan befinner sig i, men mitt huvudsakliga fokus ligger på förskollärares tolkningar av dessa. Jag menar dock att det är nödvändigt att utifrån Barton (2007, s. 3) ha med mig perspektivet på att litteracitet är något människor ständigt befinner sig i under hela sitt liv. På vilka sätt människan använder sig av litteracitet är beroende på den specifika situationen i det specifika sammanhanget. Barnen i förskolan befinner sig i den specifika sociala praktiken ”förskolan” medan förskollärarna befinner sig i rollen som lärare och ”utbildare”. Hur dessa två kontexter möts är av intresse för mig. Barton (2007, s. 47) tillför också perspektivet på litteracitet som något som har mening för människan. Han menar att människan vill förstå och ge livet mening och genom litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker blir det möjligt. Om jag utgår från Bartons perspektiv på litteracitet ser jag barnen i förskolan som människor som genom text och bild på olika sätt försöker förstå och ge världen och sin omgivning mening.

4.5 Litteracitet som diskursiv praktik

Språket kan sägas bygga på både sociala konventioner och normer och förutsätter ett kulturellt sammanhang där språket verkar som konstituerande av världen. Beroende

på hur språket är uppbyggt blir bilden av världen annorlunda. Ord kan sägas utgöra handling och därför blir det språk man väljer att använda i talet om ett visst fenomen inte bara en smakfråga utan något som i förlängningen utgör ett förhållningssätt i praktiken (Börjesson 2003, s.70-72). Utifrån det perspektivet kan de språkliga diskurserna som förskollärarna ger uttryck för, medverka till att litteracitet i praktiken blir diskursiv. Om de språkliga uttrycken används för att ge en bild av hur man ser på barns litteracitet och i sin tur också verkar i den, kan den förstås som skapad utifrån diskurser och därmed utgöra en diskursiv praktik.

4.6 Kritisk litteracitet

Något som ofta återkommer i forskningstexter om litteracitet är ett kritiskt litteracitetsperspektiv som ser skriftspråklighet kopplad till sociala praktiker snarare än till människans individuella förmåga (Bergh Nestlog 2015, s.87). Utifrån ett sådant perspektiv ses text och tolkning av text som något som innefattar makt och har med relationen mellan människan och texten att göra. Jag väljer att utgå från ett kritiskt perspektiv på litteracitet i min undersökning för jag anser att mitt syfte inbjuder till ett sådant och eftersom jag har för avsikt att få syn på diskurser som bidrar till konstruktionen av barns litteracitet anser jag att ett kritiskt perspektiv på litteracitet är användbart. Då jag också utgår ifrån perspektivet att litteracitet är en social praktik är det relevant att ta upp kritisk litteracitet som en del i skapandet av den praktiken. Hilary Janks (2012, s.159) menar att förmågan att vara kritisk innebär förmågan att se möjligheten till rekonstruktion av en läst eller skriven text; förstå att diskurser både producerar oss och talar genom oss. Hon menar vidare att ett kritiskt engagemang innebär att synliggöra vems mening som tillåts ta plats och vems som inte gör det. Om jag ska förstå Janks utifrån förskolans praktik så ser jag barnens möte med text och bild som en praktik där en mängd tolkningar och föreställningar görs. Med hjälp av ett kritiskt litteracitetsperspektiv kan dessa tolkningar och föreställningar rekonstrueras och texter och bilder kan ses ur nya perspektiv. Eftersom jag har för avsikt att ta reda på hur diskurser medverkar till konstruktionen av barns litteracitet kan det kritiska perspektivet ge mig verktyg för att få syn på det.

Carina Fast (2008, s.139-140) skriver i sin avhandling om kritisk litteracitet och menar att läsaren av en text kritiskt granskar den och för en diskussion kring innehållet. Vidare poängteras att även små barn har förmågan att använda sig av

kritisk litteracitet och att förskolan och skolan spelar en viktig roll då den bör ha kunskaper om olika slags texter och erbjuda en kompetens som förmår barnen att kritiskt diskutera bilder av verkligheten som ges.

Jag väljer att översätta kritisk litteracitet till att handla om barns tolkningar och reflektioner kring texter de möter i förskolan och i min studie undersöker jag om den möjligheten finns för barnen utifrån ett förskollärarperspektiv. Jag undersöker också förskollärarnas tolkning av hur ett kritiskt förhållningssätt tar sig uttryck i förskolan och tolkningar av den kritiska aspekten av litteracitet.

5. Metod

Jag kommer att göra en kvalitativ studie som baseras på kvalitativa intervjuer med sammanlagt fem förskollärare i fyra olika förskolor. I min undersökning kommer jag söka förståelse och använda mig av tolkning i mötet med det material jag finner och därför är den kvalitativa metoden relevant att använda. Jag anser att intervjuerna bör vara av den karaktären att intervjupersonerna själva får välja sina ord och känner sig fria att uttrycka sig kring ämnet och den praktik de befinner sig i. Då jag gör en diskursanalytisk undersökning med utgångspunkt i socialkonstruktionismen är språket mitt huvudsakliga fokus och i talet om litteracitet ämnar jag finna det jag behöver för en vidare analys. Mina intervjuer kommer ha en hög grad av standardisering då frågorna kommer att komma i en särskild ordning. Jag anser att den höga graden av standardisering gör att jag får en bättre översikt över intervjuvaren och att materialet blir mer lätthanterligt i analysen. Jag ämnar göra en diskursanalys då jag har för avsikt att få syn på förskollärares uttryck för diskurser kring barns litteracitet. Vidare ska de transkriberade intervjuerna utgöra grunden för en kritisk diskursanalys där jag har för avsikt att leta efter diskursiva mönster i förskollärarnas tolkningar av den sociala praktiken.

5.1 Urval

Jag mailade ut förfrågan om deltagande i studien till nio förskolenheter och fick svar från fyra av dessa. Fem förskollärare från enheterna var intresserade av att delta i studien och således genomförde jag intervjuer med två förskollärare från samma förskola och resterande tre från de andra enheterna. De urvalskriterier jag hade var att

personerna jag intervjuade skulle vara legitimerade förskollärare och vara yrkesverksamma i förskolan. Då förskollärare har det övergripande pedagogiska ansvaret i förskolan menar jag att det är relevant för det område jag undersöker att deltagarna skulle arbeta som just förskollärare.

5.2 Intervjumodell

Jag har genomfört fem semistrukturerade intervjuer med fem förskollärare. Intervjuerna delades in i fyra områden med frågor som rör barns läs- och skrivpraktiker. Områdena är *Förskolans arbete med barns läs- och skrivpraktiker*, *Din roll som förskollärare*, *Barnet i den sociala praktiken* och *Variation och kritiskt förhållningssätt*. Till dessa områden hörde ett antal frågor som hade för avsikt att tydliggöra tolkningen av hur barn upptäcker, utforskar och erövrar texter och bilder i förskolan (se bilaga 2). Intervjuerna var cirka 35 minuter långa och genomfördes i ett avskilt rum inne på förskolan. Jag ställde de förutbestämda frågorna i samma ordning men lämnade utrymme och möjlighet för att intervjupersonen skulle kunna utveckla sitt resonemang och jag var beredd på att följdfrågor behövde ställas.

5.3 Analysmodell

Mitt transkriberade material har utgjort den text som jag vidare har analyserat. Då jag valt att använda mig av en kvalitativ metod är jag intresserad av både *vad* intervjupersonerna säger och *hur* de säger det och har därför transkriberat mina intervjuer ordagrant (Bryman 2011, s. 428). Det är också värt att nämna att jag i uppsatsen har valt att utelämna sådana ord som Bryman (2011, s. 431) kallar för verbala tics som utgörs av exempelvis ”öh” och ”eh”, men varit noga med att meningarna inte tappar innebörd. I det transkriberade materialet har jag sedan letat efter mönster i förskollärarnas tal om barns litteracitet och identifierat tre olika diskurser som jag anser är styrande. Dessa diskurser har sedan fått ligga till grund för hur barns litteracitet kan ses som en social konstruktion. Jag har antagit ett utifrånperspektiv på barns litteracitet i förskolan och förskollärarnas diskurser har identifierats i talet om den och inte i praktiken. Då jag saknar perspektivet på hur det praktiska görandet ser ut ämnar jag inte analysera texten utifrån vad som sker utan snarare utifrån vad som kan komma att ske.

5.4 Kritisk diskursanalys

Diskursanalysen tar sin utgångspunkt i strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi och menar att vår tillgång till verkligheten alltid går genom språket. Genom språket skapar vi representationer av verkligheten som i sin tur bidrar till konstruktionen av den (Jorgensen och Phillips 2002, s. 8-9). Fairclough är en diskursanalytiker som utifrån Foucaults teori utarbetat en egen teori och diskursanalytisk metod som kallas kritisk diskursanalys. Huvudsyftet för en kritisk diskursanalys är att utforska kopplingen mellan språkanvändandet och den sociala praktiken. Den tittar på hur språkliga diskurser och sociala praktiker relaterar till varandra. Han undersöker relationen mellan diskursen och den sociala kontexten genom att relatera diskurser till särskilda institutioner som exempelvis skola eller sjukhus. Han menar således att institutioner innehåller en rad diskurser som sker mellan och inom grupper av människor genom tal och text (Jorgensen och Phillips 2002, s. 67).

Fokus i min undersökning är förskolan som institution och de diskurser som verkar inom talet om barns litteracitet. De språkliga diskurser som förskollärare ger uttryck för kan sägas relatera till den sociala praktik där litteracitet förvärvas och erövrar och således vara relevanta att studera. Centralt i Faircloughs synsätt är att han ser diskurs som en form av en social praktik. Han menar att den inte bara reproducerar kunskap, identiteter och sociala relationer utan att den också formas av andra sociala praktiker och strukturer (ibid. s. 65). Utifrån det blir diskurser något som befinner sig i ett diskursivt fält beroende av andra diskurser och sociala konstruktioner och som kan förstås som föränderliga. Därmed är det viktigt att påpeka att de diskurser förskollärarna i min undersökning ger uttryck för är också de föränderliga och bär inte på någon slags statisk kunskap som gäller över tid. Det är den specifika situationen och den specifika sociala praktiken som studeras i sitt specifika sammanhang.

5.5 Etiska överväganden

Under intervjuerna var jag noga med att inta rollen som deltagare i samtalet snarare än förhörare. Då begreppet litteracitet kan förstås på många olika sätt ville jag få deltagarna att prata utifrån deras perspektiv och inte känna osäkerhet för att säga ”fel”. Det var med bakgrund av detta som jag också valde att ställa intervjufrågorna utan att använda just begreppet litteracitet (se bilaga 2). Jag har varit noga med att

förklara att jag själv inte sitter inne på de rätta svaren utan att det handlar om deras syn och perspektiv på fenomenet. Till de etiska överväganden som jag har gjort hör också kravet om information. Jag informerade de deltagande förskollärarna i studien om undersökningens syfte innan intervjuerna påbörjades, genom att jag skickade ut en blankett för samtycke (se bilaga 1). Jag informerade också om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst fick välja att avstå från medverkan. För att upprätthålla deltagarnas anonymitet har jag valt att benämna de deltagande förskollärarna som ”förskollärare A”, ”förskollärare B” osv., för att uppnå kravet om konfidentialitet. Deltagarna var också medvetna om att de uppgifter jag samlade in genom studien användes endast för det aktuella forskningsändamålet (Bryman 2011, s. 131-132).

5.6 Metod- och teorirefleksion

Då jag ämnar ta reda på förskollärares diskurser om barns litteracitet och utgår från socialkonstruktionismen lägger jag mitt fokus vid språket. Förskollärares tal om barns skriftpraktiker och skrifthändelser blir således ett uttryck för diskurser. Då jag inte har valt att göra observationer utan istället intervjuer fokuserar jag snarare på det som händer utanför den sociala praktiken än innanför. Förskollärares tolkningar av den sociala praktiken ger mig materialet till vidare analys. Jag utgår från den socialkonstruktionistiska teorin som menar att inga forskningsresultat kan vara av objektiv mening utan snarare verka som något icke-linjärt och påverkas av tid och rum. Därför är mina resultat något som bör ses som aktuella i den kontext de kommer ur och det sammanhanget då intervjuerna ägde rum. Jag har identifierat tre olika diskurser som är baserade på ord och meningar som samtliga förskollärare använder sig av i talet om barns litteracitet och jag har funnit ett gemensamt mönster mellan dessa. Det tillsammans med socialkonstruktionismen har fått verka som bränsle för min analys men jag är också medveten om att andra typer av diskurser skulle kunna identifieras och således skulle uppsatsen få ett annat resultat.

I mina intervjuer har jag inte använt begreppet litteracitet då jag anser att begreppet inte är vedertaget och allmänt känt i förskolan. Jag har istället använt meningar som beskriver vad litteracitet är (se bilaga 2). Detta är jag medveten om påverkar mina resultat och jag behöver se dessa i ljuset av att litteracitet är ett komplext och mångfacetterat begrepp som kan förstås på många olika sätt.

När jag intar rollen som forskare utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är jag också medveten om att jag endast studerar olika sätt att förstå, uppfatta och förklara en viss typ av fenomen (Börjesson & Palmblad 2007, s.9-10). Jag utger mig inte för att vara en sanningsbärare eller någon som ämnar redovisa objektiv kunskap. Resultatet av den här uppsatsen baseras på ett specifikt sammanhang, i en specifik miljö med ett antal personer vars tal om ett specifikt fenomen jag tolkar och försöker förstå. Hade jag istället valt ett annat perspektiv hade givetvis mina resultat blivit annorlunda.

6.0 Resultat och analys

Jag har i bearbetningen av mina intervjuer sökt efter mönster och identifierat tre olika diskurser som är genomgående i förskollärarnas tal om barns litteracitet. Dessa är *diskursen om den andra kulturen*, *diskursen om att inte lära ut*, och *diskursen om intresse*. Jag ser även att dessa diskurser krockar med varandra och jag kommer analysera detta vidare. Till en början kommer jag redogöra för de diskurser jag funnit i förskollärarnas tal om barns litteracitet för att försöka förstå hur dessa kan medverka till konstruktionen av den sociala praktiken.

6.1 Diskursen om den andra kulturen

Något som återkommer i samtliga intervjuer jag har genomfört är begreppet kultur. Förskollärarna pratar om barnens hemkultur i förhållande till litteracitet och förskolans kultur. ”Det handlar ju om liksom vad man har utsatts för kan man säga, asså om man är van vid väldigt mycket. En diskuterande miljö där man pratar och så eller om man inte är van vid det” (Förskollärare A). Förskolläraren lägger vikt vid att barnet har vanan av att diskutera och reflektera för att således kunna göra det i förskolan. Samma förskollärare säger också; ”Det som kommer själv är ju ofta deras hemkulturer. Som saker som dom tittar på tv som jag själv inte är insatt i liksom, det är ofta det som kommer ut i dom här rollekarna.” (Förskollärare A). Förskolläraren uttrycker att barnens egen kultur återfinns i rollekar i förskolan och som hen menar delvis är ett resultat av det barnen får genom andra typer av medier. När det gäller influenser av andra typer av medier säger en annan förskollärare att; ”det blir ju mycket intryck för dom, jag menar oavsett hur mycket vi sållar så får dom ju mycket

reklam, bilder, man ser i tidningar och allt möjligt” (Förskollärare E). Flera förskollärare ger uttryck för att barnen påverkas av andra typer av medier som inte förskolan erbjuder som till exempel TV och jag tolkar det som att det finns en önskan om att skydda barnen från något som förskolan inte anser vara av god kvalitet. En förskollärare pratar om ”skräplitteratur” (Förskollärare D) när hen pratar om klassiska Disneyproduktioner och menar att ”förskolan ska erbjuda något annat” (Förskollärare D). Det blir tydligt att det i förskollärarnas tal om barns litteracitet existerar två typer av kulturer, förskolans kultur/vuxenkulturen och barnkulturen, och att man som förskollärare behöver förhålla sig till dessa. Flera av förskollärarna menar att barnens kultur är nödvändig och kan ses som en resurs i arbetet med litteracitet i förskolan medan två av förskollärarna menar att de vill skydda barnen från sådant som inte anses vara bra. Det blir alltså en fråga om vad som är bra respektive dåliga influenser i barns skriftpraktiker och skrifthändelser.

”Just det här att ta den diskussionen med barnen liksom att nej, det där är ingen bra bild. Dom kan påverkas väldigt känslomässigt av vissa bilder” (Förskollärare B). Förskolläraren uttrycker en strävan efter att på något sätt ligga steget före när det gäller vad barnen möts av i bild- och textsammanhang och även biblioteket kan ses som en osäker källa till detta; ”och det tycker jag är lite så här jobbigt när man går till biblioteket också. Barnen får låna vilka böcker dom vill. När hinner man sitta och titta igenom dom. Är det här bra böcker?” (Förskollärare B). Det uttrycks en osäkerhet kring vad som är bra och dåligt när det gäller barns möte med olika texter och bilder och man vill som förskolläraren uttrycker det, gärna gå igenom litteratur för att kunna sortera ut det som anses vara skadligt på något sätt. En av de intervjuade förskollärarna hittar en gammal bok från 1967 på förskolan, boken om elefanten Babar, och hen ”valde faktiskt att kasta den i soporna. För jag känner det är inte, det finns ingenting i den boken som har värde idag. Men det är svårt det där” (Förskollärare D). Förskolläraren anser att det här inte är en bok som förskolan ska erbjuda barnen och väljer att göra sig av med den. Jag tolkar att det finns en välmening i handlingen och en önskan om att barnen ska få möta en annan typ av litteratur. Samtidigt kan det ses problematiskt då man som vuxen föregår barnet när det gäller förmågan att just tolka och försöka förstå texter och bilder. Vad hade hänt om boken hade fått vara kvar? Kunde förskolan ha använt den som ett verktyg för att skapa reflektion och dialog kring innehållet? Jag upplever dock i mina intervjuer att ambitionen att försöka få barnen att själva reflektera och tänka finns;

Jag tror all sorts förmedling som går oreflekterad är ju alltid ett problem. Jag tror att förskollärarens roll måste vara att ifrågasätta och låta barnen ifrågasätta, att inte komma med svaren utan att ställa dom här kritiska frågorna. Varför är det alltid en pojke som är huvudrollen i litteraturen eller varför är superhjältar alltid så starka. Jag tror liksom allting kan komma in i förskolan men vi måste ifrågasätta det (Förskollärare A).

Gemensamt för förskollärarna är att de alla anser att förskolan bör förhålla sig till barnens egen kultur på något sätt. Vissa menar att det är förskolans roll att sälla bort sådant som anses vara problematiskt för barnen att möta medan andra menar att det är frågorna kring texter och bilder som är viktiga och inte alltid innehållet. Det blir tydligt att det finns ett kritiskt förhållningssätt till texter och bilder i förskolan utifrån förskollärarnas tal om barns litteracitet men det varierar från vilket håll det bör komma. En förskollärare uttrycker en oro kring texter och bilder som tillhör en slags dåtid och som illustrerar en annan typ av kultur än den vi lever i idag;

Man läser ju böcker ibland som är lite gammeldags, man blir lite mer eller mindre tvungen att säga nåt när dom får smisk och honungskaka på slutet eller även när det gäller genus och såna saker, jag menar det är fantastiska sagor men man måste ju ändå kommentera det på nåt sätt (Förskollärare C).

Här beskriver förskolläraren att hen bör kommentera det som kan anses tillhöra något annat än den kulturen som råder på förskolan och som illustreras i böcker och därigenom kan sägas tillhöra barns litteracitet. Jag tolkar det som att förskolläraren känner ett ansvar för att kommentera det hen anser vara problematiskt i texten för att det inte ska gå förbi oreflekterat. Jag anser att det är ytterligare ett exempel på att försöka skydda barnen från det som känns svårt och komplext att prata om. Hur lär vi då barn att vara kritiska mot det de hör och ser? Är det våra vuxna preferenser som ska styra, att vi vet något som de inte vet?

Det som förskollärarna ger uttryck för i den här diskursen handlar dels om vikten av att vara medveten om barnens kultur som beskrivs som något annat än den kulturen som råder på förskolan, och dels om förskollärarnas strävan efter att skydda barnen från det som anses problematiskt i deras möte med texter och bilder. Det finns små variationer inom diskursen när det gäller hur förskollärarna ska förhålla sig till den kultur som inte är förskolans. En av förskollärarna anser att all typ av kultur som

rör barns livsvärldar kan vara en del av förskolan bara det ifrågasätts och problematiseras medan de resterande fyra förskollärarna menar att det är de vuxnas ansvar att avgöra vad som är ”bra” och ”dåligt” när det gäller till exempel barnlitteratur, appar eller reklam som barnen kommer i kontakt med. Diskursen inbegriper en sorts dualism där jag tolkar att det finns ett motsatsförhållande mellan förskolans kultur och andra kulturer. När förskollärarna pratar om kulturbegreppet i det här sammanhanget gör de det på ett sätt som utesluter och problematiserar viss typ av kultur. Det är värt att nämna att flera av dem menar att barns kulturpreferenser kan vara en tillgång för förskolans verksamhet och att barnens intressen kan verka som inspiration, men ändock innefattas inte alla. Förskollärarna uppvisar en enighet när det kommer till begreppet kultur i relation till barns litteracitet och något som de behöver förhålla sig till i förskolan men det varierar vilket förhållningssätt som bör råda.

Förskollärarna intar rollen som ”de goda” vuxna i förhållande till något som de beskriver innefattas i barnens kultur. Jag tolkar att den rollen innebär att vara en förebild som visar på att det finns både bra och dålig kultur. Det problematiska är att när vi vuxna tar på oss den rollen, vad händer med barnens möjlighet att tänka och reflektera? I och med att förskollärarna ikläder sig den rollen anser jag att det uppstår en konflikt mellan diskursen om kultur och den andra diskursen om att inte lära ut som jag kommer beskriva nedan.

6.2 Diskursen om att inte lära ut

Något som är genomgående i förskollärarnas tal om barns litteracitet är en ovilja att vara den som lär ut något till barnen. Samtliga förskollärare tar avstånd från traditionella undervisningsmetoder och menar istället att man lär tillsammans med barnen och att lärandet är baserat på lek. När det till exempel gäller frågan om vad som krävs för att barn ska kunna delta i praktiker som rör läsande och skrivande menar en förskollärare att barnen bör ha ”vanan att resonera, prata, läsa” (Förskollärare D) och att det varierar mellan barnen. Samtidigt lyfter hen att ”det är nånting man lär sig ju äldre man blir så att säga” (Förskollärare D) och tar därmed avstånd från att vara den som lär ut. En annan förskollärare säger att ”jag försöker hela tiden att styra undan det så att inte jag ska bli den som lär ut nånting. För det vill jag inte vara” (Förskollärare C). Det blir tydligt i flera av mina intervjuer att

förskollärarna kopplar barns litteracitet till något som har med skolan att göra och därför tolkar jag det som att det blir viktigt för dem att visa på en annan typ av praktik. Således kan barns litteracitetspraktiker påverkas av förskollärarnas ovilja att lära ut och de blir mer hänvisade till varandra; ”men om dom vill ha nån, liksom hjälp mig, hjälp mig, då kan jag välja att säga nej, men du kan ju fråga din kompis här bredvid” (Förskollärare C). Flera förskollärare nämner att barns litteracitet handlar om ett gemensamt lärande, att ”man lär sig med, tillsammans med barnen tycker jag. Men du ska ändå kunna visa, kunna erbjuda barnen, kunna se liksom” (Förskollärare B). Förskollärarna uttrycker tanken om det gemensamma lärandet och en strävan efter det kollektiva görandet och jag tolkar det som att oviljan att lära ut är en konsekvens av det. Samtidigt framgår det att förskollärarna ändå ställer kravet på sig själva att vara dem som ser vad som pågår, förstå vad barnen gör och vilka processer de befinner sig i. En av förskollärarna ger ett nytt perspektiv på att inte vara den som lär ut något och pratar om att läsa böcker inom olika genrer;

men om vi läser en faktabok och jag bestämmer att så här är det, nu ska jag lära barnen saker, då får alla barnen samma information, alla lär sig samma sak, det kanske är jättebra i skolan på ett sätt för då har alla fått samma grund. Men jag tror att det är bättre att samma grund ska vara att alla har olika grund (Förskollärare A).

Jag tolkar det som att förskolläraren ger uttryck för dels synen på förskolan som något annat än just skola och dels synen på kunskap som något föränderligt och icke statiskt. Jag tolkar förskollärarens citat som oro för någon slags förmedlingspedagogik och att konsekvensen blir att barnen inte får utvecklas till reflekterande och tänkande individer. Här finns ett medvetet resonemang som bottnar i ett kritiskt förhållningssätt i relation till barns litteracitet. En annan förskollärare är tydlig i sitt tal om att inte lära ut i förhållande till barns litteracitet i förskolan men uppvisar en ambivalens när det kommer till särskilda barns intressen;

Att det inte är just att man sätter sig och nu ska vi lära, utan att man, att det blir på ett lustfyllt sätt. Sen har man ju vissa barn som är extra intresserade. Vi har ju haft barn som redan när dom är 5-6 år kan skriva. Och det är ju klart dom som visar ett extra intresse då kanske man mer kan sätta sig och ska vi skriva det här och lite så, för då har dom ju ett speciellt intresse för det (Förskollärare D).

Förskolläraren ger uttryck för ett traditionellt undervisningssätt som hen beskriver som att ”sätta sig ner och lära sig något” och beskriver det som något annat än lustfyllt. Samtidigt lyfter hen fram barn med särskilda intressen för bild- och skriftspråk och menar att det intresset självklart bör underhållas och är då inte helt främmande för att just ”sätta sig ner och lära sig något”. Jag tolkar det som att barnens specifika intressen och önsknings får styra huruvida hen ska agera som någon som ska lära ut något.

Konflikten som uppstår mellan den första diskursen och diskursen om att inte lära ut anser jag botten i en ambivalens att vilja skydda barnen från sådant som förskollärarna anser vara problematiskt för dem att möta i sammanhang av texter och bilder. Samtidigt som de intar rollen som ”de goda” vuxna som avgör detta menar dem att de inte vill vara några som lär ut något. Detta kan tolkas motsägelsefullt eftersom när förskollärarna avgör vad som är bra respektive dålig kultur ämnar de också lära barnen något.

6.3 Diskursen om intresse

Under intervjuerna framgår det hos samtliga förskollärare att barnens intresse är något som spelar en viktig roll när det gäller deltagandet i skriftpraktiker och skrifthändelser. På frågan om vad förskollärarna tror krävs för att ett barn ska ha förmågan att delta i en praktik där läsande och skrivande pågår, svarar samtliga att det handlar om ett intresse. Både ett intresse från barnet men också pedagogens eget intresse för texter och bilder spelar roll i arbetet med barns litteracitet.

Jag tycker jag, asså är närvarande och själv så här genuint nyfiken. Jag tycker själv om att läsa böcker och det tror jag speglar av sig sen också att dom tycker om böcker och att läsa och så där. (Förskollärare B)

Det blir tydligt att pedagogens eget intresse för bild- och skriftspråk spelar roll för barnens litteracitet. Samtliga förskollärare poängterar att de har ett intresse för litteracitet och flera av dem menar att det i sin tur är något som gör barnen intresserade. Därför är intresse något som lyfts upp som betydelsefullt både när det gäller barnets förmåga att delta i skriftpraktiker och skrifthändelser men också när det gäller hur förskollärare arbetar med dessa. Har alla barn ett intresse för litteracitet då? En förskollärare väljer att uttrycka sig så här; ”nästan genetiskt tror jag faktiskt man

är nyfiken på att förstå vad det är man ser omkring sig” (Förskollärare A). Intresset kopplas ihop med barnets inbyggda nyfikenhet för texter och bilder och enligt förskolläraren är alla barn nyfikna och därför intresserade i grunden. En annan förskollärare är inne på samma linje när hen menar att ”jag har inte träffat nåt barn som inte har ett intresse för bilder och text” (Förskollärare D). Utifrån det blir barnets intresse för texter och bilder något som har en avgörande roll för arbetet med litteracitet i förskolan. Så länge barn har ett intresse av att möta och försöka förstå texter och bilder är det möjligt att delta i skriftpraktiker och skrifthändelser. Samtidigt lyfts pedagogens ansvar fram när det gäller att fånga och synliggöra barns intressen för bild- och skriftspråk. En förskollärare berättar om deras temaarbete och hur de har lyckats fånga många barns intresse men menar samtidigt ”att vissa inte är ett dugg intresserade och det är svårt att fånga intresset” (Förskollärare E) och lyfter fram svårigheten i att alltid se och upptäcka barnens intresse. Jag tolkar det som att samtidigt som barnens olika intressen för texter och bilder lyfts fram som avgörande för arbetet med litteracitet, ställs det krav på förskollärarna att se dessa och kunna arbeta utifrån dem. Flera av förskollärarna kopplar ihop intresse med att förstå något och en av dem menar att; ”det viktigaste är att man ser vad det är barnen gör, liksom ser vad det är dom håller på med egentligen” (Förskollärare C). Jag tolkar det som att förskolläraren menar att när barn är sysselsatta i skriftpraktiker och skrifthändelser är det pedagogens uppgift att kunna se vad barnet är engagerat i och hen uttrycker det också som att det finns något mer än bara görandet, något underliggande ”egentligen” som är pedagogens uppgift att få syn på. Förskolläraren för också fram att hens eget intresse spelar in i barns litteracitet och menar att;

om jag själv tycker att det är roligt att läsa och uttrycka mig i skrift till exempel så tror jag att det kan spridas, men om jag tycker att det är jobbigt så kanske det sprids. Eller om jag tycker att den här boken e så dålig eller så, så kanske man ska välja en annan bok, så tänker jag (Förskollärare C).

Jag tolkar det som att förskolläraren menar att hens eget intresse men även tycke och smak, blir avgörande för vad som erbjuds barnen i deras skriftpraktiker och skrifthändelser. Jag ser det som att barns litteracitet delvis konstrueras utifrån pedagogernas eget intresse för texter och bilder.

6.4 Sammanfattande resultat

Jag har identifierat tre diskurser som samtliga förskollärare ger uttryck för. De olika diskurserna uttrycker tydliga ställningstaganden när det gäller arbetet med barns litteracitet i förskolan och hur den sociala praktiken bör se ut. I förlängningen kan diskurserna sägas medverka till konstruktionen av barns litteracitet i förskolan på så sätt att det talade språket inte bara används i talet *om* barns litteracitet utan också *i* barns litteracitetspraktiker. Alla förskollärare argumenterar för specifika värden som de anser ska ha plats i barns litteracitet och utifrån det ser jag språket som bärande för utformandet av den. Förskollärarna pratar inte enbart om barns litteracitet i den specifika intervjusituationen utan de pratar också om hur de pratar i den sociala praktiken. Genom att förskollärarna strävar efter att förmedla de värden och normer som anses goda blir barnens skriftpraktiker och skrifthändelser delvis en produkt av dessa. När förskollärarna har för avsikt att diskutera och reflektera kring problematiska delar som de anser finns i texter och bilder som barnen möter på förskolan, är de också medskapare av den skriftspråkliga världen.

När förskollärarna talar om barns litteracitet kan jag förstå språket som bärare av sociala konventioner och normer (Börjesson 2003, s.70) och därmed beroende av annat än bara förskollärarna själva. Deras tal är en del av ett kulturellt sammanhang som utgörs av förskolan. De pratar om barns litteracitet inom ramen för förskolans kultur där de verkar och påverkar och således blir förskolans kultur det sammanhang som kan sägas spegla talet om barns litteracitet. I mitt resultat framkommer det att förskollärarna har en bild av vilken slags kultur förskolan är och ställer den i relation till annan typ av kultur som barnen möter, så som till exempel TV, film, böcker, reklam med mera. Således blir förskolan bärare av en slags normerande kultur som bör få företräde på den kulturella arenan.

Talet om ett visst fenomen kan sägas stå i relation till andra ord som förknippas med fenomenet och dessa ord bidrar således till den sociala konstruktionen (Börjesson 2003, s.48). I mina intervjuer har samtliga förskollärare formulerat sig och fört ett resonemang kring specifika ord och jag tolkar det som att det finns en koherens mellan dessa ord och synen på barns litteracitet. Det finns en gemensam förståelse för orden och dess betydelse för barns skriftpraktiker och skrifthändelser och genom det talade språket lyfter förskollärarna fram betydelsen av dessa. Om jag utgår ifrån att språket är något som innehåller en mängd olika kategorier som

människan kan välja bland i beskrivningen av sig själv och världen (Burr 2015, s. 53), kan jag förstå förskolläraernas tal om barns litteracitet som bärare av dessa kategorier. Om den sociala konstruktionen förstås som något det finns en överenskommelse kring finns det ytterligare kategorier den står i relation till. Om ord och språkliga uttryck alltid står i relation till andra ord och språkliga uttryck kan de diskurser jag har identifierat sägas utgöra de kategorier som står i relation till konstruktionen av barns litteracitet. Detta kan således innebära att förskollärarna blir medkonstruktörer av den sociala praktiken som barnen befinner sig i. Diskurserna kan leda till att barnens litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser delvis ”ägs” av förskollärarna. Mina resultat pekar på att det finns en ovilja att lära ut något till barnen samtidigt som det finns en strävan efter att visa på vad som är bra respektive mindre bra i barns möte med texter och bilder. Där uppstår en ambivalens som även sträcker sig till den tredje diskursen om intresse. Detta kan tänkas leda till att barnen blir förhållandevis ensamma i mötet med texter och bilder på olika sätt men samtidigt styrda genom förskolläraernas förhållningssätt till *vissa* intressen och *viss* kultur.

Om jag tillför ett kritiskt perspektiv på litteracitet i det här sammanhanget blir den sociala praktiken som barnen befinner sig i, något som till stor del påverkas och utgörs av de förväntningar och föreställningar som förskollärarna ger uttryck för. De tre diskurserna jag har identifierat kan sägas utgöra dessa förväntningar och föreställningar som ett led i konstruktionen av barns litteracitet. Om jag förstår barns litteracitet utifrån ett kritiskt perspektiv är de mänskliga relationer och dess innehåll något som inverkar och har del i utformandet av den sociala praktiken. I intervjuerna ger förskollärarna uttryck för vad de anser att barns litteracitet i förskolan ska innehålla och därmed är de medkonstruktörer av den sociala praktiken. I detta fall är det barns litteracitet i en förskolkontext som utgör analysobjektet och det studeras genom talet om det. Eftersom litteracitet beskrivs som en social praktik innebär det också mänskliga möten och i dem utbyten av värderingar, uppfattningar och åsikter. I dessa möten positionerar sig människor utifrån olika roller och Barton (2007 s. 40-41) menar således att människan lär sig vilka typer av litteracitet som är lämpliga utifrån den roll och det sammanhang de befinner sig. Således kan barns litteracitet förstås utifrån ett rolltagande som barn i en förskolkontext och förskollärarna som lärare i en utbildningskontext. Dessa kontexter innehåller olika typer normer och värderingar som jag har fått syn på i diskurserna och därmed sker det ett rolltagande utifrån dessa. Om jag ser barnen som meningsskapare i litteracitetspraktiker och

litteracitetshändelser blir det intressant att fundera kring de diskurser jag funnit i talet om dessa. Om barnen i förskolan är ute efter att skapa mening och finna förståelse för omvärlden, kan förskollärarnas diskurser om barns litteracitet anses både påverka och inverka på den förståelsen. Så vems mening och vems förståelse är det som får ta plats i barns skriftpraktiker och skrifthändelser? Det är möjligtvis en fråga för vidare forskning men jag menar att mitt resultat pekar på att barnens meningsskapande och förståelse genom texter och bilder i förskolan, delvis kan sägas vara konstruerad av de diskurser som förskollärarna ger uttryck för.

6.4.1 Kampen mellan diskurserna om barns litteracitet

Jag ser en tydlig konflikt mellan förskollärarnas ovilja att vara den som lär ut något till barnen men samtidigt se sig själva som ”de goda” vuxna som i viss mån vill skydda barnen från sådant som inte anses som ”bra kultur”. Förskollärarna uttrycker sig som att de har en roll som förmedlare och några som bör kommentera det som kan anses vara problematiskt i texter och bilder som barnen möter. Samtidigt har jag identifierat diskursen som handlar om intresse där förskollärarna är eniga om att barnets eget intresse ska styra deras skriftpraktiker och skrifthändelser. Det framgår också att pedagogens eget intresse för texter och bilder är viktigt för arbetet med barns litteracitet. Det framgår tydligt att barnens intresse är det fundamentala i utforskandet av litteracitet, men jag tolkar det som att det finns en ambivalens i förskollärarnas tal om vilka typer av intressen som ska få stå i fokus i barns skriftpraktiker och skrifthändelser och att dessa kopplas till barnens kulturella erfarenhetsvärld. Samtidigt finns diskursen om att förskolläraren ska backa i relation till barnens litteracitet och inte vara någon som styr eller lär ut. Således menar jag att det förs en diskursiv kamp mellan alla tre diskurser som jag har identifierat.

Foucault (2008 s. 181-182) lyfter fram kampen mellan diskurser och menar att det kännetecknas av ett slags dominansförhållande. Han poängterar att det inte handlar om att människor tänker på olika sätt utan att det snarare handlar om de dominanseffekter som gör det möjligt för människan att använda en diskurs som är accepterad och allmänt vedertagen. Detta kan jag se pågå mellan diskurserna som förskollärarna ger uttryck för. En kamp mellan vilken av diskurserna som ska få mest utrymme och ta mest plats i barns litteracitet. Kampen illustreras genom det motsatsförhållande jag har beskrivit och jag kan även skönja att diskurserna förhåller

sig till större diskurser som kan utgöras av förskolans olika styrdokument. Utifrån Foucault kan förskolans styrdokument således ses som något som bär på makt och kontroll och maktförhållandena som uppstår är en drivkraft för diskurserna.

7.0 Diskussion och slutsatser

Mitt syfte med den här undersökningen var att bidra med kunskap om hur barns litteracitet kan förstås som en social konstruktion. Jag har identifierat tre diskurser i förskolläraernas tal om barns litteracitet som jag menar kan verka i konstruktionen barns litteracitet. Diskurserna är; *diskursen om den andra kulturen*, *diskursen om att inte lära ut* och *diskursen om intresse*. Mina resultat pekar på att det finns en ambivalens och ett motsatsförhållande mellan dessa diskurser som i sin tur leder till att barns litteracitet konstrueras utifrån förskolläraernas normer och värderingar. Jag kommer att diskutera mitt resultat i förhållande till det urval av tidigare forskning som gjorts inom området litteracitet och sedan presentera de slutsatser jag drar på basis av mina resultat.

7.1 Resultatdiskussion

Det finns både likheter och skillnader i den diskursordningen som tidigare forskning ger uttryck för. Jag kommer därför redogöra för dessa i förhållande till de diskurser jag identifierat i min undersökning.

I diskursen om att inte lära ut tar förskollärarna avstånd från traditionell undervisningspraktik och menar att verksamheten ska bygga på barnens lek och intresse. De är tydliga i sitt tal om litteracitet att det inte handlar om att barnen ska lära sig något specifikt utan det handlar mer om att erbjuda, visa på och fokus ligger på det kollektiva lärandet. I likhet med den studie som presenteras av Sara Hvit (2015) utgår förskollärarna från en holistisk syn på barnet där leken och omsorgen utgör grunden för lärandet. I diskursen som handlar om att inte vilja lära ut tenderar förskollärarna att prata om barns skriftpraktiker och skrifthändelser i relation till något som också kommer med tiden, som följer en åldersutveckling. Liksom i Hvits studie tas åldern upp som en faktor för barns litteracitet och barnen antas skaffa sig läs- och skrivkunskaper ju äldre de blir. Detta kan jag se som en typ av argument när det kommer till att inte vilja identifiera sig som någon som lär ut något till barnen.

Kan vi relatera barns litteracitet till något som har med ålder att göra blir det rimligare att pedagoger i förskolan förflyttar barns litteracitet till skolpraktiken.

I diskursen om den andra kulturen framkommer det att förskollärarna menar att den kultur barnen befinner sig i utanför förskolan är en kultur som förskolan bör förhålla sig till. Det finns små variationer i diskursen när det kommer till vilket typ av förhållningssätt som bör råda men gemensamt för samtliga är att den kultur som barnen möter ses ur ett kritiskt perspektiv och behöver problematiseras. Den kulturella aspekten av barns litteracitet är något jag även finner i Björklund (2008) och Foote et al. (2004) där en del av deras resultat pekar på att barn verkar i litteracitetspraktiker som sociala och kulturella kontexter. Foote et al. pekar också på att förskollärarnas föreställningar och tolkningar tenderar att färga hur barns litteracitet kommer till uttryck i förskolan och det skulle kunna vara något som stödjer mitt resultat att förskollärarna är med och konstruerar barns litteracitet. I mitt resultat framgår det att förskollärarna förhåller sig till diskurser som till viss del byggs upp av deras egna kulturella och sociala preferenser och som i sin tur påverkar utformandet av barns litteracitet.

Diskursen om intresse handlar om förskollärarnas tal om att intresse är det som bör styra de skriftpraktiker och skrifthändelser som barnen befinner sig i på förskolan. Barns litteracitet ses i den här diskursen som något intressebaserat och där särskilda förmågor förkastas för att ge plats åt det lustfyllda lärandet. I studier gjorda av Foote et al. (2004) och Vourenpää (2016) lyfts intresse fram som något betydelsefullt i barns litteracitet. Dock visar resultaten att det finns ett glapp när det kommer till praktiken då barns litteracitet tenderar att styras av traditionell undervisningspraktik och lärarstyrda uppgifter. I mitt fall har jag inga observationer som komplement till intervjuerna och kan därför inte resonera kring hur det faktiskt ser ut i praktiken, men jag kan konstatera att i linje med tidigare forskningsresultat är barns intresse och lekfullhet något som lyfts fram som bärande i barns utforskande av litteracitet.

Jag har tidigare i resultat- och analysdelen redogjort för den kamp jag ser pågå mellan de diskurser jag har identifierat och det skulle kunna vara ett tecken på att det finns ett glapp mellan talet om barns litteracitet och det praktiska görandet. Förskollärarna ger uttryck för att vilja följa barnens intresse men samtidigt ställer de sig tveksamma till vissa typer av intressen kopplade till populär- och barnkultur. Tveksamheten tolkar jag bottnar dels i en rädsla för hur barnen ska påverkas men

också en osäkerhet i hur dessa inslag ska kunna problematiseras och diskuteras tillsammans med barnen.

När förskollärarna i min undersökning svarar på frågor som rör vilka typer av litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser som barnen befinner sig i svarar de i likhet med Hvit (2015) genom att hänvisa till konkreta och kontextuella situationer som i sin tur positioneras utifrån ett kulturellt sammanhang. Det blir tydligt i relation till Hvits studie att förskollärarna som deltar i min undersökning är medkonstruktörer av barns litteracitet genom att de medverkar i barns skriftpraktiker och skrifthändelser utifrån egna kulturella och sociala preferenser. Det är något som också Gustafsson och Mellgren (2005) framhåller i sin avhandling, att förskolan och professionen som förskollärare är kulturellt präglade och således något som påverkas av såväl kulturella som sociala faktorer. Deras resultat pekar också, liksom mitt, på att förskollärare influeras av egna erfarenheter av läsande och skrivande och det kan i sin tur sägas påverka deras roll som lärare.

7.2 Slutsatser

Min slutsats är att förskollärarna i undersökningen gav uttryck för mycket lika diskurser i talet om barns litteracitet. Jag upptäckte ett mönster i mitt insamlade material där samtliga förskollärare använde samma typ av ord och meningar för att beskriva och tolka barns litteracitet. Dessa ord och meningar relaterade till varandra och blev således uttryck för diskurserna; *den andra kulturen*, *inte lära ut* och *intresse*. I förlängningen kan dessa diskurser sägas medverka i konstruktionen av barns litteracitet sedd som en social praktik, då de bär på normer och värderingar som manifesteras genom talet. Då jag utgick från socialkonstruktionismen kan språket sägas skapa handlingen och i förhållande till mitt syfte och mina frågeställningar blir således diskurserna ett uttryck för konstruktionen av barns litteracitet.

7.3 Möjlig vidare forskning

Det skulle vara av stort intresse för mig att med hjälp av vidare forskning studera de diskurser som finns i förskollärares tal om barns litteracitet i de faktiska skriftpraktikerna och skrifthändelserna i förskolan. Hur tar sig dessa diskurser uttryck och vilka typer av konstruktioner bidrar de till? En vidare forskningsmetod skulle vara genomförandet av observationer för att med hjälp av dessa kunna undersöka

barnens förhållande till litteracitet i interaktion med pedagoger. Genom observationer skulle jag också kunna få syn på de roller och positioner som deltagarna intar och försöka förstå på vilka sätt dessa skapas.

8.0 Referenslista

- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. uppl., Malden, MA: Blackwell.
- Bergh Nestlog, E. (2012). *Var är meningen?: elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss., Växjö: Linnéuniversitetet.
- Bergh Nestlog, Eva (2015) Kritisk litteracitet i text och praktik: Meningsskapande i de mellersta skolåren. I: Lundgren, Berit & Damberg, Ulla (red.) *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet, s.87-108.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl., Malmö: Liber
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. 3. uppl., London: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. 1. uppl., Malmö: Liber.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Foot, L., Smith, J. & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), s. 136-147.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Diss., Göteborg : Göteborgs universitet.
- Howarth, D. R. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Hvit, S (2015). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), s. 311-330.
- Janks, H (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.

Janks, H. (2012). The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), s. 150-163.

Jorgensen, M. W. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications, Incorporated.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Vuorenpää, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Diss., Örebro: Örebro universitet.

Wells Rowe, D. (2010). Directions for Studying Early Literacy as Social Practice. *Language Arts*, 88(2), s. 134-143.

8.1 Otryckta källor

Intervju 1, 42 min, 35 sek, 2017-03-21

Intervju 2, 28 min, 13 sek, 2017-03-23

Intervju 3, 39 min, 27 sek, 2017-03-23

Intervju 4, 25 min, 3 sek, 2017-03-23

Intervju 5, 34 min, 32 sek, 2017-03-29

9.0 Bilagor

9.1 Blankett för samtycke

Information om undersökning om förskollärares tolkningar av barns läs- och skrivpraktiker i förskolan.

Jag är student på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur förskollärare tolkar barns läs- och skrivpraktiker i förskolan och hur de arbetar med dessa. Jag vill undersöka hur förskollärare tolkar den sociala praktiken där barn lär sig läsa samt utvecklar och tillägnar sig kunskaper om texter och bilder. Jag ämnar intervjua en förskollärare från varje enhet av totalt fem stycken.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka er som jobbar på xxx någon gång mellan den xxx-xxx - 2017. Jag skulle då vilja intervjua dig som är förskollärare och som arbetar på någon av avdelningarna. Under intervjun kommer jag att ta anteckningar och även göra en ljudupptagning.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet oidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Mira Norén

Handledare

Linda Murstedt

Södertörns högskola



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM

9.2 Intervjufrågor

1. Namn, ålder?
2. När tog du examen som förskollärare?
3. Arbetar du utifrån särskild pedagogisk idé/tanke?
4. Vilken ålder arbetar du med?
5. Vilken relation hade du till läsande och skrivande när du var barn?

6. Förskolans arbete med barns läs- och skrivpraktiker

- a) Hur tolkar du att förskolan ska arbeta med barns möte med och utforskandet av texter och bilder?
- b) Vilken betydelse/plats anser du att barns möte med och utforskande av texter och bilder har i förskolan?
- c) Ge exempel på situationer i förskolan där barn möter/arbetar med texter och bilder
- d) Ge exempel på situationer i förskolan där du anser att barn tolkar och försöker förstå texter och bilder.

7. Din roll som förskollärare

- a) På vilket sätt deltar du som förskollärare i dessa situationer?
- b) Vilka typer av situationer deltar du inte i?

8. Barnet i den sociala praktiken

- a) Vad tror du krävs av barnet för att kunna verka i en social praktik där mötet med texter och bilder sker?
- b) Vad tror du det finns för hinder för att ett barn ska kunna verka i en social praktik där mötet med texter och bilder sker?
- c) Finns det särskilda kompetenser du som förskollärare bör ha för att arbeta med barns möte med och utforskande av texter och bilder?

9. Variation och kritiskt förhållningssätt

- d) Vilken roll spelar variationen i de texter och bilder barnen möter på förskolan?
- e) Vad anser du att det innebär att ha ett kritiskt förhållningssätt till texter och bilder?