

”Jag skriver”-yngre barns anammande av litteracitet



Av: Mariola Golabek & Sophia Janneh

Handledare: Karin Milles

Examinator: Peter Josephson

Södertörns högskola | Förskollärarytbildning med interkulturell profil

Examensarbete 15 hp

Självständigt arbete i förskoledidaktik | Vårterminen 2019

Förskollärarytbildning med interkulturell profil 210 hp



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Titel: "I'm writing" – How younger children absorb literacy

The aim with this research is to get an idea how younger preschool children embrace literacy in spontaneous activities, started by themselves or together with other people. We want to pay attention to and delimit the literacy events and investigate, interpret and understand what happens in the interaction between the children and between children and the material in the preschool environment. In addition to get an understanding how the children interact with the material in the physical environment and what strategies they use in the encounter with literacy. We had to observe the children closely, in order to achieve that we conducted, an ethnographically inspired study, we can interact and observe children for a longer period. That helped to give us the opportunity to get closer to the children and we were regarded as a natural part of the group. Based on the observations, we saw that the children are exploring literacy with the material, which includes pens, papers and books. The specific material captured the children's curiosity and it contributed to that they started "test-writing" and "test-reading", both on their own but also with others. Although the children in some situations wanted to explore the material themselves, at the same time they wanted to be close to the group. Based on Karen Barad's theory of realistic realism, we saw that the environment and the material interact with the children. We can note that the children conquer literacy, literally in social interactions but in order to conquer literacy, the material's availability is crucial.

Key word: literacy, literacy event, literacy practice, child's perspective, intra-action, social interaction.

Nyckelord: litteracitet, litteracitetshändelse, litteracitetspraktiker, barns perspektiv, intra-aktiv, socialt samspel.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund.....	2
2.1. Litteracitet i relation till yngre barn	2
3. Teoretiska utgångspunkter	4
3.1. Litteracitet i relation till socialt samspel och kommunikation.....	4
3.1.1. Litteracitet eller literacy	4
3.1.2. Litteracitet	4
3.1.3. Visual literacy	6
3.1.4. Litteracitetshändelser och litteracitetspraktik	6
3.2. Litteracitet i relation till materialitet	7
4. Material och metod	10
4.1. Etnografiskt inspirerad metod.....	10
4.2. Deltagande observationer.....	11
4.3. Videoinspelningar och fotografering	11
4.4. Val och avgränsningar	12
4.5. Genomförande.....	13
4.6. Bearbetning av material	14
5. Forskningsetiska överväganden	14
5.1. Studiens tillförlighet.....	16
6. Fördelningen av arbetet.....	17
7. Tidigare forskning.....	17
7.1. Barns strategier att möta litteracitet	18
7.2. Betydelse av litteracitet för barns språkutveckling	18
7.3. Barns användande av bilderböcker	18
7.4. Litteracitet i tidig ålder och socialt samspel.....	19
7.5. Litteracitet - barns kroppsliga uttryck och egna intressen	19
7.6. Posthumanistiskt perspektiv och litteracitet.....	20
7.7. Pedagogisk miljö och materialets betydelse för barns lärande och utveckling.....	20
8. Resultat och analys.....	21
8.1. Litteracitetshändelse: bokstäver som symboler framträder under lek och byggkonstruktion	21
8.1.1. Barnens möte med bokstäver på “stenar”	21
8.1.2. Barn bygger bokstaven E av klossar och skriver sina namn.....	22
8.1.3. Färgglada bilder och siffror som kraftfulla agenter	24
8.2. Litteracitetshändelse: bokläsning, bilderböcker och symboler	25

8.2.1. Gemensamt "tittande" i bilderböcker.....	25
8.2.2. Tre barn låtsas-läser en bok	26
8.2.3. Kollektivt och individuellt "läsande".....	27
8.2.4. Bokläsning på flera ställen. Barnen använder boken i leken	28
8.2.5. Utforskande av boken på egen hand för att bygga en personlig relation med boken.	29
8.3. Litteracitetshändelser: Ritande och skrivande	30
8.3.1. Pennor och papper.....	30
8.3.2. Häfte och blyertspenna skapar fascination.....	31
8.3.3. "Jag skriver".....	32
8.3.4. Att skriva av	34
8.3.5. Ett litet barn visar sin teckning	35
9. Sammanfattning av analys	35
9.1. På vilket sätt bidrar socialt samspel till att barn anammar litteracitet i dessa litteracitetshändelser?	35
9.2. Hur samhandlar barn med materialet i dessa litteracitetshändelser och vilka konsekvenser har det för anammande av litteracitet?.....	36
9.3. Vilka strategier i barns erövrande av litteracitet kan vi identifiera i dessa litteracitetshändelser?	36
10. Slutdiskussion	37
11. Förslag till framtida forskning	40
12. Referenslista.....	41
13. Bilagor.....	45
13.1 Läs- och skrivutvecklingsträdet	45
13.2. Sammanställning av studiens empiri.....	46
13.3. Samtyckesbrev	46
13.4. Samtyckesbrev	48
13.5. På vilket sätt de yngre förskolebarnen (1.5–3.5) anammar litteracitet i deras spontana aktiviteter.	50

1. Inledning

I vilken ålder den formella undervisningen bör påbörjas är en aktuell fråga. Förr ansåg man att barn lär sig läsa och skriva i skolåldern och inte tidigare. Det var skolans uppgift att lära barnen att läsa och skriva då man ansåg att föräldrar och förskollärare kunde lära barnen fel (Fast 2019, s. 9). Nuförtiden har gränserna flyttats betydligt och forskning i USA varnar för att pressa de yngsta barnen mellan två och tre år gamla allt för mycket. Därför bör den pedagogiska stimulansen vara genomtänkt och genomfört på ett väl avvägt vis. Det är viktigt att ta hänsyn till miljön, barns spontana aktiviteter och samtidigt inte utelämna dem i deras utforskande (Eriksen Hagtvet 1990, s. 26). Barnet utgår i sitt utforskande av skriftspråket från sin nyfikenhet och lekfullhet i meningsfulla sammanhang. Det spelar ingen roll hur de gör det, även om det inte är på rätt sätt enligt vad vuxna förväntar sig (Eriksen Hagtvet 1990, s. 96).

I denna studie vill vi undersöka yngre barns möte med litteracitet i förskolan då det inte har genomfört tillräckligt med omfattande forskning med fokus på detta ämne. Vi har uppmärksammat under vår VFU-period, under tidigare arbetslivserfarenheter, att även de yngre barnen visar ett stort intresse för att utforska litteracitet genom interaktion med omgivningen. Men eftersom pedagogerna lägger det främsta fokus på omsorg uteblir oftast barns lärandetillfällen, trots att läroplanen för förskolan framhäver att lärande, utveckling och omsorg ska bilda en helhet (Skolverket 2016). Det handlar inte om att pressa barnen att lära sig läsa och skriva redan när de är ett eller två år gamla, utan att ge de möjlighet att skapa grunden; förkunskaper innan de påbörjar den formella undervisningen.

En del barnforskare, bland annat Bente Eriksen Hagtvet, visar ett stort intresse för litteracitet. Ingvar Lundberg skriver att Eriksen Hagtvet bok handlar om skriftspråsutveckling och litteracitet, att det inte handlar om att utgå från den traditionella undervisningen, utan att ta hänsyn till barns spontana initiativ i utforskandet av skriftspråket. Det bästa sättet att närma sig skriftspråkets färdigheter är genom lek (Lundberg 1990, s. 6-7). Detta stämmer överens med vår uppfattning och känsla av att även de yngsta barnen på förskolan är kapabla till att närma sig skriftspråket, då de själva visar vilja och intresse att delta i litteracitetshändelser. Vi vill undersöka vad som händer i de lekfulla situationerna, där barnen visar intresse för symboler, bilder och texter samt på vilket sätt det bidrar till anammande av litteracitet. Eriksen Hagtvet anser att leken kan ses av många som motsats till lärande, då leken kan associeras till barns fria vilja (Eriksen Hagtvet 1990, s. 18). För många barn kan skriftspråksinläring vara skrämmande, om det sker på ett tekniskt sätt och det kan resultera i att de förlorar glädje och intresse för

lärande (ibid. s. 9). Därför finner vi att litteracitet har en stor betydelse för barns läs-och skrivutveckling och genom den här studien vill vi fördjupa oss i detta ämne.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att närma sig barns perspektiv och utforska på vilka sätt de yngre förskolebarnen (1.5–3.5) anammar litteracitet i deras spontana aktiviteter. Vi vill uppmärksamma och avgränsa litteracitetshändelser samt undersöka, tolka och förstå det som händer i interaktion mellan barnen och omgivningen i dessa litteracitetshändelser. Vi kommer att kartlägga vilka litteracitetshändelser vi kan observera i barns spontana aktiviteter.

Utifrån detta huvudsyfte har vi följande frågeställningar:

- På vilket sätt bidrar socialt samspel till att barn anammar litteracitet i dessa litteracitetshändelser?
- Hur samhandlar barn med materialet i dessa litteracitetshändelser och vilka konsekvenser har det för anammande av litteracitet?
- Vilka strategier i barns erövrande av litteracitet kan vi identifiera i dessa litteracitetshändelser?

2. Bakgrund

Den här delen av studien syftar till att redogöra för litteracitet i relation till yngre barn. Vissa forskare använder begrepp litteracitet istället för literacy samt litteracitetshändelser och litteracitetspraktik istället för literacy event och literacy practice. I denna studie kommer begreppen litteracitet, litteracitetshändelse och litteracitetspraktik att användas.

2.1. Litteracitet i relation till yngre barn

Mary Clay, litteracitets forskare, är grundaren till uttrycket emergent literacy, hävdar Carina Fast, filosof och doktor i pedagogik. Clay menar att barn börjar lära sig läsa och skriva redan i tidig ålder och det utvecklas successivt i sociala sammanhang. När barnen börjar förskolan har de redan erfarenheter av skriftspråket. Den första kontakten sker genom barns familj och släkt. Litteracitet behöver inte endast vara sammankopplat med böcker, utan kan även associeras med texter, symboler, bilder, skyltar, leksaker och populärkultur. Lärandet kan ske i princip vart som helst, både hemma, förskolan, lekplatser, affärer och behöver inte vara kopplat till skolsituationer

(Clay 1966, se Fast 2019, s. 40). Fast påpekar att David Barton, en engelsk forskare, anser dock att möte med skriftspråket sker redan vid första stunden, i början av livet. Lärandeprocesser börjar inte vid en särskild tidpunkt. Den utvecklas successivt tillsammans med det talande språket och i samspel med andra människor i vardagliga situationer (Barton 1994, se Fast 2008, s. 8).

Kathleen Roskos och James Christie menar att litteracitet och lek delar samma utveckling och att det går hand i hand med varandra. Barn tar till sig läs- och skriftspråket på ett meningsfullt sätt och det sker genom lek och utforskande. Att barn tar till sig skriftspråkets färdigheter genom lek är ett nytt perspektiv, vilket är det som emergent literacy handlar om. Barnen tar till sig detta genom sociala interaktioner som uppstår i bland annat spontana aktiviteter. Det ger barnen möjlighet till att utveckla litteracitet, som de sedan kan praktiseras i aktiviteter (Roskos & Christie 2001, s. 59–60). Barn manifesterar tidigt sin förståelse av skriftspråket genom situationer där de experimenterar med läsande och skrivande. Dessa aktiviteter kan förstås som lek-läsning och lek-skrivning. Barnen imiterar andras beteende och skapar ritualer kring läsning och skrivning för att förstå vad det egentligen innebär (Dahlgren et al. 2013, s. 64–65).

Sandström Madsén hänvisar till Gunther Kress, en professor i semiotik och utbildningsvetenskap, som anser att barnen i sitt undersökande av litteracitet, ständigt försöker skapa mening genom att exempelvis rita, skriva och måla. De växlar mellan olika uttrycksformer och söker konstant nya former för att förstå och uppfatta världen (Kress 1997, se Sandström Madsén 2007, s. 12). Detta bidrar till barns språk och begreppsutveckling. Det ger dem möjlighet att uttrycka sig estetisk, språkligt och emotionellt. Barnen blir multimodala, vilket betyder att barns utveckling och lärande inte kan ses som linjärt. Utifrån detta perspektiv innefattar läsande och skrivande en av flera uttrycksformer, som hjälper barnen att formulera sina tankar och känslor (Sandström Madsén 2007, s. 12–13).

Idag växer barnen upp, omgiven med mängder av olika slags skrifter, ord och symboler. Redan som små kan barn skilja på bilder och symboler som de ser. De lär sig snabbt att koppla ihop dessa med något de tycker mer eller mindre om (Fast 2019, s. 9). På vilket sätt och hur barnen behärskar skriftspråket sker individuellt, beroende på barns kulturella uppväxtmiljö. Möte med skriftspråket ser olika ut i olika familjer. Därför menar David Barton, en engelsk forskare, att varje barn har sin egen litteracitet-historia, hävdar Fast (Barton 1994, se Fast 2019, s. 87). Yetta Goodman har myntat begrepp *roots of literacy*, vilket innebär att barn redan tidigt tar till sig litteracitet genom bland annat i verksamhetens aktiviteter. Barnen behöver inte vänta till skolstart innan de börjar utveckla sina rötter. Det kan handla om att läsa kataloger, lyssna på sagor eller att

se vuxna som läser och skriver. När barnen har fått erfarenhet av skriftspråket har de större möjlighet att kunna utveckla läs- och skrivspråket och få förståelse för hur man använder det. Rötterna till litteracitet-trädet är grunden för att kunna bygga vidare på stammen som till sist blir trädets krona. Trädets krona utvecklas ständigt eftersom varje människa konstant möter nya och unika utmaningar (Yetta Goodman 1984, se Fast 2019, s. 87), bilaga 13.1. (Skolverket 201, s. 4).

3. Teoretiska utgångspunkter

Teorier och begrepp som presenteras i denna studie används som verktyg för analys av studiens empiri, med syfte att tolka och förstå det som händer inom litteracitetshändelser som de yngsta barnen på förskolan tar initiativ till själva. Vår intention är att ta barns perspektiv och genom dessa begrepp få syn på barns strategier att anamma litteracitet. Teoridelen delar vi på två teman. I det första har vi fokus på litteracitet i relation till socialt samspel och i det andra beskriver vi litteracitet i relation till materialitet.

3.1. Litteracitet i relation till socialt samspel och kommunikation

3.1.1. *Litteracitet eller literacy*

Begreppet *litteracitet* har sitt ursprung från ordet *literacy* ur det engelska språket (Björklund 2008, s. 20). Enligt anglosaxiska forskare, handlar litteracitet snarare om praktiker än läs-och skrivfärdigheter (Fast 2008, s. 40). Många forskare har haft problem med att definiera ordet *literacy* inom svenska språket, men trots försök har det inte varit tillfredsställande (Fast 2007, s. 33). I vår uppsats ska vi använda begreppet litteracitet.

3.1.2. *Litteracitet*

Carin Fast skriver att litteracitet har tidigare endast handlat om att läsa och skriva. På senare år har begreppet expanderat och innefattar bland annat sociala praktiker (Fast 2007, s. 33). Enligt Fast fastställer Barton att litteracitet också kan ske på egen hand genom interaktion med symboler, text, bilder med mera. Detta används till för att kunna kommunicera, göra sig förstådd och förstå andra (Barton 1994, se Fast 2007, s. 35).

Marie Clay etablerar begrepp *emergent literacy*, vilket vi har nämnt tidigare. Begreppet är en del av litteracitet och syftar på barns tidiga erövrande av läs- och skrivfärdigheter, vilket sker successivt med barns ålder (Clay 1966, se Fast 2007, s. 33). Barton förklarar denna process

utifrån naturvetenskapen. Han hävdar att olika element som påverkar varandra flera gånger under en längre period leder till en interaktionsprocess, vilket kallas emergence. Barton hävdar att inom samhällsvetenskap, kan emergent processer förklaras på ungefär samma sätt, där litteracitet och språk påverkar varandra så att litteracitet främjar språket (Barton 2007, s. 31). Björklund översätter begreppet emergent literacy till *framväxande litteracitet* och diskuterar i sin avhandling att denna översättning inte är tillräcklig. Nuförtiden är det begreppet "*early childhood literacy (ELC) eller de yngsta barnens litteracitet*" (Björklund 2008, s. 54), mer utförligt för att beskriva litteracitet. Medan emergent literacy tyder på att litteracitet växer fram inom ett barn, lägger ELC större fokus på att ge barnen tillfällen till ett socialt samspel, variation i omgivningen och tillträde till materialet. Genom det skapar barnen litteracitetspraktiker i samspel med andra. Framför allt innebär detta att barn anammar litteracitet i meningsfulla situationer under barndomsperioden (ibid. s. 54–55). Barton hävdar att till en början, när barnet är litet, är det den vuxne som har kontroll över barnet och skapar struktur, vilket handlar om *scaffolding*. Ju äldre barnet blir tar barnet successivt över kontrollen av sitt eget lärande och den vuxnes stöd försvinner allt mer. En mer erfaren person utgör ett viktigt stöd för barns utveckling. Lärande sker genom mellanmänniska handlingar och är alltid situationsbundet (Barton 2007, s. 134).

Litteracitet handlar inte om att lära barnen läsa och skriva, utan snarare genom erövring av litteracitet. Det sker genom vardagliga aktiviteter och upprepade praktiker där inläring uppstår spontant. Exempelvis kan det vara i leken, i ett spel eller att endast observera människor, som läser tillsammans eller individuellt. Det kan handla om att laga mat tillsammans med föräldrar, handla och förbereda kalas, där litteracitet inte är ändamålet (Barton 2007, s. 148–149). Det finns inte en bestämd tid när inläring av läs- och skrivspråk börjar. Det sker konstant, vilket innebär att emergent literacy börjar tidigt i livet innan skolstart. De flesta forskare hävdar att barn tidigt förstår att det behövs symboler för att skriva ner något och att uttrycka sig i skriftspråket. Forskarna talar om att barn tidigt tillägnar sig skrivarens och senare läsarens beteendemönster, samt påstår att de kan skriva och läsa (Fast 2007, s. 92). Att läsa, berätta historier för barn redan i tidig ålder, är en viktig litteracitetshändelse där bilderbok spelar en central roll. Det leder till tidig språkutveckling och erövrande av litteracitet. Det utför en länk till framtida aktiviteter i den formella undervisningen (Barton 2007, s. 140–142).

Kress menar att eftersom vi lever i en värld där information och kommunikation är mångfasetterad försöker barnen, redan från födseln, tolka och förstå omgivningen som de befinner sig i. Därför lär sig barnen bäst att läsa och skriva i situationer som är meningsfulla för dem, vilket är grunden i den lärande processen. Det gör de på ett kreativt och lekfullt sätt genom

att använda olika material och ting såsom pennor, papper, leksaker, klossar och även stolar eller en hörna i rummet. Genom att måla, rita eller bygga och leka uttrycker barnen sina önsknings och känslor. Men detta är även en form av kommunikation. Det sättet att se på litteracitet skiljer sig från skolan, där litteracitet handlar om den formella undervisningen att lära sig läsa och skriva bokstäver (Kress 1997, s. 3, 8–9). Barnens sätt att skapa mening, använda sig av olika medel och erövra litteracitet är *multimodalt*, det vill säga att de gör det på mer eller mindre konventionellt sätt. Till exempel; att lära sig skriva bokstäver är för barnen multimodalt, där genom media och kontakt med tryckt text till exempel födelsedagskort, tidningar eller böcker uppmärksammar de bokstäver. Saker och ting som barnen använder och som de gör och genererar, men även deras kroppsliga engagemang och alla sinnen är kopplade till varandra eftersom kroppen och tanken hör ihop. Varje barn har sin egen potential att skapa mening samt sin egen och unika väg till litteracitet (ibid. s. 97). Enligt Sandström Madsén som hänvisar till Kress, vilket vi har nämnt tidigare, blir barnen multimodala eftersom barns sätt att lära sig läsa och skriva är mångsidigt och inte linjärt (Sandström Madsén 2007, s. 12–13).

3.1.3. Visual literacy

Fast skriver i sin avhandling att enligt professor Anna Sparrman, handlar *visuell litteracitet* om visuell förmåga att förstå och tolka bilder och detta kan man lära sig. Bilder framkommer i vår tillvaro, “talar” till oss och ger oss mening (Sparrman 2002, se Fast 2007, s. 39). Bilder spelar en betydlig roll i barns skriftspråksutveckling. När bilder och texter är kopplade till varandra utgör det ett stöd i barns förståelse av texten (Fast 2007, s. 40). Kress hävdar att den visuella kommunikationen tar framträdande position i världen, genom exempelvis television eller datorn och dominerar den skriftliga kommunikationen. För att förstå den visuella världen är det viktigt att studera semiotik, det vill säga teckensystem, vilket är en sammansättning av mening och form (Kress 1997, s. 5–6). Text; tecken och symboler som består av visuella och verbala former, träder ständigt fram i barns omgivning. Det är en väsentlig del av barns meningsskapande aktiviteter och en del av vuxnas “sak”. Genom att förstå texter, kan barnen träda in i vuxnas värld (ibid. s. 132).

3.1.4. Litteracitetshändelser och litteracitetspraktik

Björklund använder begrepp *litteracitetshändelse* istället för literacy event i sin avhandling. Begreppet händelser handlar om att olika situationer och företeelser förändras. Det bidrar till att utveckling sker i ett visst sammanhang med olika aktiviteter. Litteracitetshändelser sker i sammanhang med läs- och skrivaktiviteter som upprepas under en längre tid på olika sätt och i

olika miljöer. Bokläsning kan vara ett exempel på litteracitetshändelse som barn gestaltar i förskolans kontext. Genom att barn läser böcker på olika sätt och i olika sammanhang kan de skapa kunskap om och få erfarenheter av bokläsning, vilket skapar litteracitetspraktiker (Björklund 2008, s. 48–50). Därmed innefattar *litteracitetspraktiker* på det sätt människor använder litteracitet i en konkret situation; litteracitetshändelse i samband med text. Björklund påpekar att Säljö förklarar litteracitetspraktik som återkommande handlingar som människor genomför i en särskild situation eller miljö. I relation till förskolan handlar litteracitetspraktiker om det som pedagoger och barn skapar tillsammans i vardagen, exempelvis rutiner under högläsning, gemensamt sjungande eller samling. Dessa upprepade handlingar kan förstås som förskolans kultur (Säljö 2000, se Björklund 2008, s. 48).

David Barton skriver också att litteracitet kan förstås som sociala praktiker som människor utför i litteracitetshändelser. Utifrån det här perspektivet skapas litteracitet snarare genom samspel mellan människor, än genom kognitiva färdigheter. För att förstå litteracitet behövs undersökning av olika litteracitetshändelser som förekommer i människors vardag i en speciell tid och situation. Litteracitetshändelser och praktiker påverkas av utveckling och förändring som sker genom tiden. Det beror på kontext, socialt sammanhang och individuella faktorer, som skapar en unik historia. Litteracitetspraktiker är inte stabil och förutbestämd och förändras genom informellt lärande och meningsskapande snarare, än genom formella lärande situationer (Barton 2007, s. 52–53).

Barton menar att litteracitetshändelser innefattar alla slags aktiviteter som upprepas och innehåller skrivna ord och bokstäver. I sådana händelser producerar en eller flera personer, tecken eller symboler och försöker tolka dem. Till skillnad från litteracitetshändelser handlar litteracitetspraktiker mer om den sociala interaktionen i utforskandet av litteracitet (Barton 2007, s. 35–37).

3.2. Litteracitet i relation till materialitet

Litteracitet är oftast kopplat av de flesta forskare till ett sociokulturellt perspektiv eftersom erövrande av litteracitet sker i sociala sammanhang där språket och kommunikationen spelar en framträdande roll, vilket är uppenbart. Genom vår undersökning vill vi även se på litteracitet utifrån ett annat perspektiv; teori om *agential realism*, med fokus på begrepp *intra-aktion* som utgår från ett posthumanistiskt perspektiv. Denna teori kan ge en bredare möjlighet att se på litteracitet utifrån olika synvinklar på de konkreta litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker som framkommer i våra observationer. Det möjliggör för vår studie att se på litteracitet med “nya

ögon” och att förhoppningsvis få fram en ny kunskap, och ställa begrepp litteracitet i ett annat ljus.

En del av filosoferna anser nuförtiden att det är språket som formar världen genom diskurser, men det sker parallellt tillsammans med människor och materialitet (Lenz Taguchi 2012, s. 23). Professor i pedagogik Hillevi Lenz Taguchi påpekar att även Lev Vygotskij och John Dewey har påvisat att betydelse av material har stor påverkan på barns lärande. Lärande uppstår inte endast inuti människan, utan sker även genom att utföra praktiker där användandet av olika material och artefakter framkommer. Detta har givit upphov till nya teoretiska synvinklar, men där saker och ting ses som passiva föremål och människor som aktiva (Lenz Taguchi 2012, s. 11). Lenz Taguchi hävdar att Karen Barads teori, *agential realism*, utmanar det traditionella tänkandet och uppdelningen, där människor ses som aktiva och materialitet ses som ett passivt redskap, vilket används för att utföra handlingar. Om materialiteten istället ses som agentisk, resulterar det i att saker och ting förändras och det kan påverka hur människor förstår omvärlden och skapar kunskap (Barad 2003, se Lenz Taguchi 2012, s. 12, 15). Med hjälp av denna teori och begrepp vill vi få syn på det som händer mellan barn och den fysiska miljön. Vi vill även undersöka hur saker och ting påverkar och samspelar med barnen i de specifika litteracitetshändelser.

Barad, som är en feministisk fysiker och vetenskapsteoretiker, menar att *agential realism*- teorin inte gör åtskillnad mellan den som observerar något från det som observeras. Snarare kompletterar dessa delar varandra och skapar en ömsesidig relation (Barad 2003, s. 815). Kroppar, både de mänskliga och icke-mänskliga (agenter) med alla dessa gränser och proportioner ses inte som skilda objekt (ibid. s. 823). Anna Palmer hänvisar till Barad som framhäver att det vi alltid har betraktat som icke-levande och betydelselöst påverkar vår subjektskapande (Barad 2007, 2008, se Palmer 2011, s. 43–44). Det materiella blir agentiska “...tingen och miljöerna gör något med oss...” (Palmer 2011, s. 43). *Agens* berör här såväl människor som icke-människor och det betyder att något börjar hända. Den fysiska miljön, materia (agent) kan producera makt i situationer där *intra-aktion* sker. Det kan förändra människors existens och sätt att tänka (Lorenz Taguchi 2012, s. 15, 23).

Genom upprepade handlingar förstår vi oss själva, bygger vår identitet och blir förstådd av andra. Detta kallas för *performativitet* som Palmer förklarar genom uttrycket “vardagliga göranden” (Palmer 2011, s. 40). Språket ses som performativt, vilket många vetenskapliga teorier lyfter fram, men genom det synsättet går man miste om att allt annat i världen spelar samma roll. Både ting och språk ses som performativa agenter och tillsammans skapar och organiserar världen

(Hultman 2011, s. 29). Exempel på performativa agenter är enligt Palmer människor, böcker, bilder och pennor vilket kan i interaktion med oss och rummet leda till att vi uttrycker oss och talar på ett visst sätt. Det orsakar även ett specifikt handlingsmönster samt utlöser materiella-diskurser som uppstår i situationer; makt som påverkar vår identitetsskapande (Palmer 2011, s. 39, 43–44).

Begreppet intra-aktivitet har Lenz Taguchi lånat från Barad och omformulerat till *intra-aktiv pedagogik*. Eftersom Barads teori har konsekvenser för pedagogiken, kan vi på ett tydligare sätt peka på begreppets samband med vår studie där syftet är att tolka och förstå det som händer mellan barn och den fysiska miljön i litteracitetshändelser. Lenz Taguchi hävdar att enligt Barad uppkommer lärandeprocesser och kunskap bildas genom samspel mellan olika agenter, vilket måste få följder för den pedagogiska praktiken (Barad 2003, se Lenz Taguchi 2012, s.14). Lenz Taguchi anser att miljön och föremål påverkar oss omedvetet och bidrar till att vi beter oss på ett visst sätt. Materialet i samverkan med kroppen bidrar till lärande. Intra-aktion uppstår mellan exempelvis barn, pedagoger och saker, men även i situationer där barn skriver, läser, kommunicerar verbal med varandra och även hur de sitter när de samtalar (Lenz Taguchi 2012, s. 16–17). Lenz Taguchi använder begreppet *samhandling* för att förklara det som händer mellan subjekt och objekt, i sammanhang där de samverkar med varandra och vad som händer i processen mellan människan och materialet i olika aktiviteter. Resultatet av samhandlandet är ett lärande (ibid. s. 9, 22).

Anna Palmer, docent i Förskoledidaktik, hävdar också att Barads teori har konsekvenser för barns lärande. I hennes studie ger hon exempel på en flicka som läser en matematikbok, vilket även kan kopplas till litteracitet. Det uppstår intra-aktion och materiella-diskurser mellan dem. Detta resulterar i att bilder och symboler i boken har makt, vilket påverkar flickan så att hon börjar räkna, samt utföra specifika handlingar exempelvis att bläddra i boken. Palmer hävdar att genom kroppen kodar människor olika upplevelser såsom känslor, rörelse, ljud, färger eller längd. Det bidrar till en tankeverksamhet, vilket leder till att man omedvetet börjar förstå något (Palmer 2011, s. 44–45). Genom möte med materialet involverar barnen alla sinnen, formar sin identitet, deras koncentrationsförmåga och språkförmåga stärks och aktiviteter blir roligare. Detta skapar lust till lärandet och utforskandet på barns egna premisser (ibid. s. 78-81). Eftersom böcker och texter skapar tillfällen till samspel mellan barn och samtal, leder det till uppmärksamhet av bokstäver, ljudande och språkutveckling. Därmed är språket en del av litteracitet och bidrar till barns läs-och skrivförmåga. Fast skriver att när barn möter bilder och texter skapar de kunskaper om skriftspråket genom att de provar sig fram, gissar det som står i texten och granskar

bokstäver. Genom det förstår barnen samband mellan symboler, ljud och talspråk, vilket handlar om fonologisk medvetenhet (Fast 2007, s. 71).

4. Material och metod

I den här studien använder vi oss av en kvalitativ inriktning eftersom vi strävar efter att tolka och förstå det vi har observerat i konkreta situationer, där barn anammar litteracitet.

Enligt Stukát är intervjuer och ostrukturerade observationer den vanligaste metoden i det kvalitativa synsättet. Kvalitativ ansats framstår som “ett paraply” för andra studier där ingår bland annat etnografiska undersökningar med olika metoder att samla empiri, där den mest karakteristiska är deltagande observationer (Stukát 2005, s. 32). Eftersom vi använder etnografiska metoder i denna undersökning anser vi att deltagande observationer och videoinspelningar är lämpliga metoder för att närma oss barns perspektiv. Samtidigt tar vi avstånd från ostrukturerade observationer och att intervjua barnen på grund av deras låga ålder.

4.1. Etnografiskt inspirerad metod

Etnografin utgår från bland annat antropologin, vilket handlar om “läran om människan” enligt Birgitta Kullberg. Kullberg skriver att forskaren skapar och samlar in data på ett systematiskt sätt och sedan bearbetar och tolkar materialet. Det handlar om att forskaren är aktiv och försöker förstå det som händer och tar andra människors perspektiv för att få syn på deras erfarenheter och olika sätt att uttrycka sig genom handlingar (Kullberg 2014, s. 13). Därför anser vi att en etnografisk metod är lämplig för vår undersökning där vi vill få syn på barns sätt att erövra litteracitet.

I denna studie har vi koncentrerat oss på att observera under en månads tid yngre barns handlingar och uttryckssätt i de konkreta, kontextbundna litteracitetshändelser. Enligt Carin Roos kan forskaren genomföra en etnografisk studie genom att observera samma fenomen i olika situationer och använda sig av olika tillvägagångssätt (Roos 2014, s. 47). I vår studie har vi fokus på litteracitet i olika sammanhang, det vill säga samma fenomen i olika kontexter. Vi har använt bland annat deltagande observationer för att komma närmare barnen och försöka förstå hur de tänker och interagerar med omvärlden; kompisar och förskolans material. Vi har reflekterat över vårt eget förhållningssätt och ifrågasatt vårt agerande gentemot barn för att inte påverka deras handlingar alltför mycket. Eftersom vi har varit i verksamheten under en viss period, men inte

tillräckligt länge för att kallas det för en etnografisk studie, har vi valt att namnge det minietnografisk studie, som Roos (2014) menar är en mindre omfattande studie (ibid. s. 52).

Enligt Billy Ehn och Barbro Klein är *reflexivitet* ett centralt begrepp inom etnografin som forskningsmetod. Det innebär att forskaren är medaktör i sin studie genom att utforma ett ämne som sedan studeras genom deltagande observation. Forskaren studerar andras beteende och fenomen samtidigt som forskaren granskar sig själv, sitt eget agerande och förhållningssätt. Men det är omöjligt "...att beskriva verkligheten utan att påverka den" (Ehn & Klein 1994, s. 10). Vi har försökt att ta barns perspektiv, det vill säga att lyssna på dem, uppmärksamma deras kroppsspråk och reflektera regelbundet över det som vi har observerat. Samtidigt har vi varit medvetna om att förhålla oss kritiskt till våra tolkningar, ta avstånd från våra egna värderingar och ha olika synvinklar.

4.2. Deltagande observationer

Deltagande observationer handlar om att forskaren deltar öppet i observerade situationer så att hen blir accepterad av deltagarna (Patel & Davidson 2011, s. 98). Stukát hävdar att forskaren ägnar en längre tid för att genomföra observationer utifrån det som är relevant till undersökningens syfte. Samtidigt är det viktigt att inte störa deltagarna, förändra deras beteende eller händelseförlopp. Det krävs av forskaren att bli objektiv, vilket kan vara problematisk eftersom dessa observationer ofta involverar forskarens känslor och medför egna subjektiva tolkningar. Fördelen är att deltagande observationer möjliggör att närma sig barns perspektiv och få kunskap om det som är outtalad eller ses som självklart (Stukát 2005, s. 50–51). Under genomförda deltagande observationer har det på ena sidan varit krävande att vara aktiv och samtidig inte påverka och förändra barns beteende. På andra sidan har det varit givande att få barns acceptans och tillit samt att få syn på barns naturliga uppträdande genom att vara med barnen på deras villkor, utan att framträda som vuxen med makt över dem. Detta har medfört tillfällen till samtal, möjlighet att få svar på enkla frågor och genom det närma sig barns perspektiv. Samtidigt har vi varit medvetna om att det är omöjligt att veta med helt säkerhet hur barn tänker och känner.

4.3. Videoinspelningar och fotografering

Stukát anser att videoobservationer bidrar till att man flera gånger kan se om filmen och analysera materialet. Nackdelen med att använda filmkameran är att barnen behöver vänja sig vid att bli filmade, vilket kan ta tid samt att människor kan agera annorlunda framför kameran (Stukát

2005, s. 50). Barnen vi hade observerat var delvis vana att bli filmade och oftast uppfattade de inte filmkameran som ett störande objekt eftersom de var upptagna av att utforska. Vi fick 11 videoinspelningar, men valde att endast transkribera filmerna som används i uppsatsen, det vill säga efter kategorisering av empiri. Sammanlagt fick vi tre filmer (ungefär 1 minut var). Transkriberingar kan vara tidskrävande, men eftersom filmerna var korta och utan omfattande dialoger, hade vi fokus på barns kroppsspråk och samspel med andra människor, materialet och miljön. Att upprepade gånger återkomma till inspelningarna var givande på grund av att vi studerade filmerna på ett detaljerat sätt och fått flera synvinklar på situationer.

4.4. Val och avgränsningar

Litteracitet är inte bunden till en händelse, utan det uppstår i olika situationer. Därmed begränsades undersökningen till barns egna, spontana utforskande av läs- och skriftspråket i olika sammanhang. Det bidrog till insamling av tillräcklig mängd av intressant råmaterial med syfte att undersöka begreppet litteracitet närmare, från olika synvinklar för att få fram ny kunskap.

Studien omfattade barn i åldrar ett och ett halv till tre och ett halv på två förskolor. En av oss befann sig på Förskolan A och den andra på Förskolan B. Vi insåg att VFU är ett lämpligt tillfälle att göra en etnografisk studie, vilket möjliggjorde en vistelse på en och samma plats under en längre tid. Detta medförde att användning av metoder som deltagande observationer och videoinspelningar blev uppenbara, vilket sammanföll med studiens syfte; att utgå från barns perspektiv. På grund av barns låga åldrar och deras verbala svårigheter avstod vi från att intervjua dem. Att intervjua pedagoger skulle innebära mer omfattande arbete. Det skulle även ge ett annat perspektiv, utifrån pedagogernas synvinklar, vilket inte var undersökningens syfte.

Att välja praktikplats till fältarbetet minskade tidspressen, underlättade kontakten med föräldrar, vilket orsakade att vi personligen kunde berätta om studiens syfte och få samtycke från föräldrar. Vi valde att koncentrera oss på hur de yngre barnen erövrar litteracitet. Detta ser vi som ett intressant ämne eftersom det inte finns omfattande forskning kring barns möte med skriftspråk gällande denna åldersgrupp. Att barnen var bekanta med oss såg vi som en fördel eftersom barnens trygghet var betydelsefull för genomförandet av observationerna. Denna etnografiska studie bidrog till möjlighet att observera barnens naturliga beteende i förskolans vardag. Fokus var på litteracitetshändelser och det som hände i dessa sammanhang. Det innebar observationer av barns agerande, kroppsspråk, uttryckssätt, sociala samspel med kamrater och interaktion med materialet såsom: leksaker, pennor, ritpapper och böcker.

4.5. Genomförande

Anteckningar fördes regelbundet i våra separata fält-dagböcker av sammanlagt 26 litteracitetshändelser vi observerade, detta gjordes direkt antingen under eller efter observationerna. Med litteracitetshändelser avsåg vi situationer där barnen själva tog initiativ till utforskandet av skriftspråket. I deras möte med litteracitet uppmärksammade vi barns individuella och kollektiva samspel med böcker, bilder, texter, symboler och skrivmaterial. Reflektion kring det insamlade materialet gjordes kontinuerligt och våra tankar skrevs ned i dagböcker.

Videoinspelningar gjordes endast på en förskola, som vi kallar för Förskolan A. Där fick vi 7 samtycke. Insamling av empiri bestod av 11 kortfilmer sammanlagt 15 minuter, 35 bilder av barns aktiviteter, material/miljö och barns alster samt 16 observationer. På Förskolan B genomfördes 10 observationer utan samtycke. På grund av etiska aspekter valde vi att inte använda de observationerna utan samtycke. Vi fick olika information på grund av regler som ändrades kring uppsatsens etiska överväganden. Därför valde vi att komplettera vår empiri med ytterligare observationer med samtycke från vårdnadshavare. På Förskolan B genomfördes ytterligare 6 kompletterande observationer med samtycke från 10 barn, samt 5 fotografier på barns alster. Observationer varade under två halvdagar under tiden innan lunch och efter lunch, fram till mellanmål. Detta resulterade i att vi fick sammanlagt 22 observationer istället för 26. Vi infogar en tabell med sammanställning av vår empiri i bilaga 13.2.

Vid några tillfällen valde vi att filma och fota barnen i deras utforskande eller för att uppmärksamma den fysiska miljön. Det handlade ofta om situationer med några deltagande barn samtidigt där det skulle vara svårt att föra noggranna anteckningar. Vi avstod från att använda pedagogernas surfplatta eftersom den ofta inte var tillgänglig och hade lösenord. Våra mobiltelefoner visade sig vara ett praktiskt verktyg. Den möjliggjorde snabb reaktion och användning vid intressanta litteracitetshändelser, där barnen tog initiativet till skrivande, ritande eller hanterade böcker. Vi filmade eller tog kort i situationer där barnen mötte text, symboler eller bilder, det vill säga litteracitetshändelser.

Under insamling av empiri diskuterade vi ständigt vad det innebär för oss att utföra deltagande observationer samt var gränsen går för vår delaktighet i observerade situationer. För att inte påverka barnen allt för mycket försökte vi hålla oss undan, samtidigt blev vi indragna i samspel med barnen. De ställde frågor om vad vi gjorde, visade intresse för vår penna och block och de ville skriva tillsammans med oss. Dessa situationer var tillfällen att ställa frågor till barnen exempelvis: "Vad gör du?", "Vad skriver du?", "Vad ritar du?". Det bidrog till att vi fick bättre

förståelse för deras tankar och agerande. På en avdelning var materialet såsom pennor, ritpapper och böcker inte tillgängliga för barnen. Efter samtalet med handledare fick barnen tillgång till materialet. En aktiv interaktion sattes igång och barnen fick möjlighet att utforska materialet. Det bidrog till studiens omfattande och intressanta material. Efter avslutad VFU träffades vi för att gå igenom rådata och diskutera materialet.

4.6. Bearbetning av material

Anders Arnqvist anser att en kvalitativ studie medför en induktiv arbetsprocess, vilket innebär att det insamlade materialet organiseras och bearbetas med syfte att finna teorier. Dessa teorier eller modeller används sedan för att förstå det studerade objektet. Detta resulterar i att analysprocessen redan påbörjas vid bearbetning av empiri (Arnqvist 2014, s. 105).

Bearbetning av insamlat material såsom fältanteckningar från observationer, bilder och transkriberingar från filmer analyserades upprepade gånger med syftet att se detaljer och sedan gå tillbaka för att få syn på helheten. Våra dagböcker, nedskrivna tankar och reflektioner blev betydelsefulla i bearbetningsprocessen, vilket även fungerade som stöd för vårt minne. Sedan kategoriserade vi vår empiri i grupper utifrån specifika litteracitetshändelser, som på ett tydligt sätt svarade på studiens syfte och frågeställningar. Vi fick tre litteracitetshändelser: (1) bokstäver som symboler framträder under lek och byggkonstruktion, (2) bokläsning, bilderböcker och symboler, (3) ritande och skrivande. Den här metoden bidrog till att vi kunde finna mönster och sortera materialet även i underkategorier med 13 olika teman i relation till studiens syfte.

5. Forskningsetiska överväganden

Den grundläggande aspekten under den här studiens arbetsprocess var att hålla god kvalitet genom bland annat forskningsetiska överväganden, vilket skulle resultera i ett pålitligt resultat. Detta innebar att insamlingen av materialet skulle verkställas med forskningsetiska principer betonade av Vetenskapsrådet:

Informationskravet - ”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). Enligt Stukát innebär det att alla medverkande i undersökning ska få utförlig och relevant information om undersökningens syfte, samt om att det är frivilligt att delta och närhelst avbryta deltagandet (Stukát 2005, s. 131).

Föräldrar och pedagoger blev informerade genom brev och muntlig konversation om studiens

syfte, deras rättigheter och att vi skulle samla in material till vår studie och använda det i uppsatsen, vilket de ställde sig positivt till. Våra foton med personligt brev hängdes upp på informationstavla i hallen. Pedagogerna hade innan vår ankomst till förskolorna mejlat till vårdnadshavare att vi kommer att befinna oss i verksamheten samt vad det innebär att ha en student närvarande i barngruppen. Vi kunde inte ge barnen utförlig information om vår studie på grund av deras låga ålder. Informationen, som vi gav till barnen, var på deras nivå. Vi förklarade för barnen vid observationstillfälle att vi skriver om det hur de “läser”, “skriver” och ritar.

Samtyckeskravet – “Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Det innebär att deltagarna har rätt att bestämma själv hur och på vilka villkor deltagandet i observationen kommer gå till (Stukát 2005, s. 131). Vid några tillfällen skulle vi filma och fotografera barnen. Vårdnadshavarna till de delaktiga barnen fick skriva på ett samtyckesbrev efter att vi personligen samtalat med dem. Vi betonade att observationer inte handlar om att bedöma barnen utan att beakta det som de gör. Eftersom undersökningens fokus utgår från de yngsta barnen på förskolan, var etiska frågor särskild viktiga. De flesta barnen hade inte tillräckligt utvecklad språkförmåga, vilket krävde av oss att uppmärksamma deras kroppsspråk och mimik. I vissa fall avstods observationer där barnen gav signaler genom osäkra blickar och att dra sig undan. Vi frågade barnen om vi fick sitta bredvid, vara med och “titta” på det som de gör och om det är “okej”. Det hände även att ett barn vägrade delta i observationen, men sedan ångrade barnet sitt beslut, kom tillbaka och sa: “Nu vill jag vara med”. De flesta barnen kände sig trygga med oss, visade intresse för vårt skriftmaterial och försökte “skriva” tillsammans med oss eller studera inspelade filmer. De som hade bättre kommunikationsförmåga ställde nyfikna frågor om vad vi skriver och varför, vilket ledde till interaktion mellan oss. En annan aspekt var de barn vars vårdnadshavare inte gav samtycke, men som ändå fanns i närheten av observationsfältet. Fokus i de tillfällena var endast på de barn som vi kunde observera och att de barn som inte fick samtycke att delta, inte skulle hamna i kamerans synvinkel.

Konfidentialitetskravet – ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). De uppgifter och material som vi samlade in om de deltagande barnen, bilder och inspelningar som togs, överfördes från våra mobiler och bevarades i datorn med lösenord. Efter bedömning av denna studie ska allt insamlat material och uppgifter raderas. Namn på de två förskolorna och deltagande barnen ändrades så att deltagarna skulle förbli anonyma och inte kunna bli identifierade.

Nyttjandekravet – “Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål“ (Vetenskapsrådet 2002, s. 13). Detta innebär för den här studien att all information och uppgifter om deltagande personer inte kommer att brukas i ett annat syfte än i den här specifika undersökningen, vilket vi har informerat om i samtycke-brevet till vårdnadshavare.

5.1. Studiens tillförlighet

Att arbeta med och genomföra denna undersökning innebär för oss att sträva efter ett pålitligt resultat. Det betyder att förhålla sig till forsknings aspekter som *reliabilitet/tillförlighet, validitet och generalisering*. Stukát skriver att med begreppet *reliabilitet* menas ”...hur bra mitt mätinstrument är på att mäta...” (Stukát 2005, s. 125). Begreppet används ofta i kvantitativa studier, men kan även införas i kvalitativa undersökningar och definieras som *noggrannhet och tillförlighet* (ibid. s. 125).

Under hela arbetsprocessen försökte vi hålla en hög tillförlighet genom att finna relevanta teorier i relation till studiens syfte och empiri, genomföra utförliga beskrivningar, insamla tillräckligt mycket material med hjälp av olika metoder, diskutera och reflektera tillsammans. Att utgå från barns perspektiv i denna studie medförde deltagande observationer och videoinspelningar som insamlingsmetoder. Samtidigt var vi medvetna om att intervjuer skulle gynna studiens tillförlighet. Tanken var att intervjua även pedagoger, men vi tog beslut att det skulle medföra för omfattande studie, samt innebära att undersökningen skulle utgå från pedagogers perspektiv, vilket inte var studiens syfte. Det var problematiskt att inte vara objektiv när våra egna värderingar och erfarenheter påverkade oss. Denna undersökning baserades på deltagande observationer för att närma oss barns perspektiv, vilket innebar olika subjektiva tolkningar. Därför försökte vi se litteracitetshändelser utifrån barns synvinkel, inte från endast våra egna uppfattningar och i vissa fall ställde vi frågor för att försöka förstå hur de tänkte i ett visst sammanhang. En annan aspekt för studiens tillförlighet kan vara att insamlingen av materialet hade påbörjats under VFU, det vill säga två månader innan studien påbörjades. För att stödja vårt minne var det angelägen att föra dagböcker med systematisk nedskrivna reflektioner, ta bilder och genomföra videoinspelningar.

En hög reliabilitet garanterar inte en hög validitet. Validiteten innebär att man undersöker det som har avsetts att undersöka (Stukát 2005, s. 126 - 127). Det var betydelsefullt att ständigt tänka om vi undersöker det som vi skulle, utifrån studiens syfte. Genom att exempelvis motivera våra

val och hålla en röd tråd, tolka empiri på ett utförligt sätt för att förstå innehållet, försökte vi förstärka validiteten.

Kvalitativa studier handlar inte om att få syn på ett antal dylika företeelser för att generalisera resultatet. Det gäller snarare att få fram olika synvinklar och kategorisera dem (Stukát 2005, s. 62). Stukát menar att en kvalitativ undersökning kan kritiseras på grund av att den är för subjektiv. Det kan också bero på forskarens förhållningssätt samt hur resultatet tolkas. Undersökningen är inte omfattande och begränsas till ett fåtal individer som deltar, vilket medför att resultatet inte kan generaliseras (ibid. s.32). Enligt denna teori kan inte studiens resultat generaliseras eftersom studien baseras på våra egna tolkningar och endast fåtal observationer. Däremot kan resultatet bidra till pedagogernas didaktiska och pedagogiska strategier samt förändra deras syn på litteracitetens betydelse för de yngsta barnen i förskolan.

6. Fördelningen av arbetet

Insamling av empiri genomförde vi separat. En av oss var i Förskolan A och den andra i Förskolan B. Bearbetning av material genomförde vi tillsammans, vilket innebar gemensamt diskussion och reflektion. Sedan analyserade vi våra egna observationer. All litteratur, material till tidigare forskning och teori sökte vi tillsammans samt delade mellan varandra för att läsa noggrannare och sedan byta litteraturen med varandra. Vi båda läste och översatte engelsk litteratur, för att sedan diskutera texterna om vi hade förstått det rätt. Detta ledde till diskussion och informationsutbyte. Vi använde oss av Google drive, där vi kunde skriva tillsammans, skriva kommentarer och se varandras insatser i skrivande av denna uppsats. För att skilja på vem som skrev vad och hur mycket använde vi två olika färger. Dock hade en av oss ett större fokus på att skriva metoddelen och den andra hade större fokus på att skriva Abstract.

7. Tidigare forskning

Denna del av studien ägnas åt att redogöra för tidigare forskning med fokus på de yngre barnen och litteracitets-erövrande. Däremot kunde vi inte finna och presentera fler forskare som utforskar små barns möte med litteracitet, vilket bekräftar Björklunds antagande att det inte finns särskilt fokus på denna barngrupp i relation till skriftspråket. Tidigare forskning berör barns strategier att erövra litteracitet, deras sätt att uttrycka sig, engagemang, användning av

bilderböcker, socialt samspel och materialets betydelse för litteracitet samt barns lärande och utveckling.

7.1. Barns strategier att möta litteracitet

Lancaster Lesley (2001) beskriver i en vetenskaplig artikel en studie vid namn "Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms", där en far filmar sin dotter på 23 månader under skapandet av ett morsdagskort. Anna ritar sicksackmönster och benämner vad hon ritar (ibid. s. 137–138). Resultatet i Lancasters studie visar att även yngre barn uttrycker sig på olika sätt, dock inte specifikt genom att skriva med bokstäver som bildar ord, men genom symboler. Barnet i studien gör flera olika sicksackmönster som har olika betydelser. Barnet skapar mening genom användning av sin kropp, språk, läten samt gester och blickar, vilket bidrar till processen av symbolförståelse (Lancaster 2001, s. 131, 150–151). På grund av barnets låga ålder anser vi att studiens resultat är relevant för vår undersökning, eftersom vi vill få syn på de yngsta barnens uttrycksform och strategier i möte med litteracitet. I studien framhävs det att barn engagerar sig i aktiviteter redan i tidig ålder, som innefattar ritande, målande och får förståelse för symbolernas mening.

7.2. Betydelse av litteracitet för barns språkutveckling

Författarna Marina Norling, Anette Sandberg och Lena Almqvist (2015) refererar till Barton i sin vetenskapliga artikel "Engagement and Emergent Literacy Practices in Swedish Preschools". Studiens syfte är att undersöka pedagogers och barns engagemang i utveckling av emergent literacy. Forskarna observerar barns interaktion med andra barn, pedagoger och material (ibid. s. 621). Resultatet påvisar att barn som aktivt deltar i förskolans verksamhet får i högre grad ett mer utvecklat språk, än de barn som inte deltar. Varierande aktiviteter som utgår från barns olika intresse och lägger vikt på samtal, bidrar till att "...stimulera barns engagemang med tidig emergent literacy i förskolan" (ibid. s. 627–628). Studiens resultat är väsentlig för vår studie på grund av att den visar att barns tidiga möte med litteracitet i förskolans verksamhet, bidrar i högre grad till språkutveckling och förkunskaper inför skolan.

7.3. Barns användande av bilderböcker

Maria Simonssons (2004) avhandling "Bilderboken i förskolan" bygger på ett projekt där syftet är att få en större insikt på barns användande av bilderböcker på förskolorna och hur det påverkar barns förståelse om sig själva och världen. Undersökningen av denna litteracitetshändelse är även

relevant för vår studie, där bilderböcker möjliggör möte med litteracitet. Avhandlingens intention är att kunna frambringa lärdom om bilderbokens betydelse och hur den framställs i en social samt kulturell kontext. (ibid. s.17). Resultatet påvisar att barnen använder sig av böcker som har erbjudits i förskolorna i olika spontana aktiviteter, inte endast under högläsning. Bilderböckerna har en stor och viktig betydelse för barn i deras lekaktiviteter. Böckerna kan inspirera barnen i leken, leda till samspelet och diskussionen om innehållet (ibid. s. 216).

7.4. Litteracitet i tidig ålder och socialt samspel

Elisabeth Björklunds (2008) avhandling “Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan”. Björklunds forskning är relevant för vår studie eftersom hon undersöker hur de yngsta barnen under tre år anammar och uttrycker litteracitet i förskolans vardag. Ytterligare frågeställningar har som syfte att undersöka barns egna skapande av litteracitets tillfällen, litteracitetspraktiker och barns samspel med varandra (ibid. s. 29). I denna etnografiska studie, som utgår från sociokulturellt perspektiv, används bland annat följande metoder: deltagande observationer, videoinspelningar och fältdagbok (ibid. s. 74). Några betydelsefulla slutsatser i sammanhang till vår studie är att barn tar sig an litteracitet tillsammans med andra barn och pedagoger i situationer som de finner intressanta och meningsfulla för dem. Denna process har ingen specifik ordning eller mönster (ibid. s. 184). Litteracitetshändelser sker i mångsidiga situationer och karakteriseras av variation, men litteracitetspraktiker utgör ett mönster som barnen skapar genom upprepade handlingar, språk och kommunikation i förskolans vardag. Litteracitet skapas och erövras kollektivt men även individuellt (ibid. s. 219). Resultat påvisar även att redan de yngsta barnen är kapabla att ta sig an litteracitet och Björklund uppmuntrar till att utforska det närmare. Det konstateras att barns språkutveckling spelar betydande roll i litteracitet men det räcker inte att skaffa sig endast kunskap om den delen av litteracitet eftersom litteracitet är ett mycket bredare begrepp (ibid. s. 238).

7.5. Litteracitet - barns kroppsliga uttryck och egna intressen

Sara Hvit (2015) skriver i sin vetenskapliga artikel “Literacy events in toddler groups: Preschool educators’ talk about their work with literacy among toddlers”, om en studie som hon har genomfört för att undersöka pedagogernas syn på yngre barns litteracitet i spontana aktiviteter. Detta bidrar även till vår undersökning, där vi vill förstå barns möte med litteracitet i situationer som de själva initierar. Syftet med hennes undersökning är även att få syn på hur detta realiseras i relation till litteracitet i förskolans vardag. Materialet har insamlats genom gruppintervjuer i form av samtal med flera pedagoger samtidigt. Samtalet har handlat om deras arbete med litteracitet

och organiserats i två huvudteman. Det första temat, som är relevant för vår studie handlar om att *göra litteracitet*; barns kroppslig uttryck genom handlingar och interaktion med material. Pedagogerna försöker ta barns perspektiv och berättar om barnens egna engagemang i litteracitets-erövrande (ibid. s. 311).

Studiens resultat visar att barnen *gör litteracitet* genom gemensamma aktiviteter med andra barn och pedagoger, men det är alltid förknippad med det tillgängliga materialet som pedagoger erbjuder. Exempelvis kriterier kan orsaka ritandet och bläckpennor skrivandet. Enligt pedagoger ser barnen på sig själva som läsare medan de kommunicerar, "läser" tillsammans och hanterar böcker. Hvit framhåller att det krävs från pedagoger ett större fokus på att litteracitetshändelser utgår från barns egna uttryck, erfarenheter, intresse och egen vilja att lära (ibid. s. 320–321, 325).

7.6. Posthumanistiskt perspektiv och litteracitet

Candace Kuby and Jennifer Rowsell (2017) undersöker i sin artikel "Early literacy and the posthuman: Pedagogies and methodologies" samband mellan ett posthumanistiskt perspektiv och litteracitet och hur detta kan påverka syn på kunskap och undervisning. Det påpekas i artikeln att fokus i pedagogisk forskning länge har varit på människor, men också den icke-mänskliga världen är väsentlig, det vill säga material och känslor, där även litteracitet tillhör. Alla de aspekterna; mänsklig och icke-mänsklig värld är sammanflätade med varandra, interagerar med varandra samt tillsammans bestämmer över vem man blir och vad man gör för att skapa verkligheten (ibid. s. 285, 288). Detta ser vi är relevant för vår undersökning, eftersom vår empiri handlar om den mänskliga och icke-mänskliga världen. Till exempel kan bilderböcker i samspel med barnen framkalla känslor och påverka lust att utforska skriftspråket, vilket även Hvits artikel pekar på.

7.7. Pedagogisk miljö och materialets betydelse för barns lärande och utveckling

Pedagogikforskaren Elisabeth Nordin Hultman (2004) skriver i sin avhandling "Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande" om hur barns identitet skapas i förskolans och skolans sammanhang. Det som är intressant för vår studies syfte är hur omgivningen, det vill säga rum och material på förskolan påverkar barns beteende, handlingar och prestation i lärande (ibid. s. 166). Det konstateras i avhandlingen att barns tillgång till materialet är begränsade och monotona. Endast material som är lätt att städa, som inte är kladdigt och dess användning kan kontrolleras, är tillgängligt för barn. Materialet avspeglar pedagogernas normer för vad barn kan, eller inte kan i viss ålder (ibid. s. 72, 78). Nordin Hultman anser att "...handlingar skapas i en

”dialog” med materialet och dess möjligheter” (Nordin Hultman 2004, s. 173). Tingen och föremål utmanar barn, avgör deras handlingar men även framstår som subjekt och interagerar med barnen (ibid. s. 186).

8. Resultat och analys

I analysdelen har vi uppmärksammat det som ger oss svar på studiens syfte och frågeställningar, det vill säga på vilket sätt de yngsta barnen på förskolan anammar litteracitet. Vi har avgränsat litteracitetshändelser: (1) bokstäver som symboler framträder under lek och byggkonstruktion, (2) bokläsning, bilderböcker och symboler, (3) ritande och skrivande. Varje litteracitetshändelse innehåller underdelar med olika teman, vilka vi har analyserat utifrån tre aspekter: socialt samspel, barns samhandlande med material och barns strategier för att erövra litteracitet. Analysen bygger på litteracitets-begrepp samt Barads teori. Dessa begrepp används med syfte att undersöka socialt samspel mellan barn och den fysiska miljön och hur detta bidrar till litteracitets-erövrande samt att få syn på barns strategier att anamma litteracitet i aktiviteter som de själva tar initiativet till.

8.1. Litteracitetshändelse: bokstäver som symboler framträder under lek och byggkonstruktion

Den här delen av vår analys handlar om litteracitetshändelse där symboler som bokstäver framträder under lekfulla aktiviteter. Barnen använder sig av olika tillvägagångssätt för att skapa mening, genom bland annat att konstruera bokstäver på ett multimodalt sätt.

8.1.1. Barnens möte med bokstäver på ”stenar”

Förskolan A. Fältanteckningar. Två barn Adam (3.2) och Nelly (3) befinner sig i lekrummet. Jag sitter på golvet mitt emot spisen.

Barnen leker i köksvrån. Här finns en liten spis, några kastruller, tallrikar, plastmuggar och bestick. I köket hamnar även andra leksaker och små, platta föremål av gipsliknande stenar. På varje sten finns en liten bokstav i skrivstil. Jag har fått information om att barnen ofta använder dem i leken, i olika sammanhang. Den här gången föreställer de mat. Barnen ”lagar mat” och dessa stenar blir ”matvaror”. Nelly kommer fram till mig, sträcker ut handen och pekar på en av stenarna med ett litet ”g”. Hon vänder upp och ner föremålet och säger: ”Det här är 6”. Sedan tar hon en annan sten med bokstav ”o” och säger: ”Den här är noll. Och den?”, frågar hon mig och visar mig ”m”. Nelly böjer sig ovanför föremålet, tittar noggrant och följer med sitt pekfinger kontur av bokstaven ”m”. Adam leker bredvid. Han står länge med en sten med ”b” på. Han lyfter stenen högt upp framför ögonen. Han flyttar den åt höger, åt vänster sedan vänder den upp och ner så att det

ser ut som ”g”. Barnen lägger stenarna in i en korg, kastruller och en panna. Pojken lägger bokstäverna i en trälåda och säger till mig: ”De bor där”.

Vi kan tolka situationen som att Adam och Nelly skapar sina kunskaper om bokstäver omedvetet under leken. De uppmärksammar och utforskar bokstävers form och mening, vilket kan kopplas till fonologisk medvetenhet, semiotik och samtidigt till visual literacy. Kress hävdar att det är svårt för små barn att skilja på bokstävers form och mening eftersom i barns värld är form och mening oskiljaktiga (Kress 1997, s. 9). Denna litteracitetshändelse, där bokstäver träder fram, kan man tolka så att barnen är på väg att förstå att bokstäver inte endast har form men även betyder något. Nelly, i sin experimenterande, använder sig av det som hon redan vet och associerar siffrorna “6” och “0” till bokstäverna “g” och “o”. Både Nelly och Adam använder sina kroppar och alla sinnen att begripa det som de ser. De visar sin nyfikenhet och sina strategier i att utforska litteracitet. Nelly använder beröring för att känna av bokstaven “m”-s form, böjer sig framåt för att titta noggrant och söker stöd av en vuxen för att veta mer. Även Adam involverar sin kropp i utforskandet. Det kan man tolka som att han upptäcker och undersöker skillnader och likheter mellan bokstäverna “b” och “g”.

Stenarna är för Adam som ”levande” material, han säger: “De bor där”. Stenarna och barnen samspelar och påverkar varandra. De framträder som kraftfulla agenter som orsakar handling, barns nyfikenhet och leder till samtal om symboler. Enligt Barads teori förstås material som aktiva agenter och i detta samspel med oss genereras kunskap och subjektskapande (Palmer 2011, s. 43). Situationen kan tolkas att barnen genom socialt samspel och samhandlande med material skapar kunskap om bokstäver och siffrors form och mening samtidigt som de definierar sig som läskunniga individer. Det unika sättet att framställa bokstäverna på stenarna istället för exempelvis på en lapp skapar barns nyfikenhet och det leder till utforskande av symboler. Detta kan vi koppla till både begrepp emergent literacy och ELC. Vi kan observera barns framväxande intresse av bokstäver, men samtidigt sker det i en specifik miljö och en meningsfull situation, där det pedagogiska materialet är tillgängligt för barn och bidrar till barns anammande av litteracitet.

8.1.2. Barn bygger bokstaven E av klossar och skriver sina namn

Förskolan B. Fältanteckningar från en deltagande observation med två barn Adama (3.4) och Emrik (3).

När jag kommer ut till hallen står Adama och Emrik där, bland klossar som är utspridda över golvet. "Är det tjuven som lagt klossarna så där?", säger jag eftersom barnen tidigare har haft tjuvjakt. "Nej", säger Adama och fortsätter: "Det är jag, som ska skriva bokstaven E". Adama lägger ihop klossarna så att det bildar ett "E". "Vad är det som börjar på E?", frågar jag barnen. De är tysta. Jag berättar vilka namn och objekt som börjar på E. Det första namnet jag säger är Emrik. Emrik frågar om bokstaven "O". Jag berättar för dem. Vi går till ritbordet på barnens begäran eftersom de vill skriva sina namn på ett papper. Jag börjar med att visa Emrik hur man skriver hans namn varpå han skriver av. Men jag kan inte se vad det står. Det ser ut som krumelurer, men han säger att det är hans namn som han har skrivit. Därefter skriver Adama sitt namn med sina bokstäver.

Adama är tydligen intresserad av bokstäver. Det verkar som han vet att hans kompis namn börjar på E, dock svarar han inte när han får frågan "vilka namn börjar på E". Det kan tolkas som han antingen är osäker om det verkligen är hans kompis bokstav eller så är frågan som ställs otydlig. Frågan är inte specifikt riktad till vilket namn som börjar på E utan "vad är det som börjar på E". Barnen vill sedan skriva sina namn på ett papper. Emrik skriver sitt namn med krumelurer, medan Adama skriver sitt namn med bokstäver. Kress menar att för barn är deras namn förknippat med något speciellt och magiskt. Barn börjar ofta intressera sig för att skriva sitt eget namn före de skriver något annat. De har ett speciellt band med sitt namn, det är deras tillhörighet. Barnen skriver namnet på sitt eget sätt, vilket tyder på att de är ägare till just det namnet som är skrivet (Kress 1997, s. 66). Det kan vi förstå utifrån den här situationen, där ena barnet skriver krumelurer på ett papper och läser ut det som sitt namn. Det andra barnet skriver sitt namn med alfabetiska bokstäver. Barnet som skriver krumelurer har en annan teknik än det barn som skriver "riktiga" bokstäver, men de båda tolkar att de har skrivit sina egna namn. Barnens lärande grundas på deras samspel med varandra. Att Adama bygger bokstaven E leder till att Emrik också blir intresserad av bokstäver.

Den här aktiviteten kan kopplas till ett multimodalt sätt att erövra litteracitet. Barnen i observationen gör två olika aktiviteter som är förknippade med varandra, men använder olika strategier. Först använder de klossar för att skapa en bokstav, sedan diskuterar de om vilken bokstav som hör till vilket namn. Därefter skriver barnen sina namn med penna på papper. Enligt Kress handlar multimodalitet om olika uttrycksformer, som är bundna till varandra för att skapa mening. Barn använder både kropp och tanke i olika aktiviteter (Kress 1997, s. 97). Adama och Emrik använder i den här situationen språk, olika ting och därmed olika sätt att skriva, vilket är ett exempel på anammande av litteracitet. Enligt Kress är socialt samspel och material en väg in till litteracitetsutveckling. Barn som befinner sig i en rik miljö har en större möjlighet att utforska litteracitet på olika sätt vilket multimodalitet handlar om (Kress 1997, s. 98).

Vi tolkar den här situationen som att jag är ett stöd för barnen och att Adama är stöd för Emrik. Jag ställer frågor om bokstäver, vilket leder till att barnen vill fortsätta utforska skriftspråket genom att skriva sina namn, där Adama vet hur man skriver sitt namn med "riktiga" bokstäver och Emrik är novis. Det uppstår en lärandesituation där barnen får möjlighet att möta och utforska skriftspråket med stöd av varandra och den vuxna. Detta kallar Barton för scaffolding där lärandet sker i ett socialt sammanhang och där den erfarna personen finns som stöd för den som är novis. (Barton 2007, s. 134, 147).

Hultman menar att inom posthumanismen är det inte endast språket som spelar roll, utan allt runt omkring oss. Det finns inga gränser mellan människan och föremålen (Hultman 2011, s. 9-10). Därmed förstår vi att språk/samtal framträder bland annat i det här fallet som aktiv performativ agens och tillsammans med andra agenter som skrivmaterial och kroppar, ingår i samhandlande. Detta resulterar med konkreta handlingar; pojkar provar sig fram i skrivandet. Även Kress påpekar att barn utforskar litteracitet genom föremål som fångar deras uppmärksamhet, vilket innefattar allt från leksaker, byggklossar, symboler till papper och pennor, på så sätt utvecklas de i läs- och skriftspråket (Kress 1997, s. 8–9). Det kan vi tolka som att barn leker sig in i skriftspråket.

8.1.3. Färgglada bilder och siffror som kraftfulla agenter

Förskolan A. Videoinspelning: Felix (1.8), matsalen.

Felix kommer fram till ett skåp med färgglada siffror och små bilder under med motsvarande antal. Han pekar på varje föremål medan han utför stora och små rörelse med hela armen och sjunger högt med glädje i sitt eget språk: "Den, den, den, nia nia...ooo" Felix pekar snabbt på varje föremål som finns på en liten bild. En pedagog kommer fram skrattande och pekar tillsammans med honom: "Vad är det?" Felix svarar med glädje: "Di dam, deduu".

Felixs strategi att erövra litteracitet är *multimodal* på liknande sätt som i exemplet ovan. I den lekfulla situationen utforskar Felix det som han ser med hela sin kropp, använder sin visuella och verbala förmåga, granskar bilderna noggrant och samtidigt sjunger och utför rörelser. Det kan tolkas att Felix inte endast utforskar form av siffror men även dess innebörd/mening eftersom till varje siffra är en bild tilldelad med motsvarande antal av föremål som stöd. Han verkar förstå att "här räknar man". Det kan man uppfatta i stunden när han pekar på varje föremål och säger rytmiskt: "Den, den, den, nia nia...ooo". Trots sin låga ålder börjar han förstå att här utför man specifika rörelse, pekandet och säger ord för att läsa siffror. Bilder och symboler av siffror

påverkar Felix, vilket resulterar i att han står vid skåpet, pratar, rör sig på ett specifikt sätt och utför handlingsmönster; språket och pekandet som han troligtvis har uppmärksammat hos någon annan. Palmer hävdar att detta handlar om performativitet, det vill säga att genom vardagligt görande skapas mönster som upprepas, men att detta aldrig händer på samma sätt, vilket skapar nya handlingsmönster och leder till utveckling (Palmer 2011, s. 41). Färgglada bilder och symboler används som pedagogiskt medel i förskolans miljö och det fascinerar barnet. Dessa bilder och symboler har agens och intra-agerar med Felix, vilket resulterar i att han utför specifika handlingar som hjälper honom anamma litteracitet. Detta kan kopplas till Hultman som hävdar att agens kommer till genom att en deltagare tillsammans med materialet interagerar med varandra och det uppstår något mellan material och deltagare (Hultman 2011, s. 40).

8.2. Litteracitetshändelse: bokläsning, bilderböcker och symboler

Den här delen handlar om barns olika tillvägagångssätt att utforska böcker, bilder och symboler, både individuellt genom att sitta själva och studera böckerna och samspela med kompisar. Dessa händelser äger ofta rum i platser där böcker är exponerade och tillgängliga för barnen.

8.2.1. *Gemensamt "tittande" i bilderböcker*

Förskolan A. Fältanteckningar från en deltagande observation med stöd av bilder. Faktabok om dinosaurier för små barn. Edvard (2.3).

Edvard och jag sitter tillsammans vid ett litet bord i ett stort lekrum. Boken ligger framför honom på bordet. Vi sitter ganska nära varandra. Han visar mig boken och ger signaler att han vill titta i boken tillsammans med mig. Han vänder boken så att jag också kan se och pekar på bilden: "rrrau", morrar han. Han vänder bladet, böjer sig fram väldigt nära bilden och betraktar dinosaurien noggrant. "Saurer", upprepar han ordet flera gånger, tittar på mig och ler. Jag ler tillbaka och nickar. Han bläddrar genom hela boken, stänger den och säger: "Slut". Edvard tar nästa bilderbok från korgen som står på bordet och pekar på bilderna. "Katt", säger han och känner på en bit av mjukt tyg i bokens blad. "Totte!" (igelkott). "Och vad är här?" frågar jag. "Woff"(hund), svarar Edvard. Sedan stänger han boken och tittar noggrant på sista sidan med bokstäver och små bilder på.

Edvard vill involvera mig i gemensamt "tittande" i boken, vilket man kan förstå som önskan av närhet, bekräftelse och socialt samspel. Vi kan förstå detta som litteracitetspraktiker som bland annat Björklund (2008) och Barton (2007) definierar som upprepade praktiker som människor skapar tillsammans i en specifik situation. I det här fallet är det gemensamt "tittandet" i boken. Att sitta vid bordet, lämna och hämta en ny bok från korgen, titta i boken från nära avstånd, bläddra, peka, öppna och stänga boken och säga "slut" är exempel på litteracitetspraktiker i

sociala sammanhang. Barton (2007) menar att barn lär sig läsandets strategier medan de observerar andra personer som läser (ibid. s. 146). Det kan vi koppla till den här observationen när Edvard säger: “Slut” och stänger boken. Han börjar förstå berättelsens/bokens uppbyggnad, att dessa har början och slut. Bilder är ett viktigt visuellt stöd för Edvard att uttrycka sig genom språk och ljud. Han låter, murrar och säger namn på djur. Bilderna blir meningsfulla för honom genom att de associerar till det som han redan erfarit men även till det som är spännande för honom. Fast (2007) hävdar att det är viktigt förmåga att kunna avläsa bildens innebörd, vilket är kopplat till visual literacy. Många forskare hävdar att denna förmåga bidrar till skriftspråksutveckling eftersom bilder i boken underlättar förståelse av texten (ibid. s. 40). Barton skriver att icke-verbal kommunikation och enkla ord är en typisk, tidig interaktion vid gemensamt läsande/tittande i bilderböcker, vilket vi även kan uppmärksamma i den här observationen. Genom det lär sig barnen enkla regler kring konversation såsom turtagning; att fråga och svara samt att få feedback, hävdar Barton. Bilder är en sort av symboler som återspeglar verkligheten och leder till samtal och nämnande av objekt. Barton skriver att bilder av katter och hundar är tvådimensionella objekt som representerar dessa djur. Men bilder kan barnen inte betrakta på samma sätt som i verkligheten. Det är första steget till skrivande eftersom bilder handlar om att övergå från en konkret representation av objekt till visuell och abstrakt representation, vilket skrivande handlar om (Barton 2007, s. 143–145). I jämförelse med Barton och Fasts antagande, kan vi förstå att genom interaktion med vuxen och ett stöd av bilder erövrar Edvard litteracitet. Pojken skapar omedvetet förkunskaper och erfarenheter av regler kring samtal, berättelser och även skrivandet.

8.2.2. Tre barn låtsas-läser en bok

Förskolan B. Fältanteckningar från observation. Tre barn Anne (3.1), William (3.3) och Jane (3).

Anne, William och Jane befinner sig i lärummet. När jag kommer dit sitter Anne och William i soffan och har en hög med böcker mellan sig, Jane sitter på golvet och har också en hög med böcker bredvid sig. Alla böcker har barnen tagit ned från bokhyllan. Anne tar en av böckerna hon har bredvid och börjar “läsa” (berättar utifrån bilder), medan Jane och William lyssnar. När Anne uppmärksammar mig slutar hon att läsa och skrattar. Jag frågar henne om hon vill att jag ska gå ut. Hon nickar och ler och jag går därifrån.

Miljön i rummet tyder på en inbjudan som talar till barnen “kom hit och läs”. I sin tur leder det till barns nyfikenhet och att de tar en bok för att sedan “läsa”. På detta sätt skapar de litteracitetshändelser. Fast menar att detta handlar om kulturella och sociala praktiker där barnen lär sig i den fria sysselsättningen som innefattar bland annat att läsa och lyssna, vilket den här

situationen påvisar (Fast 2007, s. 41). Barnen har valt själva att gå in i rummet för att sedan läsa och lyssna på varandra. Anne sitter med boken uppvikt och "läser" högt, de andra barnen lyssnar på henne. Fast skriver att barn får sina erfarenheter av olika lässituationer, till exempel när pedagogen berättar historier och läser för barnen eller när föräldrar läser hemma både för sig själva men också för sina barn (Fast 2007, s. 41–42). Med hjälp av vuxnas berättande och högläsning får barnen kunskap om hur språkets är uppbyggt, som barnen sedan tar efter (Fast 2007, s. 84–85). På så sätt tar barnen till sig dessa litteracitetspraktiker för att sedan prova sig fram på egen hand genom att låsas-läsa och tar första steget mot att bli läskunniga. Fast hävdar att barn lär sig tidigt att tecknen i böcker och på papper är något som man kan förstå och tyda. För barn kan det vara väldigt intressant att hålla i boken och både titta i texten och samtidigt "läsa" bilderna. På det sättet skapar barn sin identitet och uppfattar sig som en läskunnig person (Fast 2007, s. 85). Barnen sitter tillsammans i soffan och på golvet vid soffan. De har en massa böcker uppstaplade runt omkring sig. Denna situation kan vi beskriva med Bartons ord: "Storytime is typically a warm, friendly and safe experience" (Barton 2007, s. 147).

Anne slutar upp med att "läsa" och skrattar när hon lägger märke till att hon blir iakttagen av mig. Vi tolkar det som att hon vet att jag förstår att hon bara läser på låsas. Barnen samspekar med varandra, de sitter tillsammans och läser och det ena barnet läser medan de andra lyssnar. Barton menar att litteracitet kännetecknas som "en social aktivitet", men det kan också ske individuellt (Barton 1994, se Fast 2007, s. 35).

8.2.3. Kollektivt och individuellt "läsande"

Förskolan A. Fältanteckningar från en deltagande observation. Ett sagorum med fyra barn med fokus på Marta (2). Många kuddar ligger i hörnet, där sätter de sig ofta och titta i böcker. På väggen hänger det en hylla i barnens höjd, som är fylld med böcker.

Två barn sitter på kuddar i ett sagorum och tittar i böcker. Marta (2) håller en stor bilderbok på sina knän. Hon är nöjd och sjunger högt medan hon vänder bladet. Det kommer två barn till in i rummet. Ett av barnet sätter sig också på kuddar med en bok. Det andra barnet har sin docka med sig. Hon sätter sig på mattan, lägger dockan bredvid och börjar titta i boken. Marta fortsätter sjunga och klappa med händerna. Hon vänder bladet och vänder sedan hela boken och granskar noggrant sista sidan med några små bilder. Hon närmar ansiktet till bilderna och tittar en stund från nära håll. Flickan gör rörelser som om hon skulle vilja fånga något och äta upp det. Hon pekar hårt på varje liten bild. Sedan lägger hon hela handen på boken och klappar den så att det låter.

Denna situation kan tolkas som att rummet och saker som kuddar, hylla med böcker lockar barnen till "läsandet". Barnen och icke-levande föremål påverkar varandra, vilket kan kopplas till Barads (2003) begrepp intra-aktion, där materialitet; de mänskliga och icke mänskliga agenterna skapar en ömsesidig relation. Enligt Lenz Taguchi (2012) kan detta omedvetet påverka människor och resultera till ett lärande. Det skapas en särskild atmosfär i läsrummet. Trots att det inte finns verbal kommunikation mellan barnen verkar det som att de förstår varandra och läser av varandras kroppsspråk i det "kollektiva tittande". Barnen skapar gemensamt förskolans kultur kring bokläsning, vilket kan kopplas till Säljö beskrivning av sättet att skapa litteracitetspraktiker (Säljö 2000, se Björklund 2008, s. 48). Barnen sätter sig bredvid på kuddar eller på mattan, håller böcker i sina knän, vänder bladet och pekar på bilder. Det är tillåtet att ha leksaker medan man tittar i boken.

Marta utforskar boken på sitt eget sätt som vuxna inte skulle ha gjort. Marta sjunger medan hon tittar i boken och vill känna på boken genom att klappa den och höra "hur boken låter". Bilder, tecken och symboler tilltalar henne och hennes fantasi väckts. Det kan tolkas som att hennes intra-aktion med boken skapar mening. Detta kan man sammanföra med det som Barton anser, att bilder framkallar fantasi hos barnen. De börjar testa verkligheten och på så sätt förflyttar de sig med tanken i tiden (Barton 2007, s. 146). Många forskare, bland annat Kress (1997), hävdar att barn lär sig läsa och skriva i meningsfulla situationer och det sker oftast genom informellt lärande. I detta fall kan man förstå att Marta tränar sin visuella kompetens genom att tolka bilder. Enligt Fast (2007) gynnar det barns skriftspråsutveckling.

8.2.4. Bokläsning på flera ställen. Barnen använder boken i leken

Förskolan B. Fältanteckningar. Två barn Amelie (3.1), Vilma (3) leker tillsammans med deras kompis Karl (3.5).

Amelie och Vilma sitter tillsammans på golvet i läsrummet och tittar i en djurbok. Karl kommer dit och sätter sig bredvid och vill också titta i boken. De pekar, frågar och berättar om vilket djur som tillhör vem av dem. Vilma säger: "Först måste vi hitta min och sen din". "Och sen min", säger Amelie. "Nej det är inte min", säger Vilma och pekar på djuret. "Nu är det min tur", säger Amelie och tar boken. Hon ställer sig upp med boken och pekar på en känguru: "Titta här". "Det är min bok", säger Vilma och tar tillbaka den. Amelie börjar gå och Karl följer efter. Vilma sätter sig i soffan med boken en stund för att sedan gå till Amelie med boken. Amelie och Karl bygger en bil av pallar. Karl sitter fram och kör medan Amelie sitter där bak och läser djurboken. Vilma sätter sig bredvid Amelie. De fortsätter peka på bilder i boken och pratar om djuren. De lämnar bilen, går tillbaka till läsrummet och tar med sig boken tillbaka dit.

Under hela tiden jag observerar barnen flyttar de sig mellan hallen och läsrummet. De har med sig boken, de läser, pekar på djuren och diskuterar. Boken är en del av barns lek och är betraktad av dem som ett personligt, "levande" föremål. De förhandlar och tävlar med varandra om vem som har större rätt till boken och vilket djur eller vilken bild som tillhör vem. Detta leder till konversationer mellan barnen där de samtalar om boken och enligt David Barton är språket är viktig del av litteracitet (Barton 1994, se Fast 2007, s. 35). Varför Amelie slår ihop sin bok kan handla om att den andra boken med mindre text och stora färgglada bilder var mer tilltalande än boken med mycket text och små bilder.

Anna Sparrman menar att bilden förmedlar en innebörd som kan tolkas. Det handlar om att man endast "läser" bilderna, istället för att läsa texten eftersom bilderna ibland "talar" till läsaren mer än texten. Det är vad bland annat visual literacy handlar om (Sparrman 2002, se Fast 2007, s. 39). Fast menar att barn använder bilderna för att lära sig läsa. Bilderna bidrar till att barnen "läser" böckerna, det vill säga att de kan tolka vad det står i texten utifrån vad de ser på bilderna (Fast 2007, s. 40). Även Kress hävdar att bilderna i boken förmedlar ett budskap, vilket barn kan tolka (Kress 1997, s. 45).

Vi tolkar situationen som att barnen använder boken på ett annat sätt än vanliga leksaker, de tittar, bläddrar och diskuterar, trots att de flyttar från olika rum och olika aktiviteter. Boken förblir en bok oavsett lek. Barton menar att barn ser böcker som ett speciellt objekt som skiljer sig från vanliga leksaker. Böcker föreställer inget annat än just böcker, oavsett vilken lek barnen leker. Barton menar att barn lär sig hantera böcker på ett annat sätt än leksaker. Böcker ska man läsa ur och inte leka med. Men det finns olika sätt att läsa böcker på (Barton 2007, s. 146).

Boken blir en viktig artefakt och finns i centrum av leken samt bidrar till att flera barn får möjlighet att ansluta sig till leken. Barnen interagerar med varandra genom att de pratar och diskuterar om djuren i boken. Boken följer med i olika rum, vilket vi tolkar som att det håller leken igång. Boken förflyttas till olika rum och olika leksituationer, ena stunden är det med i en bil-lek för i andra stunden endast vara "boken i läsrummet". Trots de olika lekarna boken befinner sig i är den alltid en bok och inget annat. Att samtala med varandra är ett sätt att anamma litteracitet. Ett rikt språk stödjer läs- och skrivutveckling.

8.2.5. Utforskande av boken på egen hand för att bygga en personlig relation med boken.

Förskolan A. Fältanteckningar från observation. Alice (2.3) befinner sig i läsrummet.

Alice pratar med sig själv medan hon lägger böcker på varandra sedan stoppar hon en bok under armen, vankar runt en stund och sedan går till matsalen. Där sätter hon sig vid bordet och får syn på en ficklampa. Alice börjar titta i boken medan hon lyser med ficklampan på bilderna. Hon tittar noggrann från nära avstånd. Det kommer två kompisar fram till bordet och Alice flyttar stolen och boken till en annan plats. Sedan fortsätter hon titta i boken en stund till.

Troligvis experimenterar Alice med böckerna genom att lägga dem på varandra, men samtidigt är hon varsam. Barton skriver att barnen lär sig att man inte ska tugga på böcker, riva sönder eller kasta iväg dem, men samtidigt är det barns sätt att bana vägen till litteracitet. Med tiden lär sig barnen att bilder och texter kan förvandlas till ord och läsa historier ur dem (Barton 2007, s. 146). Utifrån Bartons antagande kan man tolka denna litteracitetshändelse så att Alice lär sig vad man kan använda böcker till. Det verkar att hon bygger en personlig relation med böckerna på liknande sätt som barnet i exemplet ovan. Hon går runt rummet med en bok under armen, hon vill bära den och kanske känna boken nära kroppen. Sedan går hon till matsalen och använder en ficklampa för att titta noggrant på bilder i boken. Att använda ficklampan i undersökande av en bok är okonventionell, men samtidigt meningsfull för Alice. Kress skriver att i situationer som är meningsfulla för barnen synliggör de sin kreativitet. Genom sin kreativitet och nyfikenhet bygger hon sin egen och unika väg till litteracitet. Barton skriver att vuxna är förebilder för barn och medierar beteendemönster vid läsning men det är barn som väljer sina böcker och skapar sina egna läspraktiker. Barnen lär sig att läsandet kan vara en personlig upplevelse, trots att man kan befinna sig i en offentlig plats (Kress 1997, s. 147–148). Det kan man tolka att Alice anammar läsarens sätt att vara: sitter vid bordet, tittar i nära avstånd på bilderna och samtidigt vill hon vara för sig själv genom att flytta stolen och boken längre bort.

8.3. Litteracitetshändelser: Ritande och skrivande

Denna del av kapitlet handlar om barns ritande och skrivande vilket är något som ständigt lockar barn till att utforska det specifika skrivmaterialet; pennor och papper vilket de samhandlar med. De utvecklas till att bli skrivkunniga individer, vilket leder till att de får förkunskaper i skrivspråket.

8.3.1. *Pennor och papper*

Förskolan A. Videoinspelning, Arvid (1.7). Ritande med pennor på ett stort pappersark tejpat på golvet. Pennorna ligger överallt på golvet. Barnen kommer då och då och ritar.

Arvid (1.7) sträcker ut hela kroppen på golvet. Han ritar liggande på magen och lägger då och då huvudet på sin arm och ritar från nära avstånd. Arvid är avslappnad och ligger bekvämt. Pojken ritar med en svart penna och håller hela tiden en annan penna i den andra handen. Han för pennan hit och dit innan han börjar rita. Arvid drar först hastigt några streck, sedan en liten prick och plötsligt ritar han stora cirklar och ett litet tecken. Han ritar ungefär en minut och tittar inte alls på mig. Plötsligt reser han upp sig, tittar på mig, ler och säger: ”Hej, hej”.

Arvid vill troligtvis välja en ”bra” plats för att rita. Det kan man tolka som att han tänker hur och var han ska börja någonstans. Detta kan kopplas till Kress (1997) som skriver att pappersark har en stor potential och innebär ett utrymme som barnen kan fylla in med en historia. Arvid har kanske något att berätta, eftersom ritandet är en form av kommunikation, hävdar Kress (ibid. s. 98) Det verkar som att Arvid inte märker min närvaro trots att jag sitter nära honom på golvet. Ritandet uppslukar honom helt och hållet. Hans hela kropp och alla sinnen är involverade i ritandet. Arvids kroppsspråk visar maximal koncentration och njutning. Kroppen reagerar med golvet, pappret och pennorna.

Fast (2007) hävdar att erövrande av litteracitet kan ske i sociala sammanhang men även genom eget utforskande. Pojken visar ett stort intresse av material; pennor och papper utsträckta på golvet. Utifrån Barads teori och litteracitet spelar materialet en betydande roll för barns lärande. Lenz Taguchi skriver att rum “...talar till oss...” (Lenz Taguchi 2012, s. 16) och påverkar det som vi gör, hur vi rör på oss samt uttrycker oss känslomässig, vilket är beroende av materiella diskurser som genereras i intra-aktion (ibid. s. 16). Detta kan kopplas till denna situation där Arvids kropp kommer i intra-aktion med golvet, ett stort pappersark som bjuder in till att sträcka ut sig, pennor som lockar till utforskande och att rita på en specifik plats. Materialen och rummet framstår som kraftfulla, aktiva agenter som i ett gemensamt samspel med Arvid framkallar handling i syfte att möta litteracitet. I detta fall visar Arvid också engagemang och nöje, vilket kommer att resultera i positiva attityder till det skrivna språket i framtiden. Enligt Barton är dessa positiva känslor och barns inställningar till litteracitet betydelsefulla. Negativa upplevelser i kontakt med litteracitet kan leda till avståndstagande (Fast 2007, s. 37).

8.3.2. Häfte och blyertspenna skapar fascination

Förskolan A. Fältanteckningar från observation. Elsa (2).

Jag sitter på golvet med några barn och antecknar. Elsa lägger märke till mitt häfte och blyertspenna och vill ha den. Hon börjar rita med den på ett blad från mitt häfte. Hon ritar försiktigt små tecken. ”Vad ritar du Elsa?”, frågar jag. ”A”, svarar Elsa medan hon ritar stora cirklar och streck. Hon pekar på bladet och säger:

”Taram!” och sträcker upp händerna med glädje. Plötsligt böjer hon sig fram, ritar långsamt små cirklar, pekar på dem och säger: ”Titta!”. ”Vad är det?”, frågar jag. Elsa svarar otydligt ”båt/bord”. ”Bord?”, frågar jag. ”Ja” svarar hon och ritar en stund till. Flickan böjer sig fram så att hon ritar från nära avstånd. Hon lägger märke till mitt häfte och min blyertspenna och vill ha det. Jag ger henne ett blad från häftet och blyertspennan. Sedan går hon till närmaste hylla, lägger bladet inuti en av hyllorna och ritar där, medan hon pratar i sitt eget språk och småsjunger. Jag observerar Elsa då och då under en längre tid. Innan mellanmålet lägger hon bladet och blyertspenna åt sidan, högst upp på diskbänken i matsalen. Efter maten hämtar hon materialen och fortsätter ritandet. Hon prövar olika platser runt hela avdelningen: ritar sittande på en lång bänk i lekrummet, kryper in i ett skåp med gardiner på och ritar i mörkret, sätter sig på stolen vid ett litet bord eller sätter sig på en kudde och ritar där. Till slut kommer det fram en pedagog och bedömer att det är för farligt för att gå runt med pennan i handen och tar bort den.

Mitt häfte och blyertspenna/materialet skapar barns nyfikenhet och ”drar” barnet till sig. Materialet sätter igång specifika handlingar och användning av kropp i utforskande på ett liknande sätt som i observationen av Arvid där färgglada pennor och ett pappersark utsträckt på golvet lockar honom till att rita liggande. I det här fallet vill Elsa utforska blyertspennan och ett randigt blad från häftet i olika platser av rummet och i olika positioner. Materialet associerar hon inte till ritandet. Hon ”skriver” bokstaven ”A” och hon ”skriver ord”. Det är en cirkel som föreställer ett bord; en symbol som står för ord och hon känner sig stolt över det att hon kan. Hon säger: ”Taram” och sträcker upp händerna. Det kan man tolka att trots sin låga ålder börjar Elsa förstå läs- och skrivregler; en del av semiotik, att symboler betyder något och har olika former och mening. Detta beteendemönster utgår troligtvis från observation av andra skrivare, inte endast mig som förebild. Den processen har sin början redan i familjen och som Kress (1997), Barton (2007) och Fast (2007) beskriver som emergent literacy. Elsa utforskar materialet på egen hand och går inte till sina kompisar. Det verkar som att hon vill vara själv med ”sin skatt”. Vi kan dra slutsatsen att barnet har fascinerats och hämtat inspiration från den vuxnas aktivitet (skrivande med blyertspenna), vilket leder till litteracitets-erövrandet.

8.3.3. “Jag skriver”

Förskolan B. Deltagande observation. Awa (3).

Förskolläraren har gjort i ordning en skrivhörna för barnen utifrån deras intresse för att skriva. På bordet finns det ett randigt kollegieblock, en skrivbok med randigt papper, blyertspennor, sudd och linjaler. Det finns också en bok och kort med föremål och en text under om vad det är för föremål. Jag sitter vid skrivhörnan tillsammans med två barn och de skriver av det som står på korten. Awa kommer till bordet och tar skrivboken med randiga papper och en blyertspenna. Jag frågar vad hon gör. ”Jag skriver”, säger hon. Hon gör små krumelurer med pennan. Sedan gör hon en oval cirkel som inte sluter sig i ändarna. ”Vad skriver du?”, frågar jag. ”Jag gör en bana. Här är slutet”, svarar hon och pekar på ena änden av cirkeln. Awa tar

boken: "Jag ska visa för dem andra", säger hon och går iväg. Efter en stund kommer hon tillbaka. Flickan sätter sig på samma plats och gör en till oval cirkel över båda sidorna av boken. Hon pekar på ett ställe på cirkeln och säger: "Här är vi".

En möjlig förklaring till att Awa sätter sig tillsammans med oss för att skriva är att jag och två barn till befinner oss vid skrivhörnan och skriver. Awa uppfattar sig som en skrivkunnig individ, hon säger att hon skriver. Dels är det på grund av att hon befinner sig på ett ställe där barnen brukar skriva, dels på grund av det specifika materialet som används för att skriva. Hon använder en likadan blyertspenna och randigt papper som båda hennes kompisar använder sig av, men också de vuxna runt omkring henne när de skriver. Fast menar att barn ofta hämtar inspiration från omgivningen för att härma det de andra gör och för att prova sig fram på sitt eget sätt. Enligt Fast hävdar många forskare att barnen börjar redan i tidiga år att låtsas-skriva (Fast 2007, s. 180), vilket vi även kan uppmärksamma i den här situationen.

Awa berättar att hon gör en bana efter att jag frågat vad hon skriver. Det kan man tolka som att hon använder sig av tecken och symboler istället för bokstäver för att "skriva". Enligt Kress är språket byggt på tecken, där även bilder ingår (Kress 1997, s. 6–7). Fast menar att barn använder symboler och tecken när de låtsas-skriver (Fast 2007, s. 92). Därigenom stärks våra tolkningar, att hon använder sig av symboler för att "skriva". Awa är stolt över sig själv och söker bekräftelse genom att springa iväg till sina kompisar för att visa sidan av boken som hon skrivit i. När hon kommer tillbaka gör hon ytterligare en oval cirkel, men den här gången är cirkeln över två papper och sluts ihop, hon pekar och säger "här är vi". Vi förstår det som att hon upprepar processen, dock på ett annat sätt. Hon skriver/ ritar över två papper istället för ett papper för att prova sig fram. Lenz Taguchi hävdar att materialet har en speciell inverkan på barn och fångar deras intresse. Den mörka färgen från pennorna som möter det vita papperet gör det till en spännande och lustfylld situation (Lenz Taguchi 2012, s. 102). Hon skriver att materialet "...samhandlar med våra kroppar: vi gör något med dem och de gör också något med oss i våra pedagogiska praktiker" (Lenz Taguchi 2012, s. 9). När barnen sätter sig ner och tar ett papper och en blyertspenna uppstår ett lärande. Lärande är konsekvensen av samhandlande, vilket Lenz Taguchi skriver om. Vi tolkar det som att barnen lär sig hur man hanterar blyertspenna och innebörden av symboler, vilket är förstadiet till att skriva och forma bokstäver.

Enligt Fast vet man inte exakt när, var och hur barnen läs- och skriftspråksinläring startar. Barnen är med i många aktiviteter som innefattar litteracitet under dagen, på så sätt får de erfarenheter som de sedan kan använda i praktiken, vilket emergent literacy handlar om. Barn ser

sig som skrivkunniga innan de anser att de är läskunniga. Det förmodas att barnen förstår att skriftspråket är uppbyggt av olika symboler (Fast 2007, s. 92). Detta kan vi se i situationen med Awa. Hennes strategier är att använda symboler istället för att skriva ord med bokstäver och symbolerna representerar det hon vill säga genom skriftspråket.

8.3.4. Att skriva av

Förskola B. Deltagande observation med stöd av bilder. Omid (3).

Omid går mot skrivhörnan. Jag står i närheten och sätter mig ned samtidigt som han kommer dit. "Vad gör man här", frågar jag. "Man skriver", säger han. Omid tar ett kollegieblock. Jag räcker honom en blyertspenna. Bredvid sig har han en liten låda med kort i. På korten finns det föremål av bland annat en lastbil. Under kortet står det vad föremålet heter med stora bokstäver. Omid pekar på lastbilen: "Lastbil", säger han. Han tar pennan och drar ett litet streck lodrätt ned. Sedan sätter han ned pennan på mitten av strecket och drar långsamt ett långt vågrätt streck åt höger.

Det verkar som om Omid interagerar med materialet och även med bilder och symboler som han sedan får kunskap om i hans utforskande av litteracitet. Han tittar på första bokstaven på kortet och försöker sedan skriva ned det på pappret. Barnet har redan erfarenhet av att man skriver av bokstäverna från kortet och att sammansättningen av bokstäverna bildar ett ord som är kopplat till bilden. Barton hävdar att för små barn kan skrivutvecklingen innefatta ett hinder, om de inte besitter den tekniska färdigheten att hålla i pennan på rätt sätt och utforma bokstavens utseende. Att lära sig mekanismen bakom skrivande, att utforma bokstäver tar tid. Det innefattar en social interaktion och tillgång till skrivmaterial. Barnet kan sedan prova sig fram på egen hand (Barton 2007, s. 155–156). I det fallet är det skrivhörnan och min medverkan som bidrog till erövrande av litteracitet. Den här situationen kan vi även koppla till intra-aktion. Barad menar att materialet och omgivning samspekar med varandra, vilket bidrar till en lärandeprocess (Barad 2007, se Lenz Taguchi 2012, s. 16).

Skrivhörnan med det speciella skrivmaterialet kan vara en anledning till att barnet söker sig till den här platsen. Den variation av skrivmaterial som finns tillgängligt på bordet leder enligt Kress till att barnet kan agera multimodalt då barnet både använder kroppen, sinnet och materialet; korten med symboler och text för att skriva av bokstäverna från kortet (Kress 1997, s. 97). Den här situationen leder in barnet i en litteracitetsutveckling eftersom barnet får möjlighet att prova sig fram på sitt eget sätt.

8.3.5. Ett litet barn visar sin teckning

Förskolan A. Videoinspelning: Winston (1.8) och tre andra barn.

Tre barn ritade med kritor sittande på golvet. Överallt finns vita pappersark utslängda på golvet. Winston ritade några streck på pappret. "Dee!" säger Winston, tittar på mig, pekar på det som han har ritat och skrattar.

Den här observationen kan kopplas till de ovan beskrivna litteracitetshändelserna som handlar om ritande/skrivande. Winston är under två år gammal och förstår redan att det som han ritade/skriver har mening. Ritande/skrivande förstår han troligtvis som hans sätt att uttrycka sig och berätta någon historia eller kanske att visa en symbol som han associerar till sina tidigare erfarenheter. Men det kan man även tolka som att han vill påvisa att han integrerar sig med de ritande kompisarna och vill vara en del av en gemenskap. Han upplever sig i detta sammanhang som en skrivkunnig person. Detta går i linje med att erövrande av litteracitet sker i meningsfulla, sociala sammanhang, där symboler betraktas som en form av kommunikation samt ett sätt att förstå sig själv och andra (Fast 2007).

9. Sammanfattning av analys

Syftet med denna undersökning var att utforska på vilka sätt de yngre förskolebarnen under tre och ett halvt år gamla anammar litteracitet i deras spontana aktiviteter. Vi har avgränsat oss till tre litteracitetshändelser: (1) bokstäver som symboler framträder under lek och byggkonstruktion, (2) bokläsning, bilderböcker och symboler, (3) ritande och skrivande. I dessa litteracitetshändelser undersökte vi hur barns sociala samspel och samhandlande med materialet bidrar till att litteracitet anammas och vilka strategier barnen använde sig av. Se tabell, bilaga 13.5. De huvudsakliga resultaten och slutsatser som vi kommit fram till är följande:

9.1. På vilket sätt bidrar socialt samspel till att barn anammar litteracitet i dessa litteracitetshändelser?

Barnen skapar tillsammans förskolans kultur i de spontana och lekfulla aktiviteterna där de möter och erövrar litteracitet. Genom ett socialt samspel genererar de litteracitetspraktiker i de avgränsade litteracitetshändelserna, de skapar ett specifikt klimat vid "läsning" och "skrivning". De mest synliga praktikerna är: gemensamt tittande, närhet, betraktande av bilder från nära avstånd, samtal kring bilder och bokens innehåll, att bläddra i böcker, peka, säga "slut" och stänga boken, att sitta bredvid på kuddar och hålla boken i knän, att skriva av bokstäver av bilder och samtala om namnens bokstäver. Det framkommer tydligt i våra observationer att de yngsta

barnen i förskolan använder sig av icke-verbal kommunikation och gör på liknande sätt som de andra. De som kan uttrycka sig verbalt samtalar kring böckernas innehåll och dess bilder. Genom detta sociala samspel utvecklar barnen språk, skapar beteendemönster och praktiker kring läsning och skrivning, vilket alltid sker i meningsfulla sammanhang. Vi kan förstå dessa beteende som tecken på emergent literacy/framväxande litteracitet och de yngsta barnens litteracitet (ELC), vilket anammande har sin början redan i hemmet, inte endast i förskolans sammanhang. Det kan vi se exempelvis när Marta (2) visar sin fascination av blyertspennan och häftet, materialen som hon troligtvis har sett tidigare, men kanske har inte haft tillfälle att utforska det. Scaffolding är här begreppet som påpekar det stödet som vi, i några tillfällen, och de andra kompisarna har utgjort. Det som vi förstår och framgår från vår analys är även att barnen vill vara en del av en gemenskap med skrivande eller ritande kompisar och uppleva sig som skrivkunnig/läskunnig person. Detta framkommer i våra observationer när barnen sätter sig bredvid varandra för att skriva eller lyssna när en kompis läser ur en bok och tillsammans anammar litteracitet.

9.2. Hur samhandlar barn med materialet i dessa litteracitetshändelser och vilka konsekvenser har det för anammande av litteracitet?

Barnen utforskar litteracitet med hjälp av material såsom böcker, pennor blyertspennor, häfte, papper där de framträder som kraftfulla, aktiva agenter, vilket leder till samhandlande samt specifika handlingar beroende på vilket material som är tillgängligt. Det sker subjektskapande genom användning av språk, kropp, känslor, tänkande samt specifika material såsom bilderbok och skrivmaterial vilka framträder som performativa agenter. Genom detta uppfattar sig barnen själva som läs- och skrivkunniga individer. Rummet och det specifikt placerade materialet sänder budskap och "drar till sig" barnen, vilket orsakar att de blir intresserade av litteracitet genom konkreta material. Barnen lär sig även hur man hanterar böcker, vilket gynnar erövrande av litteracitet. Materialen skapar barnens nyfikenhet, motivation, samhandlande/intra-aktion och sätter igång händelser kring litteracitet utforskande.

9.3. Vilka strategier i barns erövrande av litteracitet kan vi identifiera i dessa litteracitetshändelser?

Barnen utforskar litteracitet på egen hand och tillsammans med andra. De använder sin kropp och alla sinnen, särskilt den visuella förmågan. Vi har kunnat observera hur de skapar en personlig relation till boken. Alice (2.3) vill ha boken nära kroppen, hon vill titta själv i boken, Felix (1.8) njuter av ritande. Marta (2) går runt med blyertspenna och ett randigt blad och provar sig i skrivandet på olika platser i rummet och tre barn tävlar om rätten till bilder av boken. Barnen

härmar varandra, dock sker det aldrig på exakt samma sätt. De flesta observerade barnen utforskar litteracitet på sitt eget och ofta okonventionella sätt. Exempelvis; många barn tittar i boken medan de sjunger och använder sin kropp för att uttrycka sig, de betraktar böcker som en del i leken, de vill känna boken, lyssna på "hur boken låter" eller undersöka boken med ficklampan. Allt detta handlar om ett multimodalitet, ett sätt att anamma litteracitet, där barns kreativitet och nyfikenhet inte har någon gräns.

Barnens tidigare kunskaper och erfarenheter spelar avgörande roll för skapande av mening och utforskande av litteracitet. Gemensamt "tittande" i boken och känna närhet, att associera bilder till verkligheten, att uttrycka sig genom ritande/symboler och berätta en historia skapar positiva attityder till litteracitet. Barnen vill ha bekräftelse och känna sig stolta över det som de ritat/skriver. Detta ser vi tydligt när ett litet barn, Vinston (1.8) vill visa sin teckning. För honom är teckningen meningsfull. Han är glad och kanske redan i den stunden uppfattar han sig som en skrivande person. Några barn uttrycker sig att de läser eller skriver, trots sin låga ålder, som exempelvis Marta (2). Först börjar de förstå, som Adam (3.2) och Nelly (3), att symboler har sin form och betyder något för att sedan skriva ett tecken, en symbol som representerar ett ord eller en berättelse.

10. Slutdiskussion

Kuby och Rowsell (2017) framhäver i sin artikel att det posthumanistiska perspektivet på litteracitet har sina konsekvenser för hur kunskap skapas och kan därmed påverka undervisningen. Materialiteten; både den mänskliga och icke-mänskliga världen, där även språk ingår, har betydelse för pedagogik. Forskarna hävdar att materialet och barns känslor påverkar subjektskapande och erövrande av litteracitet. Detta framkommer även från vår analys att barns lärande och samtidigt anammande av litteracitet sker hos de yngsta barnen med hela kroppen och alla sinnen. Exempelvis när Nelly (3) och Adam (3.2) uppmärksammar bokstäverna på stenarna och använder alla sinnen för att undersöka bokstävernas form och mening. Arvid (1.7) njuter av ritande och visar det med hela sin kropp, likaså Edvard (2.3) visar med kroppen och blickar att han vill uppleva boken tillsammans med den vuxen. De flesta barnen i vår studie försöker förstå symboler/bokstäver på olika sätt, exempelvis Adama (3.4) och Emrik (3) bygger en bokstav med klossar eller Omid (3) skriver av en bokstav från ett kort. Detta går i linje även med Lancasters (2001) studie, där det lilla barnet använder sig av sitt kroppsspråk och verbal kommunikation samt olika uttrycksformer såsom att rita och måla för att skapa mening och förstå symboler.

Det är uppenbart i vårt resultat att barnen anammar litteracitet i det sociala samspelet som uppstår vid ritande, skrivande och "läsning och tittande" i böcker. Barnen inför böcker i leken, trots att de inte betraktar dem på samma sätt som leksaker. Bilderböcker är utmärkta för barnen att använda sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Detta kan vi förstå genom till exempel när Marta (2) försöker fånga något från bilden och äta upp det. Barnen möter den visuella världen och lär sig att läsa av bilder och symboler, vilket stödjer deras framtida läsförmågor. Simonsson (2004) understryker också i sin studie att barnen använder böcker under sina spontana lekar, vilket leder till utveckling av leken, socialt samspel, samtal och meningsskapande. Det som vi kan lägga till genom vår undersökning av litteracitet är att barnen skapar en personlig relation till böcker. Barnen granskar böcker genom att noggrant titta i den med hjälp av exempelvis en ficklampa, de "tävlar" med varandra om vem som har större rätt till bilden i boken och säger: "min bok" eller "din bok". Böckerna väcker intressen hos barnen, till exempel när Edvard (2.3) tittar i en dinosauriebok och blir intresserad av dessa djur. Att litteracitet skapas och erövrar kollektivt men också individuellt, kan vi koppla till Björklunds (2008) avhandling där hon kommer fram till likadana slutsatser i sin studie om yngre barns erövrande av litteracitet.

Barnen i våra observationer samspelar med varandra för att berätta om bilderna i böckerna, "läsa" för varandra och det i sin tur leder till utveckling av språket som är en viktig del av litteracitet. Vi kan se likheter med vårt resultat av undersökningen och Simonssons (2004) resultat av hennes studie. Hon får syn på att böcker gör att barnen samspelar med varandra, genom att de diskuterar om böcker, tar idéer från böcker som de sedan använder i leken. Dock kan vi påpeka att vi inte har haft ett stort fokus på barns språkutveckling i relation till litteracitet, till skillnad från exempelvis Norlin & Sandbergs & Almqvists (2015) undersökning. Det framkommer i deras studie att barn som deltar i varierande aktiviteter med möjlighet till samtal, som härrör från egna intressen, utvecklar språket i större utsträckning än de barnen som inte deltar i sociala praktiker. Detta bidrar till ett tidigt möte med litteracitet, det vill säga emergent literacy. Men enligt Björklund (2008) har språket avsevärt betydelse för anammande av litteracitet, dock är det inte den enda, betydande delen av litteracitet som är ett mångfacetterat begrepp. I vår undersökning har vi kommit fram till att, genom samhandlande med materialet och den fysiska miljön samt barns personliga engagemang av kroppen, känslor, sinnen samt socialt samspel med andra erövrar barn litteracitet.

Utifrån vår empiri kan vi observera hur icke-levande ting framstår som kraftfulla aktiva agenter och sätter igång barns handlingar samt specifika litteracitetspraktiker. Materialet medför att lärandet blir meningsfullt och samtidigt roligt. Men om det ska ske, måste materialen bli

exponerade och tillgängliga för barn. Vi tolkar detta som att den fysiska miljön i samhandlande med barnen inte endast gynnar lärande av bokstäver utan är också subjektskapande, vilket bland annat forskare Hvit (2015) understryker i sin studie. Hvit hävdar att det sociala samspelet är viktigt för litteracitets-erövrandet, men det sker alltid parallellt med tillgängligt material som pedagoger förbereder. Vår analys visar också att i läs- och skrivhörnor, där skrivmaterial och böcker är tillgängliga, sker det mest synliga litteracitets-erövrandet. I dessa litteracitetshändelser, där möte med bilder, texter och symboler sker, provar sig barnen fram i läsande och skrivande. Vi kan tolka detta som att de uppfattar sig själva som läs- och skrivkunniga personer. Awa (3) säger att hon skriver. Hon ritade en cirkel, sedan påstår hon att det är en bana. Ett annat exempel är när Elsa (2) skriver ett tecken, säger att det är A och sedan tycker hon att det är ett bord. Det verkar som att hon skiljer på en färgpenna och en blyertspenna och i vilka olika syften dessa kan användas. Hvit skriver att barns handlingar beror på material som pedagoger erbjuder, exempelvis kriterier som kan associera till ritandet, medan blyertspenna/bläckpenna till skrivandet. Hon påstår att barn ofta hävdar under sina spontana aktiviteter att de skriver medan de faktiskt ritade. Det verkar som att de yngre barnen har svårt att skilja mellan de två aktiviteterna. Detta vardagliga görandet av cirklar kan ses som visuella symboler och förstås som både ritande och skrivande, hävdar Hvit. Men hur kan man förklara det när ett tvåårigt barn håller blyertspenna i handen, gör tecken på ett randigt papper och påstår att hon skriver? Skriver eller ritade hon?

Vi har blivit observatörer till många enastående stunder, där de yngsta barnen möter och erövrar litteracitet genom kontakt med skrivmaterial, böcker, bilder, texter och symboler. Barnen provar sig fram att "läsa" bilderböcker, skriva tecken och symboler, skriva sitt namn, skapa bokstäver av klossar i lekfulla sammanhang. De är inte passiva utan aktiva i sitt unika utforskande och erövrande av litteracitet som är multimodalt. Även de yngsta barnen i förskolan vill vara en del av läs- och skrivkunniga gemenskapen. Det kan man dra slutsatser av vår analys, att det som är viktigaste i litteracitetsprocessen är subjektskapandet. Barnen förstår sig själva som skrivare och läsare med hjälp av specifika material, arrangerade av pedagoger, rum och socialt samspel. Därför är orden låsas-läsa och låsas-skriva inte adekvat, istället föreslår vi formuleringarna att barnen "provläser" och "provskriver", vilket är deras strategier att anamma litteracitet.

Studiens resultat och analys visar att beroende på vilket material barnen använder och vilket budskap rummet sänder, ser barnen på sig själva som läs- eller skrivkunniga personer. Detta beror även på förskolans kultur och litteracitetspraktiker som barnen skapar gemensamt i det sociala samspelet. Men det sker under villkor att förskolans miljö ger barnen möjlighet till alstring av litteracitetshändelser. Nordin Hultman (2004) anser i sin studie att förskolans miljö är monoton

och präglad av pedagogernas normer som inte låter barn använda sig av material som inte anses vara anpassad för en specifik åldersgrupp. Förhoppningsvis kan vår studie bidra till förståelse att även de yngsta barnen i förskolan är kapabla att i spontana aktiviteter anamma litteracitet och leka sig fram till skriftspråket. Likaså bevisar detta bland annat Lancasters (2001) och Björklunds (2008) studier. Utifrån det som framkommer från vår analys kan vi dra slutsatser för vårt framtida yrke; att pedagogers öppenhet inför att skapa litteracitetshändelser och att ge de yngsta barnen möjlighet till utforskande av "litteracitets-material" på egen hand och av eget initiativ, leder till litteracitets-anammande. Att endast besitta kunskap om litteracitet leder inte till att barn utvecklas, det måste även praktiseras.

11. Förslag till framtida forskning

Vårt förslag till framtida forskning är att genomföra en studie utifrån pedagogers förhållningssätt till litteracitet gentemot de yngsta barn i förskolan, deras normer i syn på yngre barns möte med skriftspråket. Vi anser att vissa "litteracitets-material" som tuschpennor, blyertspennor, häfte och även böcker kan vara konventionella material för små barn. Detta kan leda till diskussion och frågor om normer och pedagogers attityder, vilket skulle vara intressant att undersöka.

12. Referenslista

- Arnqvist, A. (2014). Kvantitativa data – exemplet barns läsande. I: Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.) *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, s. 104–119.
- Barton, D. (2007). *Literacy an introduction to the ecology of written language*. Second edition. 2. ed. Malden, MA: Blackwell.
- Dahlgren, G. & Gustafsson, K. & Mellgren, E. & Olsson, L. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Eriksen Hagtvét, B. (1990). *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy, i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2019). *Literacy, i familj, förskola och skola*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Diss., (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. 1. uppl. Malmö. Gleerups Utbildning AB.

Lundberg, I. (1990). Förord till den svenska utgåvan. I: Eriksen Hagtvét, B. (red.) *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 5-7.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss., Stockholm: Liber

Palmer, A. (2011). *Hur blir man matematisk?: att skapa nya relationer till matematik och genus i arbete med yngre barn*. Stockholm: Liber.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I: Löfdahl, A. *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, s. 46–57.

Sandström Madsén, I. (2007). *Samtala, läsa och skriva för att lära: i ett utvecklingsperspektiv från förskola till högskola*. 2. uppl. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping: Univ.

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

Elektroniska resurser

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss., Göteborgs Universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf?q=aatt [2019-03-05]

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 28 (3), s. 801-231.

https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT4400/v14/pensumliste/barad_posthumanist-performativity.pdf [2019-03-17].

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss., Uppsala Universitet.

https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.81649.1332405422!/menu/standard/file/Carina_Fast.pdf [2019-03-11].

Hvit, S. (2015). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol.15 (3), s. 311-330.

<https://journals-sagepub-com.till.biblextern.sh.se/doi/pdf/10.1177/1468798414526427> [2019- 03- 05].

Kuby, C.R. & Rowsell, J. (2017). Early literacy and the posthuman: Pedagogies and methodologies. *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol.17 (3), s. 285-296

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468798417715720> [2019-03-08].

Lancaster, L. (2001). Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol.1 (2), s. 131-152.

<https://journals-sagepub-com.till.biblextern.sh.se/doi/pdf/10.1177/14687984010012001> [2019-03-18].

Norling, M. & Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and Emergent Literacy Practices in Swedish Preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 23 (5), s. 619-634.

<https://www.tandfonline-com.till.biblextern.sh.se/doi/pdf/10.1080/1350293X.2014.996423?needAccess=true> [2019-03-18].

Roskos, K & Christie, J (2001). Examining the play–literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol. 1 (1), s. 59-89.

<https://journals-sagepub-com.till.biblextern.sh.se/doi/pdf/10.1177/14687984010011004> [2019-03-10].

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö98. Reviderad 2016*.

<http://www.svenskaskolan.at/wp-content/uploads/2017/02/Lpf%C3%B6-98-reviderad-2016.pdf> [2019-03-22].

Skolverket (2017). *Börja i barnens erfarenheter*. Juni 2017, [illustration, s.4]

<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR077864>

[2019-04-12].

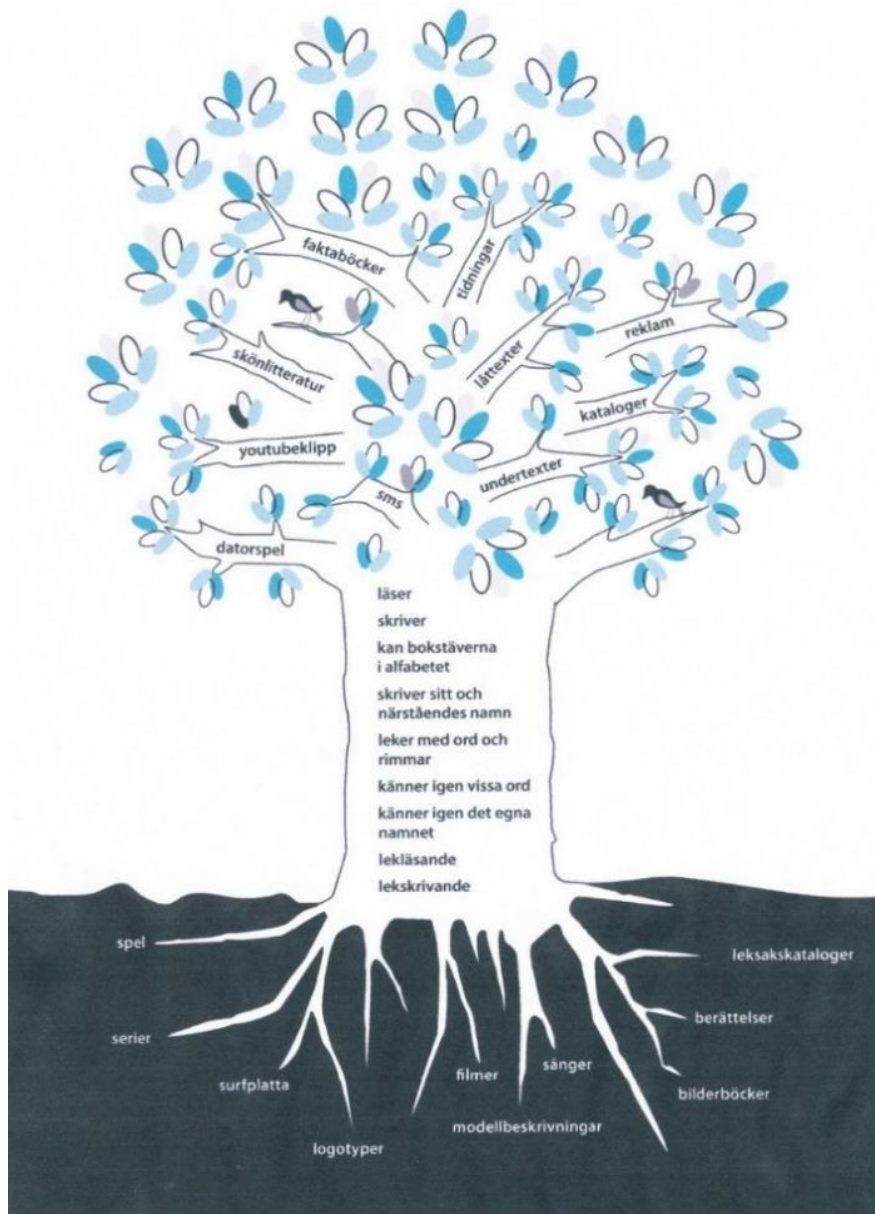
Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

[2019-03-10].

13. Bilagor

13.1 Läs- och skrivutvecklingsträdet



(Fast 2015, se Skolverket 2017, s. 4).

13.2. Sammanställning av studiens empiri

Insamlat material Namn på förskolan	Deltagande observationer	Filmer	Foto	Samtycke barn mellan (1.3–3.5)
Förskolan A	16	11 15 minuter	35	7
Förskolan B	6	-	5	10
Sammanlagd	22 (13 i analys)	11 15 minuter (3 filmer, ungefär 3 min i analys)	40	17

13.3. Samtyckesbrev

Information om en förskoledidaktisk uppsats C

Hej alla föräldrar

Jag är student på 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 barns tidiga kontakt med läs och skriftspråket i förskolan.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja använda mig av observationer och inspelningar och verktyg som Ipad, kamera samt mina anteckningar. Fokus ska ligga på barnens handlingar, dialoger och samspel med varandra och omgivningen.

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 avidentifieras 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.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Telnr:

E-post:

Handledare

Södertörns högskola

Telnr:

E-post:

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er.....

13.4. Samtyckesbrev

Information om besök på förskolan

Jag är lärarstudent på förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Jag har haft min verksamhetsförlagda utbildning här på xxxx och haft xxxx som min handledare.

Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete tillsammans med xxxx xxxx, som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare.

Studien kommer att handla om hur barn lär sig läs- och skriftspråket.

Syftet med undersökningen är att utforska på vilket sätt de yngre förskolebarnen mellan ett och tre år gamla möter litteracitet i deras spontana aktiviteter.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka xxxx någon gång mellan den xx/x-xx/x. Jag kommer befinna mig i verksamheten under två dagar. Jag skulle då vilja observera barnen och kommer att använda mig av både anteckningar, videofilmning och fotografering. Fokus kommer bli på det som barnen gör inte vad kan eller inte kan.

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 avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Det insamlade materialet ska raderas efter godkänt betyg. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Email:

Handledare

Södertörns högskola

Email:

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Om ni samtycker till studien väljer ni om jag får filma ert barn.

Jag/vi **samtycker** till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Jag godkänner att mitt barn får bli filmad: _____ **JA** _____ **NEJ**

Jag godkänner att mitt barn får bli fotograferad: _____ **JA** _____ **NEJ**

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er.....

Formuläret återlämnas till xxxx xxxx senast den xx/x-xxxx. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.

Formuläret återlämnas till personalen på avdelningen senast den..... Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.

13.5. På vilket sätt de yngre förskolebarnen (1.5–3.5) anammar litteracitet i deras spontana aktiviteter.

Litteracitetshändelser som barnen själv tar initiativet till.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bokstäver som symboler framträder under lek och byggkonstruktion. 2. Bokläsning, bilderböcker och symboler. 3. Ritande och skrivande.
På vilket sätt bidrar socialt samspel till att barn anammar litteracitet i dessa litteracitetshändelser?	<ul style="list-style-type: none"> -litteracitetspraktiker, -stöd från andra, -kommunikation- verbal och icke-verbal, -i meningsfulla sammanhang, -barnen skapar beteendemönster, -barnen vill vara en del av gemenskap och uppleva sig själv som en skrivkunnig person,
Hur samhandlar barnen med materialet i dessa litteracitetshändelser och vilka konsekvenser har det för anammande av litteracitet?	<ul style="list-style-type: none"> -material, bilder, symboler framstår som kraftfulla performativa agenter, vilket leder till specifika handlingar att erövra litteracitet, -det sker subjektskapande genom användning av specifika material -rummet och specifikt placerat material sänder budskap och "drar till sig", vilket orsakar att barnen blir intresserade av litteracitet, -barnen utforskar materialet individuellt eller tillsammans med andra -barnen lär sig hur man hanterar böcker -materialen skapar barnens nyfikenhet, motivation, samhandlande/intra-aktion och sätter igång händelser kring litteracitet utforskande.
Vilka strategier i barns erövrande av litteracitet kan vi identifiera i dessa litteracitetshändelser?	<ul style="list-style-type: none"> - utforskande på egen hand och tillsammans med andra, - multimodalitet; användning av kroppen och alla sinnen, att lära sig avläsa bilder, texter, symboler och träna sin visuella förmåga, meningsskapande, - associationer till tidigare kunskaper och erfarenheter för att skapa mening, -härmande och utforskande på sitt egna, unika sätt, -att skapa personlig relation till boken, - kreativitet och nyfikenhet, - att skapa positiva attityder till litteracitet, -barnen uppfattar sig själva som läsande, skrivande personer, -att skriv en symbol som presenterar en bokstav eller ett ord, -ritande/skrivande som sätt att uttrycka sig och berätta en historia, -prov-läsande och prov-skrivande, -att rita krumelurer och sedan symboler.

