

”Böcker som en del av ett förbrukningsmaterial”

- **Förutsättningar för de yngsta barnens
litteracitet i förskolan.**

Av: Eva Björck Meltzer & Linda Karlsson

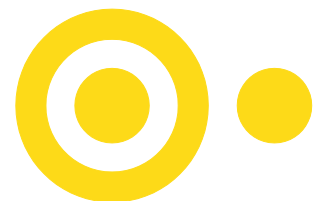
Handledare: Marie–Louise Stjerna

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad

Självständigt arbete 15 hp

Vårterminen 2016



Abstract

Title: "Books as a part of a consumable material"

- Preconditions for the youngest childrens literacy in preschool.

From the point of departure of a literacy perspective the aim of this study is to, examine how preschool teachers form and stage a learning environment that facilitates the language development of preschool children. The focus of our study is to explore how preschool teachers stress the importance of the learning environment when it comes to furthering language development and to examine the literacy events staged by preschool teachers. Our study is based on qualitative interviews with four preschool teachers working in different areas of Stockholm. One of the preschools participate in a language project. The other preschools are without alignment. We have also carried out observations in preschool environments, in order to examine the possibilities for preschool children to develop their language skills. To analyse our results we have used a literacy perspective where literacyevent is a central concept. The result of our study demonstrates that preschool teachers create possibilities for preschool children to become familiar with language in many different ways. Specifically prominent is bookreading, narrative, signs and symbols. The preschool which took part in a language projekt differed from the other as this preschool worked more consciously with books and narrative to support childrens literacy competence. The environment of this preschool also stands out from the other preschools whereby the promotion of language can be observed in all parts of the environment. It was shown both in the placement of the books and in how the preschool teachers talked about the importance of the books. The result of our study shows that all preschool teachers are very conscious of how childrens language can be promoted. However, the results also brings to light that not all teachers are as conscious of this when it comes to how to promote writing in the youngest children in the preschool. The results of our interviews reveal that preschool teachers consciously work in many different ways to promote language development for preschoolers from a literacy perspective. They are, however, not aware of the term literacy in relation to written language.

Key words: Preschool, language development, writing/written language, literacy and learning environment

Förord

Vi vill tacka vår handledare Marie-Louise Stjerna som genom handledning stöttat oss framåt i vårt skrivande av C uppsatsen. All den feedback vi fått har varit ovärderligt i vårt skrivande.

Vi vill också tacka samtliga informanter och de förskolor som medverkat i vår studie och i och med det gjort denna uppsats möjlig att genomföra. Vi vill även tacka våra familjer, vänner och kollegor för att ni har stöttat och trott på oss under studietiden.

Eva Björck Meltzer & Linda Karlsson

Innehåll

| | |
|--|----|
| 1 INLEDNING | 6 |
| 2 TIDIGARE FORSKNING | 8 |
| 2.1 De yngsta barnens möte med språket | 8 |
| 2.2 Skriftspråkliga sammanhang | 9 |
| 2.3 Miljöns betydelse för lärande | 10 |
| 2.4 Pedagogens roll för barns språkutveckling | 12 |
| 3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER | 14 |
| 3.1 Litteracitetsperspektiv | 14 |
| 3.2 Litteracitetspraktiker | 15 |
| 3.3 Litteracitetshändelser | 15 |
| 3.3.1 Texter, symboler & bilder | 16 |
| 3.3.2 Berättande | 17 |
| 3.3.3 Bokläsning & bläddring | 17 |
| 3.3.4 Ritande & Skrivande | 18 |
| 3.3.5 Sjunga, Rimma & Ramsa | 18 |
| 3.3.6 Multimedia | 18 |
| 4 STUDIENS SYFTE | 20 |
| 4.1 Frågeställningar | 20 |
| 5 METOD | 21 |
| 5.1 Kvalitativ metod | 21 |
| 5.2 Urval | 21 |
| 5.3 Genomförande | 22 |
| 5.4 Forskningsetiska överväganden | 23 |
| 5.5 Metoddiskussion | 24 |
| 6 RESULTAT OCH ANALYS | 25 |
| 6.1 Textmiljö i förskolan | 25 |
| 6.2 Litteracitetshändelser i förskolan | 28 |
| 6.2.1 Böcker och berättande skapar händelser | 28 |
| 6.2.2 Barns ritande och skrivande | 30 |
| 6.2.3 Sjunga och ramsa | 32 |
| 6.2.4 Ny teknik i förskolan | 33 |
| 6.3 Pedagogers förhållningssätt | 34 |
| 7 DISKUSSION | 36 |
| 7.1 Miljöns betydelse för litteracitetshändelser | 36 |
| 7.2 Skriftspråkliga utmaningar | 38 |
| 7.3 Sammanfattning av diskussionen | 38 |

| | |
|---|----|
| 7.4 Förslag på fortsatt forskning | 40 |
| BILAGA 1 | 41 |
| BILAGA 2 | 42 |
| KÄLL OCH LITTERATURLISTA | 43 |

1 INLEDNING

Vi har intresserat oss för förskolans innemiljö och hur dess utformning påverkar barnens språkutveckling. Vi anser att även de yngsta barnen ska ses som kompetenta men att vi har sett skillnader i pedagogers förhållningsätt kring hur de yngsta barnen ges möjlighet att påverka sin vardag. Efter att ha läst kursen *Barns möte med skriftspråket* fick vi kunskap om att barns skriftspråsutveckling är mer komplex än vi tidigare trott. Vi har sett att barns språkutveckling är något som synliggörs i förskolan. Oftast i form av att pedagoger arbetar medvetet kring sång, rim och ramsor och bokläsning. Förskolans innemiljö arrangeras ofta medvetet för att barn ska möjliggöras till att i små möten kommunicera med varandra. Vad gäller de yngsta barnens möjligheter att utforska skriftspråket tycker vi oss ha sett att pedagoger inte arbetar lika medvetet.

Detta har gjort att vi i denna studie kommer att fokusera på begreppet litteracitet och hur utformningen av förskolans miljö möjliggör barnens språkliga tillägnande. Läroplanen för förskolan belyser vikten av att ”Den pedagogiska verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande. Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande” (Skolverket 98/10 s. 9). Även Nordin Hultman (2015, s. 13) poängterar vikten av hur materialet och miljön arrangeras för att barnen ska få möjlighet att utöva sin kompetens.

I och med detta är vi nyfikna på hur pedagoger arrangerar förskolans innemiljö i syfte att stimulera och väcka de yngre barnens nyfikenhet för språket. Barns lärande är starkt kopplat till hur miljön och materialet är arrangerat på förskolan (Skolverket 2012, s. 9-10). Utifrån detta tänker vi att det är viktigt hur miljön utformas för att ett lärande ska kunna ske. Förskolan har länge arbetat aktivt med barns språkutveckling medan skriftspråket inte har haft en lika framträdande roll. Första gången som skriftspråket uppmärksammades var i *förskolaskola* kommitténs betänkande då man ansåg att skriftspråk och matematik skulle införas i förskolan (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson 2013, s. 45).

Vi har under studietiden ofta tagit del av litteratur som vänder sig mot de äldsta barnen på förskolan. Vi arbetar båda med de yngsta barnen och har haft ett stort intresse för hur de ges möjlighet att utforska skriftspråket. ”Skriften finns överallt, och att kunna läsa och skriva är idag en nödvändig förutsättning för att överhuvudtaget kunna delta i många delar av samhälls-

och arbetslivet (Säljö 2014, s. 157). Utifrån detta tänker vi att förskollärare har en viktig uppgift att utmana och tillvarata de yngre barnens intresse för skriftspråket. Dagen samhälle ställer högre krav på en skriftspråklig kunskap för att kunna vara delaktig i samhället (Björklund 2008, s. 18). Vi kommer i vår studie att ha fokus på vad förskollärare anser bidrar till de yngsta barnens litteracitetstillägnade i vid mening. Fokus kommer också att vara kring hur förskollärare möjliggör för de yngsta barnen att få ta del av skrivande på olika sätt. När vi skriver om de yngsta barnen kommer vi hädanefter att avse barn som är mellan 1-3 år.

Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen
(Skolverket 98/10, s. 7).

2 TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel kommer vi att belysa tidigare forskning kring de yngsta barnens språkutveckling och skriftspråksutveckling som är relevant för vår studie. Talspråket består av lyssna och tala och skriftspråket består skriva och läsa (Dahlgren et al. 2013, s. 23).

2.1 De yngsta barnens möte med språket.

Bjar & Liberg (2003, s. 18-20) beskriver språket som något som kan ses som en mängd olika uttrycksformer och redskap som bidrar till att vi kan samspela med varandra och omvärlden. Tal och skriftspråket är två av dessa redskap där skriften kan ses som en förlängning av det vi tänker. Det verbala språkets funktion är bl.a. att samtala, berätta och föra vidare händelser inom kulturer. Tidiga möten där barn vistas i olika språklig miljöer får betydelse för barns framtida inträden i språkliga sammanhang. Fast (2008, s. 38-39) och Björklund (2008, s. 40) poängterar hur viktig den språkliga omgivningen har i barnets liv. Det är i samspel med andra som barnet får ta del av hur det är att vara i ett sammanhang där språket har en viktig roll. Det är den vuxne som möjliggör för barnet och skapar förutsättningar för att utvecklas. Barnet härmar och återberättar t.ex. sagor som de hört berättats av en vuxen. På så sätt lär de sig olika typer av språkande, t.ex. då barnen gör egna berättelser utifrån en känd saga eller sång (Bjar & Liberg 2003, s. 21-22).

Synen på att lära sig språk har varierat under århundraden. Vi har gått från att se på kunskap som något som ska läras ut genom att barnet är mottagare, till att se barnet som deltagare i sitt eget lärande. Samspelet mellan människor, men även miljön som vi befinner oss i ses nu som betydelsefulla för det vi lär oss. Vi är också med och bidrar till vår egen kunskap (Bjar & Liberg 2003, s. 24-25). Strömqvist (2003, s. 57-58) menar att språkutvecklingen är starkt kopplad till det sociala sammanhang som barnet befinner sig i och redan tidigt går det att skönja ett verbalt språk. Strömqvist menar vidare att språkutvecklingen består av vissa delar där det till en början är det yngre barnets ordförråd som ökar markant, den s.k. ordförrådsspurten. Efter att barnet har samlat på sig en mängd ord, möjliggörs den grammatiska utvecklingen av språket. Dock finns det ingen gemensam syn bland forskare om vad som är den viktigaste aspekten när det gäller inläringen av språket. För att kunna utveckla sitt språk är det av stor betydelse att barnet får möta språket i en rad olika sammanhang. Detta möjliggör för barnet att kunna ta till sig och berika sitt språk samt sitt

ordförråd. Det bidrar också till en fonologisk medvetenhet där barnet lär sig höra skillnad på hur olika ord och ljud kan låta. Denna kunskap underlättar då barnet längre fram ska lära sig läsa och skriva. Forskning har visat ett samband mellan god talutveckling i förskolan och god läsförståelse i skolan (Aukrust Grøver 2008, s. 86-90). Fast (2011, s. 67-68) anser att det samtal som sker i vardagen ger en grund för att läsa och skriva men också att leka med språket är viktigt för fortsatt inläring.

2.2 Skriftspråkliga sammanhang

Skriftspråkets uppgift, liksom talspråket, är att ge människor möjlighet att göra sig förstådda och kunna förmedla något (Dahlgren et al. 2013, s. 23). Längre har vi ansett att läsning varit något viktigt. Ansvar för läsinläringen låg länge på skolan att ta hand. En oro från skolans sida fanns om att föräldrar skulle lära ut fel. Inte förrän på senare år har vi övergått till att uppmuntra till läsning även i hemmen (Wedin 2011, s. 79-80). Läsningen har också hela tiden haft en högre status än skriften, som fått komma i andra hand (Wedin 2011, s. 78-81). Ofta stötte man endast på skrift ett fåtal gånger i veckan, då i form av t.ex. katekesläsning i hemmet. Något större behov av att kunna skriva fanns inte (Längsjö & Nilsson 2005, s. 12-13). Om läsning var en allmän kunskap under 1600-talet kan detta jämföras med skriften som inträdde under 1800-talet (Björklund 2008, s. 23). Under 1900-talet växte en pedagogisk tanke fram som utgick från att barn skulle ges möjlighet till texter av ”god litterär kvalitet” (Längsjö & Nilsson 2005, s. 13). Kravet på läsförmågan har ökat i takt med att vårt samhälle har förändrats (Längsjö & Nilsson 2005, s. 12-13).

När *pedagogiska programmet för förskolan* kom stod det att förskolebarn skulle ges möjligt att möta skriftspråket i för dem meningsfulla sammanhang. Det var viktigt att de vuxna skulle uppmuntra barnen till samtal i olika situationer och att de skulle ges möjlighet att möta skriven text. Detta var dock sällan riktat till de yngsta barnen på förskolan (Björklund 2008, s. 25-26). Detta är viktiga utgångspunkter för förskolan, då förskolan har en viktig uppgift vad gäller barns skriftspråksutveckling (Dahlgren et al. 2013, s. 45-47). Genom åren har skriftspråket utvecklats mer och mer för att vi noggrannare ska kunna beskriva den värld vi lever i. Då vi skriver förs våra tankar/det vi vill säga, ner på papper och speglar samtidigt den värld vi lever i (Dahlgren et al. 2013, s. 15-16).

De barn som har befunnit sig i skriftspråkliga sammanhang har getts en större möjlighet att öva och utforska skriftspråket efter egen takt. Det är också skillnader på hur barn kommer i kontakt med skriftspråket (Liberg 2003, s. 219). Liberg (2003, s. 230) benämner barnens första egna läsande och skrivande som *preskriva* och *preläsa*. När barnen börjar med att preskriva ser de sig som erfarna skrivare. De använder sig av papper, pennor, böcker och datorer med tangentbord. Barnen använder materialet på ett adekvat sätt. Barnen går in i rollen som skrivare och läsare (Liberg 2006, s. 43). Det är av vikt att barnen har andra läsande och skrivande individer omkring sig. Detta för att de samtal som sker är viktiga både socialt och som stöd i det fortsatta läsandet och skrivandet (Liberg 2003, s. 231). Fast (2008, s. 69) lyfter vikten av att pedagoger bör studera barns lek och för att få syn på barnens begynnande läsning.

2.3 Miljöns betydelse för lärande

Från 1970- talet har diskussioner förts om hur lärandet och omvårdnaden i förskolan ska bilda en helhet (Hartman 2005, s. 56-57). 1968 startades barnstugeutredningen som hade som syfte att ta fram en plan för hur den svenska förskolan skulle drivas, detta med inspiration från både England och USA (Nordin-Hultman 2015, s. 61). Längre har förskolan organiserats och planerats efter traditionella tankar, utan att vi funderat närmare över det (a.a. s. 50-51).

Forskaren Bronfenbrenner talar om barns utveckling som utvecklingsekologiskt och menar att barn i hög grad påverkas av den miljö som omger dem. Miljön delas upp i olika nivåer där både den närmsta miljön som barnet befinner sig i påverkar men även den miljö som finns längre bort. Betoning läggs också på att vad som sker i dessa miljöer är viktigt och att det i förskolan kan handla om hur vi organiserar oss, miljön och barngruppen (Svensson 2009, s. 123-125).

Erikson Bergström (2013, s. 14-22) beskriver hur verksamheten ska organiseras så att barnen själva kan röra sig i rummet och själva välja aktiviteter utan att hela tiden behöva stöd av pedagoger. Det ska samtidigt också kunna pågå många olika lekar samtidigt. Hur miljön arrangeras kan påverka vilka begränsningar eller möjligheter som barnen ges genom att det sänder ut signaler om hur vi förväntas vara. Detta genom det sätt vi väljer att t.ex. placera våra möbler eller vilka regler vi har. Rummet kan också bära med sig traditioner och regler som visar vår syn på rummets betydelse. Men, hur vi väljer att placera möbler och hur vi bygger

upp en avdelning kan också visa på maktutövande genom att barnen kan kontrolleras. I miljöer som inte sänder ut färdiga signaler om vad man ska göra i vissa situationer skapar barn ofta egna lekar på utefter egna intressen. Barnen behöver platser som inte alltid säger vad som förväntas av dem, där de också tillåts att skapa fritt.

Redan tidigt intresserade sig Maria Montessori för miljöns betydelse för barns lärande. På senare år har det varit den italienske filosofin Reggio Emilia som genomsyrat den svenska förskolan. Man menar även här att miljön sänder signaler till oss. Genom begreppet den tredje pedagogen syftar man till att miljön agerar i samspel med oss. Ett rum som ses som innehållsrikt kan även förlora sin tilltänkta poäng om alltför mycket styrs av pedagogerna och på så sätt begränsar barnen i leken. Därmed blir miljön endast något som finns där men som förlorar sin poäng (Erikson Bergström 2013, s. 17-22). Även Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, s. 94) menar att miljön måste kunna få ändras för att kunna följa barnens intressen.

En pedagogisk miljö består av hur vi planerat och möblerat rummet, vad som finns i rummet samt den kommunikation som sker mellan de som befinner sig där. Även stämningen i rummet har betydelse i den pedagogiska miljön. Miljön ska främja barnets utveckling på alla sätt och vis och detta ska ske på ett lekfullt sätt (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 89). Barn vill gärna påverka och förändra i den förskolemiljö som de vistas i för att skapa för dem meningsfulla sammanhang. Detta kan emellertid ofta vara svårt då pedagoger ofta har en egen tanke med miljöns utformning och barnen ofta ombeds att städa undan. Ofta handlar detta om att skapa ordning (Eriksson Bergström 2013, s. 26-27).

Nordin- Hultman (2015, s. 50-51) beskriver hur barn skapas och *blir* i de miljöer som de befinner sig i. Hon menar att rummet säger något till den som går in i det. Miljön har då också del i hur vi tolkar och utsätter barnet för bedömning. För att barnen ska finna aktiviteter som intressanta måste intressant material finnas. Genom att utrusta förskolans miljö på ett visst sätt ger vi signaler till barnen om vad vi tror att de klarar av. Vi är på det sättet med och skapar deras förutsättningar. Vanligt i de svenska förskolorna har varit att mycket material placerats på hyllor som inte kunnat nås av barnen. Material som t.ex. färg, pennor, pärlor, lera osv. kan uppfattas som material som skapar oreda, och får då en högre placering (Nordin-Hultman 2015, s. 72-78). Förskolan ska erbjuda barnen att kunna göra många olika val under dagen.

För att det ska kunna ske behöver pedagoger utrusta förskolorna med en mängd olika material som barnen kan ta del av för att olika typer av lärande ska kunna ske (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 94-95). Dahlgren (et al. 2013, s. 175) menar att det också är viktigt att ha en närvarande pedagog i syfte att vägleda barnen i rätt riktning.

2.4 Pedagogens roll för barns språkutveckling

Förskolan ska bidra till att barnen får lära sig nya saker men också får använda sig av de kunskaper som de redan besitter. För att detta ska bli möjligt måste de pedagoger som arbetar i förskolan vara lyhörda för barnens intressen och ta vara på dem samtidigt som de behöver introducera nya områden för barnen att upptäcka, som t.ex. skriftspråket. Pedagogens roll i förskolan är därför att skapa bra förutsättningar för att ett lärande ska ske. Detta kräver pedagoger som är insatta i hur barn lär på bästa sätt men också planerar och gör val av aktiviteter i syfte att skapa lärandesituationer (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 27-33).

Små barn vill förstå sig på det som händer och sker runtomkring dem. Pedagogen i barnens närhet blir därför den som vägleder och visar på nya spännande sätt att möta världen på. Barn använder ofta sina nyförvärvade kunskaper t.ex. nya ord och rörelser på många nya sätt och situationer och det är detta som pedagogen behöver få syn på för att kunna utmana barnet vidare. Att både följa det som barnen är nyfikna på och samtidigt arbeta mot de lärandemål som tas upp i förskolans läroplan 98/10 kräver en medveten och observant pedagog. Barnens lärande måste få ske under dagen i alla olika situationer som barnet befinner sig i, vilka pedagogen måste skapa förutsättningar för. Därför har pedagogen en stor betydande roll då förutsättningar för lärande skapas i miljön (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 34-39). En viss typ av kunskap överförs utan att vi sätter ord på den. Det kan handla om förhållningssätt eller hur vi för vidare olika normer. Denna kunskap måste pedagoger också vara medvetna om (a.a. s. 61).

En pedagog som lyssnar och ger barnet bekräftelse och gensvar stärker och bygger upp barnets egen tro på sig själv i ett språkande sammanhang. Den vuxne fungerar som en vägledare och skapar tillfällen för samtal och visar på hur ett samtal går till. Det är också viktigt att både välkända och nya ord används i dessa stunder, som också alltid måste ske på

bådas villkor för att på bästa sätt bli en språklig lärande situation. Pedagoger visar också genom att vara lyhörda att det barnet säger är något som är viktigt. Eftersom barn i en förskolegrupp ligger på olika språkliga kunskapsnivåer krävs det att pedagoger kan anpassa lärandet till varje enskilt barn och skapa platser i verksamheten där kommunikation kan ske. Det är också av största vikt att pedagoger ger barnet en känsla av att de klarar av det som förväntas inom bl.a. läsande och skrivande. Barnen behöver känna ett självförtroende inför läsning och skrivande. Pedagoger kan därför uppmuntra barnet till läsande och skrivande och iscensätta en miljö som innehåller möjligheter till att samtala men också att få möta skriven text av olika slag. Detta innefattar även det material som kan kopplas ihop med skrivande och läsande så som t.ex. pennor, olika slags papper, symbolbilder som visar materialets placering men även mycket annat (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 72-77).

Leken är ett bra tillfälle där barnet hela tiden utvecklar och utforskar sitt språk genom att i samspel med andra barn göra sig förstådd på en mängd olika sätt. Pedagoger kan på olika sätt närvara i leken för att utmana barnet i sin språkutveckling men också för att skapa bra förutsättningar så att leken kan utvecklas (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 85-87). Genom att låta barnen dra nytta av varandras kunskaper kan alla barn i gruppen få se sig själva som en tillgång. Detta kan pedagoger bidra till genom att skapa förutsättningar som gynnar barns samlärande (a.a. s. 112).

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel kommer vi att beskriva litteracitet som är vårt teoretiska perspektiv i studien. Vi kommer också att beskriva litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker som är viktiga begrepp i ett litteracitetsperspektiv.

3.1 Litteracitetsperspektiv

Begreppet literacy kommer från engelskan och har visat sig vara svåröversatt. Björklund (2008, s. 22) använder i sin studie det svenska begreppet litteracitet, som vi också kommer att använda oss av i vår studie. Fast (2008, s. 46) beskriver två viktiga begrepp inom literacy forskningen som *literacyevent* och *literacypractice*. Vi kommer att använda oss av Björklunds (2008, s. 24) definitioner av dessa begrepp som är *litteracitetshändelser* och *litteracitetspraktiker*.

Björklund (2008) beskriver hur det vidare begreppet litteracitet nu består av många fler delar än läsning och skrivande. Hon menar att om vi bara fokuserar på läsning och skrivande, missar vi de andra sätt som barn tillägnar sig språk genom. I dagens samhälle möter barn många nya sätt att kommunicera. De möter skriven text i många olika medier. I och med det får de yngsta barnen tidigt en erfarenhet av olika skriftspråksmöten, såsom via tecken, bilder och skrift (Björklund 2008, s. 15-16). Barn möter många olika sorters texter under sitt första år. Deras läsande och skrivande startar inte vid en speciell tidpunkt eller på en speciell plats utan sker i barnens vardag hela tiden. Hur barnen tar sig an skriftspråket varierar utifrån vilken kulturell och social omvärld som barnet vistas i (Fast 2011, s. 10). Fast (2008, s. 8) belyser att litteracitet börjar tidigt i barnets liv genom att de vistas i en social och en språkande miljö. Även Björklund (2008, s. 23) menar att de yngsta barnens litteracitet startar i vardagen och sker i samspel med omgivningen. När barnen vistas i en skriftspråklig innehållsrik miljö möjliggörs deras skriftspråksutveckling (Fast 2008, s. 38-39). Björklund (2008, s. 27-28) beskriver hur vi måste se på litteracitet som något som även innefattar till exempel att sitta och titta i en bok, då den aktiviteten har en koppling till det skrivna, för att få syn på de yngsta barnens litteracitet.

En anledning till att det inte forskats så mycket kring de yngsta barnen och litteracitet kan ha att göra med tanken om barnet som beroende av att uppnå en viss ålder innan ett visst lärande kan ske. Man har länge tänkt att man först måste lära sig tala för att sedan kunna lära sig

skriva. Från att ha varit ett begrepp som endast innefattat läsning och skrivning har barns läs och skrivinlärning gått till att även innefatta fler delar så som bl.a. bilder, texter, symboler och olika former av multimedia. Detta har också gjort att även yngre barn kan observeras i sitt litteracitetserövande. Litteracitet är inget som lärs in utan handlar om något man erövrar, i gemenskap med andra, redan från tidig ålder. De yngre barnen är med om vardagliga händelser som på ett eller annat sätt kan kopplas till skrift. De får också erfarenhet av vad det innebär att vara läsande, skrivande eller en del av den skriftspråkliga kulturen (Björklund 2008, s. 18-24).

Genom att vistas i förskolans miljö introduceras barnen i vad litteracitet kan vara. Detta blir sedan en erfarenhet som de kan använda sig av på andra ställen. Då barnen får möta litteracitet både i hemmet och utanför ges en bra grund att stå på och det ger barnen möjlighet till förståelse för vad litteracitet kan vara i olika sammanhang. Det är av stor vikt att vi som redan lever i den skriftspråkliga världen är med och samspelar med barnen då de erövrar litteracitet. Detta redan som unga medborgare (Björklund 2008, s. 27).

3.2 Litteracitetspraktiker

Litteracitetspraktiker är kulturella tillvägagångssätt och innehåller återkommande handlingar som rör läsande och skrivande. Dessa är skapade av de som ingår i den rådande kulturen, t.ex. förskolan (Björklund 2008, s. 24). Då barnet utnyttjar sina läs och skriverfarenheter vid ett visst tillfälle, kan vi se det som en litteracitetspraktik. Det handlar om vad vi lärt oss och att vi använder de nya kunskaperna i nya situationer. Litteracitetspraktikerna kan vara svåra att upptäcka (a.a. s. 50-51).

3.3 Litteracitetshändelser

Det som Björklund (2008) fann som intressant i sin studie var att barnen deltog i en mängd olika litteracitetshändelser i förskolan där barnen själva deltog och var aktiva aktörer (Björklund 2008, s. 199-200). Litteracitetshändelser är konkreta händelser. Dessa händelser sker i barnets vardag tillsammans med någon form av text (a.a. s. 23). Händelserna sker upprepade gånger och på ett medvetet sätt. När barnen har erfärit flera händelser ges barnet erfarenheter som de kan ta med sig in i nya situationer. I dessa händelser ingår både människor och artefakter. Litteracitetshändelser kan därför beskrivas som en samling tillfällen där text på något sätt ingår och har en betydande del i barnets aktivitet. Dessa händelser går

att undersöka genom observationer. Barnen tar med sig sina erfarenheter från tidigare litteracitetshändelser och använder sina nya kunskaper i andra litteracitetssammanhang (a.a. s.48-50). Björklund (2008, s. 219) menar att barnen erövrar litteracitet i för dem meningsfulla sammanhang och för barnen på meningsfulla sätt.

Björklund (2008) upptäckte en mängd olika litteracitetshändelser i sin undersökning, hon beskriver vad dessa händelser består av:

- Berättelser
- Läsning-text, bok och bläddring
- Skrift, tecken, bilder/bilderbok
- Bilder och flerdimensionella artefakter
- Ritande/skrivande och sjungande (Björklund 2008, s. 201)

3.3.1 Texter, symboler & bilder

Barns språktillägnande har tidigare endast fokuserat på läsa och skriva men inbegriper nu också talade språket och *multimodala texter* (Fast 2008, s. 39-41). Multimodala texter syftar på att barnen använder sig av bland annat texter och bilder från tv, böcker, reklam som de möter i sin vardag. Dessa texter och bilder samverkar och barnen får en större förståelse för språket (Fast 2011, s. 90-91). Det svenska ordet litteracitet används som ett samlingsnamn för läsande och skrivande men har också en vidare betydelse som även innefattar bilder, text, sång, tecken, symboler och berättande (Björklund 2008, s. 15). I olika aktiviteter så som språklekar, läs- och skrivsamtal men också aktiviteter där barnen själva kan utforska skriv och läsandet ges barnen möjlighet att ingå i olika och meningsfulla skriftspråkliga sammanhang (Fast 2008, s. 8). Björklund (2008, s. 25-26) lyfter vikten av de yngre barnens kommunikation med en vuxen där språket kan kopplas till handling. Rim och ramsor samt berättande kring bilder är viktiga delar i de yngsta barnens litteracitetsutveckling.

De yngre barnen utforskar och experimenterar med skriftspråket genom att de låtsas skriva eller ritar mönster och symboler. Det är viktigt att barnen får positiv uppmärksamhet kring sitt skrivande vilket ofta leder till att barnen fortsätter sitt utforskande av skriften. Läsande och

skrivande är alltid socialt och sker i barnens vardag och det handlar inte alltid om böcker och bokläsning. Det handlar också om det som barnet möter när barnet tittar på tv, reklam där barnet möter olika texter och bilder men också olika symboler. Barnen utgår ifrån och följer det som intresserar dem (Fast 2011, s. 10)

3.3.2 Berättande

Fast (2008, s. 86-87) menar att barn genom berättande lär sig många olika delar som leder dem framåt i erövrandet av sin litteracitet. Det kan bl.a. handla om hur en berättelse byggs upp med en början och ett slut, eller att berika sitt ordförråd. En berättelse består av en berättare och en lyssnare där båda är medskapare i det som skapas, t.ex. genom att frågor ställs till den som berättar. Erfarenhet av många berättelser ger en bild av hur en berättelse kan vara. Det bidrar också till en förståelse för språkets struktur.

Att berätta handlar om att ge lyssnaren möjlighet att tänka sig in i de bilder som berättaren vill förmedla. För att kunna berätta och lyssna använder barnen sig av de erfarenheter de fått. Dessa gör att de kan få en bild av det som berättas. Sedan används det berättade i syfte att jämföra det med verkligheten. Sagor och berättelser gör barnen delaktiga genom att barnen kan identifiera sig med dem. Barnen får också möta olika faror, öden och livsvärldar genom det muntligt berättande och genom att barnen möter text (Fast 2011, s. 104-107).

När barn får ta del av berättande får de erfarenheter om språket och dessa erfarenheter stödjer barnet när barnet börjar göra egna berättelser och utvecklar sin läs och skrivförmåga (Fast 2008, s. 86).

3.3.3 Bokläsning & bläddring

De yngre barnen använder ofta böcker i sin lek. Böckerna bärs ofta omkring och barnen sätter sig även och bläddrar i böckerna, tillsammans eller enskilt. De tittar och pekar och samtalar kring bilderna i böckerna. Enligt Björklund (2008, s. 212) är denna litteracitetshändelse viktig då denna händelse är skapad av barnen. Bokbläddrandet är också något som barnen ofta gör tillsammans. Detta blir viktigt då barnen får erfarenheter om böcker i för dem meningsfulla sammanhang. Bokens bilder och text kan överföra till barnen om vad boken handlar om. Genom att barnen ges möjlighet att titta-peka på bilderna och texten, läsa tillsammans eller läsa tyst för sig själv bidrar det till barnens litteracitet (Björklund 2010, s. 62).

3.3.4 Ritande & Skrivande

Ritande och skrivandet sker utifrån barnens intresse. När barnen har tillgång till rit och skrivmaterial är det en aktivitet som de gärna uppehåller sig vid. Fler barn samlas gärna kring ritandet och många samtal uppstår kring vad som produceras på papperet. Barnen ritar saker och händelser som de har omkring sig. Men också utifrån tidigare upplevelser (Björklund 2008, s. 218-219). Barnens ritande övergår ofta i skrivande (a.a. s. 181). De berättar gärna om vad de ritat eller skriver eller vad som händer i teckningen och det kan handla om något de upplevt (Björklund 2008, s. 218-219). Barn uppfattar skrivande väldigt tidigt. De ser hur vuxna gör och vill göra likadant. Barnen lär sig också förstå att det som sägs också kan skrivas ner på ett papper (Fast 2008, s. 98). När barnen tidigt får möta skrivande och ritande läggs en grund för barnens förståelse för hur text kan kommuniceras (Björklund 2008, s. 219).

3.3.5 Sjunga, Rimma & Ramsa

Sång kan ses som en litteracitetshändelse. Sång är också ofta en återkommande aktivitet i förskolan. När barnen deltar i sångstunder är det i en social gemenskap. I sångstunder sker också samtal kring sångerna. Barnen lyssnar och tar del i de samtal som förekommer under samlingarna. Många av de sånger som förekommer har en enklare text och med rim. Detta ger barnen en erfarenhet av att lyssna och uppfatta ljud vilket ger en förståelse för hur texten är uppbyggd. Ofta iscensatt av pedagoger med hjälp av intresserade barn (Björklund 2008, s. 218-219).

3.3.6 Multimedia

Litteracitet innefattar också kommunikativa verktyg såsom datorer och lärplattor (Björklund 2008, s. 15). Fast (2011, s. 215) menar att datorer och lärplattor är något som blir allt vanligare i förskolor. Vid användandet av dessa möter barnen en mängd olika texter och symboler. Trageton (2014, s. 78) menar att idag är användandet av datorer och lärplattor en viktig och självklar del av barnens vardag. Vidare menar Fast (2011, s. 215) att när barnen samlas runt datorer samtalar barnen och på så sätt utforskar de skriftspråket genom att skriva och leka med bokstäver och ord. Trageton (2014, s. 78) menar att arbetet med IKT (informations- och kommunikationsteknik) är ytterligare ett sätt att för barnen att närma sig

skriftspråket. Skrivande på ett tangentbord är för de yngre barnen betydligt enklare än vad de är att skriva med penna. Det handlar om att barnens motorik i handen inte är helt utvecklad. Genom att använda ett tangentbord där de kan trycka på bokstäverna blir det enklare för barnen att ta med skrivandet in i leken och förstärka den.

4 STUDIENS SYFTE

Huvudsyftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare iscensätter och formar en lärandemiljö som främjar de yngsta barnens språkutveckling ur ett litteracitetsperspektiv. Vi har också som syfte att undersöka vilka förutsättningar som finns för att nå förskolans språkliga strävansmål som förskolläraren har yttersta ansvar för.

4.1 Frågeställningar

- Hur ser förskollärare på förskolans inre miljö och dess betydelse för de yngsta barnens möjlighet att utveckla sitt språk?
- Vilka litteracitetshändelser skapar förskollärare förutsättningar för?

5 METOD

I det här avsnittet kommer vi att kortfattat belysa hur vi har gått tillväga som forskare för att insamla data och för att få svar på våra frågeställningar. Vi kommer också att presentera hur vi har sammanställt resultaten och vilka val vi gjort under vårt insamlande. Vi kommer också att redogöra för de etiska ställningstaganden som vi har utgått ifrån i våra interjuver.

5.1 Kvalitativ metod

Kvalitativa metoder innebär att förstå och tolka människors olika uppfattningar om deras livsvärld (Patel & Davidson 2011, s. 49). Vi har i vår studie använt oss av kvalitativa intervjuer. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 81-82) innebär kvalitativa interjuver att informanten ges möjlighet till att vara medskapare i samtalet genom att få chans att tala fritt om sina upplevelser. Lind (2001, s. 26) menar att användandet av en intervjuguide med frågor av låg strukturering är viktigt för att få fram informantens synsätt på erfarenheter och fenomen i sin livsvärld.

5.2 Urval

Vi valde att besöka förskolor som arbetar med barn i åldrarna 1-3 år. Tre av dem var kommunala och en var privat. En av de kommunala förskolorna deltog i ett språkprojekt. Vi tog kontakt med de fyra förskolor som alla var positiva till att medverka i vår studie. Vi intervjuade en förskollärare på varje förskola för att samla in material. Två av förskolorna ligger i närförort i södra Stockholm och de andra två ligger i ytterförort söder om Stockholm. Förskolan som deltog i ett språkprojekt hade en stor andel flerspråkiga barn. De andra förskolorna hade de flesta både barn och pedagoger svenska som första språk.

Vi har medvetet valt att inte fokusera på hur flerspråkiga barn tillägnar sig litteracitet. Vårt fokus har varit att undersöka hur förskollärare iscensätter och formar en lärandemiljö som möjliggör för alla barn att tillägnar sig litteracitet. Vi har inte heller haft med genusaspekten i vår studie även om det hade varit intressant att undersöka. Vi har medvetet valt dessa avgränsningar utifrån den begränsade tid vi har haft till förfogande under uppsatsskrivandet.

Vi gjorde också observationer av innemiljön på alla de förskolor som vi besökte. Fokus i våra observationer var hur förskolans lärandemiljö utmanar och stimulerar barnens språk. Vår studie har fokus på hur förskollärarna iscensätter och formar en lärandemiljö som främjar barnens språkutveckling. Vi gjorde också ett val av att endast intervjua förskollärare i vår undersökning då förskolläraren har det yttersta ansvaret för barnens lärande (Skolverket 98/10).

5.3 Genomförande

I ett tidigt skede i vår studie gjorde vi två stycken pilotintervjuer. Detta gav oss möjlighet att pröva och ompröva vår intervjuguide och göra relevanta ändringar. Det vi fick fram i pilotstudien var att det blev tydligt att de som endast arbetade med de yngsta barnen bidrog med mest relevant data till vår studie. De som hade äldre barn i sin grupp hänvisade ofta till hur de hade arrangerat verksamheten med fokus på de äldsta barnen. Utifrån detta valde vi att endast intervjua förskollärare som arbetade med de yngsta barnen.

Vi tog en första telefonkontakt med de aktuella förskolorna som vi önskade göra vår studie på. Efter samtycke mailade vi information om vad undersökningen skulle komma att handla om samt syftet med intervjun (Bilaga 2). Informanterna fick också ta del av de intervjufrågor som vi hade sammanställt i vår intervjuguide (Bilaga 1), detta gav dem tid att fundera och förbereda sig kring frågeställningarna. Vi gjorde fyra interjuver totalt som vi båda deltog i. Samtliga intervjuer genomfördes i enskilda rum som låg i förskolans lokaler. Intervjuerna tog 40-50 minuter att genomföra. Innan intervjuerna startade blev informanterna informerade om att vi önskade spela in samtalen. Efter medgivande startade vi inspelningarna av intervjuerna. Vi ville säkerställa att våra inspelningar skulle kunna användas utifall någon inspelning inte skulle gå att använda. Därför spelade båda in samtalen med våra mobiltelefoner. Eftersom en kvalitativ intervju är starkt påverkad av vilken stämning som finns i rummet, var vi noga med att vara pålästa kring ämnet men också genom att vi visade stort intresse för det informanterna hade att säga. Patel & Davidson (2011, s. 75) menar att det är viktigt i en kvalitativ intervju vara medveten om sitt eget kroppsspråk för att den som blir intervjuad inte ska känna ett ogillande eller att vi som intervjuare inte är dömande. Detta hade vi i åtanke när vi genomförde våra interjuver.

Patel & Davidson (2011, s. 78) menar att öppna frågor möjliggör för informanten att själv få berätta och tala fritt. Frågorna i vår intervjuguide utformades med öppna frågor där svaren

inte medgav ett Ja eller Nej. Dessa svar gav oss en större mängd data då informanten berättade mer öppet kring frågorna. Genom att vi ställde frågor som gav informanten chans att svara fritt utifrån erfarenhet, räknar vi våra intervjuer som av låg strukturerad grad. Vår tanke var att ställa frågorna i en viss förutbestämd ordning vilket Patel och Davidson (2011, s. 81-82) räknar som hög grad av standardisering. Det vi uppmärksammade under samtalen var att informanterna ofta berättade om sådant som vi hade tänkt ta upp men ännu inte hunnit.

Vi började alla intervjuer med allmänna frågor som rörde informantens bakgrund inom yrket samt barngruppens utformning. Dessa frågor gav oss en bra start på intervjuerna samt gav oss en del fakta som var relevant för vår studie. Därefter ställde vi frågor kring hur de arbetar med språk kring de yngsta barnen. Efter intervjuerna transkriberade vi dem i sin helhet.

När vi var färdiga med intervjuerna visade samtliga deltagare i studien oss förskolans innemiljö. Vårt fokus då vi gjorde observationerna var att få syn på hur miljön möjliggjorde barnen att erövra litteracitet. Vi hade som utgångspunkt att försöka få syn på hur barnen gavs möjlighet till berättande, bokläsning, tecken-skrift, ritande-skrivande. Samtliga observationer genomfördes när barnen var på gården eller sov på vilan. Observationerna tog ca 1 timme och informanterna gick med och berättade om det språkliga innehållet i verksamheten. De visade oss olika miljöer de ansåg främjade barnens språk. Vi var också nyfikna på att se hur material var tillgängligt för barnen. Under observationerna fotade vi de olika miljöer som var intressanta utifrån den litteratur som vi har läst. Dessa foton gjorde att vi lättare kunde analysera våra observationer.

5.4 Forskningsetiska överväganden

I vår studie har vi utgått ifrån Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer om hur man ska gå till väga i en forskningsstudie. Genom att vi använt oss av informationskravet (s. 7) har vi i och med det låtit alla våra informanter få ta del av vårt syfte med studien, detta genom ett brev som skickades ut i god tid. I brevet gav vi information om att vi önskade spela in intervjun, tanken var att ge informanterna tid att förbereda sig. Genom samtyckeskravet (s. 9) har alla deltagare också haft möjlighet att tacka ja eller nej till att medverka. Vi har varit noga med att informera om konfidentialitetskravet (s. 12) då vår insamlade data endast kommer att användas i syfte för just denna studie. Vår insamlade information har också hanterats på ett sådant sätt att ingen ska kunna bli identifierad utifrån de uppgifter vi fått in.

Vi har varit noga med att inte nämna några namn i vår studie och inte heller var förskolorna är placerade. Eftersom informanterna fått information om att vårt insamlade material endast ska användas i syfte för vårt examensarbete har vi uppfyllt nyttjandekravet (s. 14). Vi har varit noga med att inte fotografera någon miljö där barn deltog. Vi har också sett till att inga namn eller bilder på barn syns på bilderna. Detta har vi tänkt på även om vi inte kommer att offentliggöra några bilder.

5.5 Metoddiskussion

För att kunna besvara våra frågeställningar valde vi en kvalitativ metod. Detta gav oss en mängd data som var relevant för vår studie. Informanterna berättade fritt om sin verksamhet och tog upp ämnen som vi inte hade med i vår intervjuguide. Genomförandet av några pilotintervjuer ledde till att vi omarbetade vår intervjuguide. I pilotintervjuerna började vi med att ställa frågor om hur förskollärarna arbetade med barns skriftspråk. Dessa frågor ansåg informanterna svåra att svara på då skriftspråket inte var något som diskuterades i verksamheterna. Därför ändrade vi i vår intervjuguide efter detta och började med mera allmänna frågor om barns språkutveckling vilket informanterna ansåg var mer bekvämt att samtala kring. Vår fråga om multimedia i förskolan gjorde att några av pedagogerna hamnade lite i försvarsställning. Kanske skulle vi ha behövt ha haft följdfrågor som handlade om hur multimedia används för att undvika att pedagogerna hamnade i försvarsställning. Kanske berodde detta på att deltagarna ansåg att de inte arbetade tillräckligt med multimedia. Det hade varit intressant att delta i verksamheten under en tid och observera hur förskollärarna arbetar med de yngsta barnens språk i miljön. Detta hade gett oss en fördjupad bild av hur miljön utformas för att gynna barnens språkutveckling. Men detta sätt att arbeta hade blivit tidskrävande och valdes därför bort.

Det har varit värdefullt att skriva uppsatsen tillsammans. Detta har gjort det möjligt samtal och reflektera kring olika frågeställningar som har framkommit under skrivandets gång. Under analysarbetet har vi kunnat diskutera våra olika uppfattningar kring intervjuvaren och observationerna. Detta tror vi har gett oss en djupare analys av informationen som vi har fått.

6 RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel kommer vi att redovisa det resultat som vi fått fram utifrån analyser av intervjuer och observationer på fyra förskolor. Resultatet kommer att redovisas under tre huvudrubriker, som undersökningen har visat, haft en betydande roll för barns möjligheter till språkutveckling. Vårt resultat har visat på skillnader mellan förskolan som deltog i språkprojektet och de övriga förskolorna. Alla förskolornas och förskollärarnas namn är fiktiva.

På förskolan Penna arbetar förskolläraren Sam.

På förskolan Boken arbetar förskolläraren Kim.

På förskolan Suddgummit arbetar förskolläraren Karl. Förskolan deltar i ett språkprojekt.

På förskolan Linjalen arbetar förskolläraren Love.

6.1 Textmiljö i förskolan

Vi har intervjuat förskollärare i syfte att ta reda på hur de ser på miljöns betydelse för de yngsta barnens möjligheter att utveckla sitt språk. Vi har också genomfört observationer för att försöka få svar på detta. Vi har observerat innemiljön på alla de fyra förskolor vi besökt. Observationerna gjordes på 1-3 års avdelningar med fokus på barns möjligheter att kunna utveckla sitt språk. Vi har också undersökt hur förskollärare skapar förutsättningar för litteracitetshändelser.

Alla förskollärare i studien ansåg att böcker var viktigt för barns språkutveckling. Resultatet visade på en skillnad då förskolan Suddgummit ansåg att böcker just för de yngsta barnen var ”förbrukningsmaterial”. Karl beskriver miljöns och böckernas betydelse så här:

Vi ser böcker som en del av ett förbrukningsmaterial. Vi har alla möjliga olika typer av böcker. Vi arbetar aktivt med att hitta ny barnlitteratur. Det har också gjort att vi utökat vårt bokförråd. (Karl, förskolan Suddgummit)

På förskolan Suddgummit mötte barnen böcker i alla förskolans miljöer. Det var inte bara barnböcker utan även texter, bilder och dokumentationer som var synliga och tillgängliga för alla barn. I miljön såg vi många små hörnor som tydligt signalerade vad barnen kunde göra där. Det satt även uppe bilder och text på det material som fanns tillgängligt. Förskolläraren såg detta som viktigt för barnens språkutveckling. Observationerna visade att miljön var noga utformad i syfte att stimulera barnens språkutveckling. Förskollärarna ansåg att barnen skulle ha tillgång till böcker under hela dagen och i alla miljöer. Förskolan Suddgummit hade också små hörnor som inretts som läshörnor lite överallt på förskolan. Detta beskrev Karl som att barnen skulle kunna mötas i mindre sammanhang för att språket skulle kunna främjas. De arbetade också mycket med att utveckla utbudet av böcker till barnen. På förskolan Suddgummit var böcker en central del i förskolans miljö. Böckerna var alltid estetiskt uppställda på ett medvetet sätt för att barnen skulle inspireras till att läsa.

Alla informanter i vår studie menade att böcker skulle finnas lågt placerade och synliga för barnen. Läshörnan skulle inbjuda till att barnen ville läsa och bläddra i böckerna. Detta är något som Björklund beskriver som viktigt. Det är då som barnen ges möjlighet att samtala kring både bilder och text. Boken har en viktig plats då den ger upphov till samtal om olika ämnen som intressera barnen. Hon menar att boken har flera olika funktioner för att barnen ska kunna erövra litteracitet. Barnen ska ha tillgång till böcker som väcker deras nyfikenhet och intresse (Björklund 2008, s. 139). För att göra barnen nyfikna på språk och skrift är det viktigt att pedagogerna skapar en miljö där barnen möter böcker, texter och symboler. När barnen ges möjlighet till att möta böcker i alla miljöer där de kan bläddra titta och samtala introduceras barnen också in i framtida läsande och får en positiv erfarenhet av läsandet (Björklund 2008, s. 212).

På två av de förskolor vi besökte fanns även böcker på olika språk. Dessa representerade de språk som fanns på förskolan. Här kunde vi också se en stor skillnad i hur dessa böcker arbetades med och synliggjordes på förskolorna. På förskola Pennan fanns några böcker på andra språk än svenska vid samlingsplatsen. Dessa satt högt placerade på en hylla. På Förskola Suddgummit var böckerna på andra språk placerade i framförallt hallen, väl synliga för såväl barn och vårdnadshavare. Dessa kunde även lånas hem. I dess närhet fanns också alfabetet och siffror på olika språk.

Genomgående berättade alla förskollärare att miljön var viktig för barns lärande. Något som alla poängterade var att det var viktigt med små mötesplatser och ett rikt och varierat material som barnen kunde använda sig av. Kim beskriver miljöns betydelse:

Det är viktigt att barnen har möjlighet till små mötesplatser vilket möjliggör för samspel och kommunikation. (Kim, förskolan Boken)

Flera av deltagarna ansåg att det är av stor vikt att barnen erbjuds ett rikt och varierande material för ritande och skrivande som berikar barnens lek och som gör att barnen närmar sig skriftspråket på ett lekfullt och meningsfullt sätt. Majoriteten av deltagarna tog upp vikten av att barnen hade tillgång till olika papper (randigt/rutigt), pennor, kuvert och olika block mm vilket de ansåg väckte barnens intresse för skriftspråket. Detta är även något som även Fast (2008, s. 76) belyser som viktigt. Kim menar:

Att man inbjuder lite till det här med rader bara för att se vad som händer.

Det är ju lite så jag tänker med de yngre barn att vi ger dem material och tillfällen och liksom erfarenheter sen vet vi ju inte riktigt eller vi hinner ju inte riktigt se vart det leder någonstans. En del snappar ju upp ord, bokstäver och symboler väldigt snabbt och en del kanske tar med sig det och så landar det någonstans. (Kim, förskolan Boken)

Karl berättade att dokumentationer finns i barnens höjd vilket möjliggör att barnen möts och samtalar kring dokumentationen. Många av dokumentationerna som fanns på väggarna innehöll barnens egna berättelser som pedagogerna skrivit ner i syfte att lyfta fram barnens tankar i text.

Gemensamt för att vad alla förskollärare berättade var att symboler och bokstäver ska genomsyra hela verksamheten. De beskrev att det är för att det ska skapa ett intresse för skriftspråket hos barnen. Barnens namn eller barnets begynnande bokstav tillsammans med barnets bild satt väl synligt på flera ställen inne i förskolornas miljö. Förskollärarna talade om hur många barn såg sina namn som ordbilder.

de hittar sin bild och pekar på sin första bokstav, De brukar gå vid alfabetbilderna som vi har nere vid fönsterkarmen. De säger liksom inte bokstäverna men de ser att det är en bild och de ser att det är nån slags krumelur där. (Sam, förskolan Pennan)

Vi såg i våra observationer att förskolorna arbetade aktivt med att synliggöra bokstäver och symboler på flera ställen i förskolornas miljöer. Det var också något som alla pedagoger tog upp som viktigt. Alla deltagare i studien ansåg att symboler, text och bild som är uppsatta i barnens höjd möjliggör för barnen till kommunikation och skapar ett intresse för skriftspråket.

Vi har ju mycket i deras höjd. Alfabetet, rim och ramsor på väggarna och färger. Det är för att barnen ska kunna prata om det de ser. (Love, förskolan Linjalen)

I en miljö där barnen möter en mängd olika texter blir barnen medvetna om att text förmedlar någon form av information. De blir också medvetna om att det går att kommunicera med text (Dahlgren et al. 2013, s. 166-167).

6.2 Litteracitetshändelser i förskolan

I detta avsnitt kommer vi att redovisa de litteracitetshändelser som förskollärare skapar förutsättningar för i sin verksamhet.

6.2.1 Böcker och berättande skapar händelser

Genomgående nämnde alla förskollärare i studien att bokläsning har en central roll för de yngsta barnens möjlighet till att utveckla sitt språk. Alla förskollärare nämnde också att det var viktigt att läsa samma bok flera gånger. Det framkom också att det var betydelsefullt att inte bara läsa boken utan att också samtala kring bilderna om det som barnen intresserade sig för. Flera av informanterna berättade hur de jobbade med boken och inte bara läste boken. Detta genom att titta på bilderna i boken och samtala kring vad som händer. Barnen finner ibland något i bilderna som är mer intressant att samtala kring än vad som står i texten.

En bok läser vi ungefär 2-3 veckor så att de verkligen kan reflektera och komma ihåg. (Love, förskolan Linjalen)

Detta är helt i linje med vad både Fast och Björklund poängterar om vilken viktig roll omgivningen har för barns litteracitetstillägnande. Det blir tydligt att pedagogerna ser bokläsningen som en social aktivitet där barnens intresse är med och styr. Barnen får

tillsammans med andra se hur bokläsning går till. Genom att pedagogerna introducerar barnen i denna aktivitet ges erfarenheter för att barnen sedan själva ska kunna skapa dessa händelser (Fast 2008, s. 38-39, Björklund 2008, s. 40). Boken är en viktig del barnens litteracitetserövande. Böcker är intressanta att utforska redan för de yngsta barnen. I boken möter barnen bilder och text och genom att få peka, samtala och bläddra möter barnen många händelser som bidrar till barnens litteracitetstillägnande (Björklund 2010, s. 62).

På förskolan Suddgummit hade många av böckerna direkt koppling till de projekt som vi hört Karl berätta om. Det blev genom våra observationer tydligt hur bokläsandet hängde ihop med allt annat som hände på förskolan. Fast beskriver hur barn under sina första år möter en mängd olika texter och att inläringen ständigt pågår. Vilken kultur som barnet vistas i har stor påverkan på barnens skriftspråkstillägnande. Allt som barnen möter spelar roll (Fast 2008, s. 8). Observationen på förskolan Suddgummit tyder på att detta var en medveten tanke med böckernas innehåll och placering i förskolans miljö. Vi ser också att förskolan arbetar efter samma tanke som Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, s. 94) förespråkar som viktigt i en miljö, att man måste kunna ändra i miljön för att följa barnens intresse. De förespråkar också en miljö som innehåller tillfällen där samtal kan ske men också möjligheter till möten med texter av olika slag (a.a. s. 77).

Flera av pedagogerna i vår studie ansåg också att det var viktigt att lyfta fram texterna i böckerna för att göra barnen uppmärksamma på att text och att det man läser hänger ihop med bilderna i boken. När barnen har tillgång till böcker under hela dagen samt en närvarande pedagog ges barnen möjlighet att samtala kring både bilder och text. Boken har en viktig plats då den ger upphov till samtal om olika ämnen som intresserar barnen. Boken har flera olika funktioner för att barnen ska kunna erövra litteracitet (Björklund 2008, s. 139).

Berättandet var också något som flertalet av deltagarna beskrev som en stor del i barnens språkutveckling. En av förskollärarna berättade att de ofta skriver ner det som barnen berättar och dokumenterar det, för att sedan ta fram och läsa upp det som barnen har sagt. Förskollärarna menade att barnen skulle ha möjlighet att samtala om det som de har gjort tidigare. Det ansågs även viktigt att barnen skulle få känna att det som de sa var av betydelse.

På förskolan Suddgummit kunde vi se en betydande skillnad jämfört med de andra förskolorna. På förskolan Suddgummit arbetade de mera medvetet med berättande. De

arbetade med en metod som kallades *sagotering*. De lät barnen berätta fritt och pedagogen skrev ner det som barnen berättade. De hade gjort i ordning ett rum med en fåtölj som det berättande barnet fick sitta i. Rummet var iordningställt med mysig belysning samt kuddar och en soffa. En pedagog var med och antecknade vad barnet berättade. Det som antecknades lästes sedan upp för barnet.

Karl berättar om hur de arbetar med sagotering för att utveckla barnens berättande:

Jag ställer inga frågor mer än att säga vad vill du berätta för mig? Det är alltså bara barnets berättande. Sen skriver man ner allt barnet säger och läser sedan upp det för barnet. En del barn fascinerar över - oj har jag sagt allt det där! Och så vill de bara fortsätt och berätta och berätta för att det ska bli mer text. Och att det kan bli text av det man säger. Att det kan skrivas på papper, att man får ett samband. (Karl, förskolan Suddgummit)

I exemplet ovan får barnen se sitt berättande nerskrivet på papper. De får möta sina ord i text. Detta sätt att arbeta med skrift till skillnad från traditionell undervisning kan ligga till grund för framtida läs och skrivinläring (Dahlgren et al. 2013, s. 45-47). Denna litteracitetshändelse ger barnen en erfarenhet av skriftspråkliga sammanhang och ger dem en möjlighet till utforska skriftspråket tidigt (Liberg 2003, s. 219). Händelsen innehåller både text, pedagoger och artefakter vilket uppfyller kriteriet för en litteracitetshändelse. I linje med vad Nordin-Hultman (2015, s. 50-51) menar så kunde vi se hur rummet för sagotering utgick ifrån att barnen skulle känna att det var deras miljö. Miljön var utformad för att barnen skulle få känna sig viktiga. Som Nordin- Hultman beskriver det så talar rummet till barnen, vilket vi kunde se här. Pedagogens roll i denna händelse kan liknas vid det Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, s. 72-77) förespråkar då de menar att vuxna i barnens närhet måste ge barnen en känsla av att klara av något. Dels genom att uppmuntra men också genom att skapa en miljö som ger barnen möjlighet till samtal och möten med text på olika sätt.

6.2.2 Barns ritande och skrivande

Utifrån våra intervjuer visar resultatet på att flertalet förskollärare ansåg att skriftspråket riktade sig till de äldre barnen. Det framkom också att skriftspråket är något som inte pratas om och synliggörs lika mycket som andra lärandemål i förskolan. Det visade sig också i vårt

resultat att en av förskollärarna framhåller att det inte finns samma medvetenhet kring skriftspråket som kring andra lärandemål. Tydligt blev också att skriftspråket ofta endast kopplas ihop med bokstäver och att skriva. Vi kunde ändå i vårt resultat urskilja att förskollärarna reflekterade över skriftspråkets innehåll. Kim reflekterar över skriftspråkets plats och innehåll i förskolan:

Det är mycket man vill hinna med. Det kanske inte är just det vi har fokus på just nu. Skriftspråket kan ju vara viktigt men det är ju inget man måste skynda på, jag har funderat, för mig handlar det mycket om det de möter i sin vardag. Både hemma och här. Även symboler som de möter. Det behöver ju inte vara bokstäver men ändå tycker jag att det tillhör det skriftliga språket. (Kim, förskolan Boken)

Kim reflekterade även under intervjun över hur hen skulle kunna veta om barnen kan, vet och förstår skillnaden mellan att rita eller skriva.

Jag tänker också ibland är det svårt att veta... jag har funderat på att om de själv skiljer på att rita och skriva, ibland kan man ju se att dom gör så här (visar att hen skriver.) Men jag kan ju inte veta om de skriver eller ritar någonting. Och när man frågar dem så kan de: Ja jag ritar bokstäver, ja eller jag skriver bokstäver. Att de inte riktigt skiljer på ordet. Eller på görandet! (Kim, förskolan Boken)

Ett genomgående resultat i vår studie visar att pedagogerna anser att det är viktigt att vara lyhörd då barnen visar intresse för tecken och symboler. Detta kom upp flera gånger i våra intervjuer och är centralt i förskollärarnas beskrivning av hur barnen får ta del av skriftspråket. Detta är även något som våra observationer har visat på då vi såg att barnen exponerades för symboler och tecken i förskolornas alla rum och sammanhang.

Två förskollärare berättade hur barnen tillsammans med pedagoger ofta samtalar kring de olika symboler som barnen möter i sitt närområde. Genom att prata om skyltar och symboler som barnen visade intresse för i sin närmiljö uppmärksammades skriftspråket på olika sätt. Karl beskriver nedan hur detta kan gå till:

Man har försökt använda barnens olika intressen. Ett barn var jätte fascinerad av bilar. Då har vi uppmärksammat det på olika sätt. T.ex. genom att fota bilarnas skyltar. (Karl, förskolan Suddgummit)

Flera av förskollärarna tog också upp materialets betydelse i samband med utvecklandet av barns skriftspråk. Det ansågs att det skulle finnas ett varierat utbud av olika papper, pennor och block för att skapa ett intresse för det skrivna språket. I våra observationer framkom att dessa material oftast var placerade på en bestämd plats i förskolans miljö, i en rit och skrivhörna. Men flera av pedagogerna menade att barnen skulle kunna ta med sig detta material närhelst de behövde för att utveckla sin lek. En av informanterna beskrev också hur barnens skrivande och ritande även skedde ute med naturmaterial. Barnen skrev i sanden eller använde sig av kottar för att göra bokstäver.

Majoriteten av pedagogerna i vår studie beskrev också vikten av att prata om de texter och bokstäver som barnen möter, både i böcker och på andra ställen. Barn som vistas i en miljö som ger dem möjlighet att utforska läsning, skrivande och olika språklekar ger barnen förutsättningar att upptäcka sambandet med *varför och hur man läser och skriver* (Liberg 2003, s. 219).

6.2.3 Sjunga och ramsa

Sång och musik var något som alla förskollärarna själva tog upp som en viktig aspekt i barnens språkutveckling. Framför allt kring de barn som inte hade ett verbalt språk eller svenska som första språk. Till sångerna användes tecken som stöd för att öka förståelsen för ord och begrepp i sångerna. Även rim och ramsor och att leka med ord ansågs viktigt. Två av förskollärarna beskriver arbetet med sång och ramsande så här:

När vi hade sångsamling så var det en som gjorde tecken till sången. Det är ju som med att man sjunger och gör rörelser till sången. Och sjunga på olika språk och uppmärksammas. (Kim, förskolan Boken)

Vi får heller inte glömma bort det här med ljudandet, ramsandet. Vi håller på väldigt mycket, vi pratar om bokstäver och ord väldigt mycket men absolut, det säger ju forskning, att det är

ju det viktigaste att ramsa och att hålla på med ljudande och rimmande. (Karl, förskolan Suddgummit)

Björklund (2008, s. 25-26) menar att rim och ramsor men också de yngsta barnens kommunikation med en vuxen är viktigt, eftersom barnen då kan koppla ihop språket med en handling. Vi vill här göra en koppling till det Bjar & Liberg (2003, s. 18-20) beskriver, där språket kan ses som något som hjälper oss att samspela. De menar att genom att barnen tidigt får delta och vistas i miljöer där språket på olika sätt lyfts fram, bidrar det till att barnen senare har lättare att delta i språkliga sammanhang. Pedagogerna beskriver ovan vikten av att använda sig av många olika sätt för att lära sig språk. De lyfter också vikten av att titta på varandra och att göra tillsammans med de yngsta barnen. Resultatet tyder på att det finns en medvetenhet och en kunskap kring hur barn på bästa sätt kan lära sig språk.

6.2.4 Ny teknik i förskolan

Genomgående visade vår studie att multimedia var något som alla förskollärare ville arbeta mer med. De berättade att de hade datorer och lärplattor men dessa användes inte så ofta tillsammans med barnen som de själva skulle vilja. En av förskollärarna beskrev däremot hur barnen ibland deltog i skapandet av t.ex. dokumenterandet och genom att de fick vara med och välja olika typsnitt och bakgrundsfärg. Majoriteten av pedagogerna berättade om bokstäver och skrivande eller spel då vi ställde frågan om hur de arbetade med multimedia kopplat till barns skriftspråk. Alla informanter lyfte att de ansåg att de appar som var till de yngre barnen inte var bra. De använde multimedia för att dokumentera barnens arbeten men också genom att söka information om något som barnen var intresserade av. Dock var det inget som barnen kunde använda sig av.

Vi arbetar just nu med bondgården så vi skriver kanske KO och så tittar vi på kor. Man kanske också kan skriva på paddan? (Love, förskolan Linjalen)

Vi har inte jobbat i något Word program där de själva får skriva. Men de skulle man ju kunna göra. (Kim, förskolan Boken)

Resultatet visar på att förskollärarna anser att arbetet med multimedia i förskolan behöver synliggöras och lyftas som ett verktyg för att utmana barnen skriftspråk. När barnen använder

sig av IKT möter de en mängd olika text och symboler. Fast (2011) menar att det är viktigt att förskolan är med i utvecklingen av användandet av datorer och lärplattor då det är en del av barnens vardag. Det är inget förskolan kan välja bort utan det handlar mer om hur förskolan hittar strategier för användandet (Fast 2011, s. 215). Att arbeta med IKT i förskolan bör ses som ett verktyg som förstärker barnens lärande (Trageton 2014, s. 78). Genomgående svarade alla förskollärare att de inte bjöd in barnen till att använda sig av olika medier i syfte att utveckla exempelvis skrivandet. Liberg (2003) och Trageton (2014) menar att olika medier är viktiga verktyg för barns läs och skrivutveckling.

6.3 Pedagogers förhållningssätt

Alla förskollärare vi intervjuade var noga med att betona att det alltid är barnens intressen som styr en stor del av verksamheten. De beskrev hur man som pedagog måste vara lyhörd och finnas där för att erbjuda och utmana barnen språkligt på olika sätt. Fast (2011, s. 10) poängterar på liknande sätt att barnens intressen måste komma i första hand då det handlar om språk och skriftspråksintresse. Flera av förskollärarna talade också om sin egen delaktighet och sitt förhållningssätt kring det talade språket. De beskrev språket som något som ständigt pågår i alla olika delar av dagen. De beskrev blöjstunden eller lunchen som viktiga situationer där mycket fokus medvetet riktas mot språket. Det togs även upp att språket är en del i allt annat som händer i förskolan och att det är svårt att separera det från den övriga verksamheten. Vi kunde se en medvetenhet hos alla de förskollärare vi intervjuade om hur viktigt det är att ta tillvara barnens intressen för att skapa samtal. En av förskollärarna såg sig också själv som ett av de viktigaste redskapen när det gäller barns språkutveckling.

Så att jag skulle nog säga att jag som material är otroligt viktig, vad jag gör med det som finns runt om. Då kan vad som helst bli. Material som är väldigt genomtänkt men återigen så är det jag, det språket som jag använder som pedagog är väldigt viktigt. (Sam, förskolan Pennan)

Här kan vi se att det råder en samstämmighet med Pramling Samuelsson & Sheridans beskrivning av hur pedagogen är den som skapar förutsättningar för barnens lärande och utveckling under alla de situationer som uppstår i förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, s. 34-39).

Alla förskollärare såg sig också som förebilder för barnen tillsammans med det skrivna språket. De beskrev att barnen ofta härmade de vuxnas skrivande och genom detta ansåg förskollärarna att barnen introducerades in i skriftspråket. Kim berättar hur de ser sig själva som förebilder och hur de sett att detta ökat barnens intressen för skriften.

Vi har även en pärm med dagordningen, där vi skriver om de äter och sover och vad vi har jobbat med under dagen och det har barnen förstått är viktig, där skriver man. (Kim, förskolan Boken)

Vi ser likheter med vad Fast menar om att läs- och skrivinläringen sker i barnens vardag hela tiden. Barnen får erfara olika läs och skrivsituationer beroende på vilka kulturer de vistas i (Fast 2011, s. 10). Genom att agera som en skrivande och läsande förebild i exemplet ovan får barnen också möta vuxna som befinner sig i den skriftspråkliga världen, vilket Liberg beskriver som viktigt (Liberg 2003, s. 231).

Flera av pedagogerna berättade om hur de tänkte att barnen måste erbjudas många olika sätt att få uttrycka sig på för att ha chans att kunna lära på bästa sätt. Karl beskriver det så här:

Man ska hitta olika lärstrategier för olika barn och man menar att det som har hjälpt är att pedagoger använder många olika sätt, inte att du måste ha det och du måste ha det utan att det ska erbjudas många olika sätt. Om jag ska skriva mitt namn kanske jag har jätte svårt att hålla pennan, jag kanske målar eller stämplar mitt namn. Bara den där känslan av att om jag använder stämplor kan jag få till mitt namn även om jag inte får det med handen, om inte hand motoriken är med. (Karl, förskolan Suddgummit)

Genom att, som ovan nämnda exempel vara lyhörd, skapas olika möjligheter och barnen kan få delta på det sätt som passar dem bäst. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, s. 71-72) menar att genom detta sätt att bemöta barnen visas att det de säger är viktigt och de ges möjlighet till att bygga upp ett självförtroende. Genom exemplet förstår vi att Karl har kunskap om att alla barn lär på olika sätt. Verksamheten behöver erbjuda ett rikt och varierat material som möjliggör för alla barn att lära utifrån sina förutsättningar.

7 DISKUSSION

Idag möter barn texter och symboler tidigt i livet. När barnen börjar på förskolan vid ett års ålder har de redan en förståelse kring att böcker har något intressant att förmedla och de kan själva bläddra i böckerna, det dröjer inte länge tills barnen börjar förstå att det är bokstäverna som sänder ett budskap i böckerna. Genom att de yngre barnen idag kommer i kontakt med olika media i mycket större utsträckning än tidigare lär de sig mer om skriftspråket i yngre åldrar än tidigare generationer av barn (Längsjö & Nilsson 2005, s. 14). I våra intervjuer och observationer har vi sett att pedagogerna arbetar väldigt medvetet med språk tillsammans med barnen. Många av de olika delar i litteracitetsperspektivet som Björklund (2008) beskrivit har även kunnat urskiljas i observationerna samt intervjuerna med förskollärarna som deltog i studien. Framförallt har berättande, bokläsning och tecken och symboler haft en framträdande roll för barns språkutveckling. Likaså ansågs vikten av en kunnig och medveten pedagog för barns språkutveckling som betydande.

7.1 Miljöns betydelse för litteracitetshändelser

Resultatet i vår studie visar att förskollärarna skapar möjligheter för de yngsta barnen att ta del av språk på många olika sätt framförallt genom berättande och bokläsning. Utifrån resultatet kan vi se att när barnen ges möjlighet till att använda sig av böcker i alla miljöer i sin vardag bidrar det till att barnen får fler erfarenheter av bokläsning och att många litteracitetshändelser kan uppstå. Detta går i linje med vad Björklund (2008) menar om att barnen ska få många tillfällen att möta text. Utifrån resultatet kan vi också se att när barnen ges möjlighet att möta böcker och bokläsning i fler olika miljöer bidrar dessa olika händelser till att en litteracitetspraktik kan uppstå. För att barn ska kunna skapa en praktik behöver de möta och erövra många händelser. Genom att förskolan Suddgummit har iscensatt en miljö där barnen möter böcker och bokläsning i alla rum ges barnen möjlighet att delta i många olika litteracitetshändelser kring böcker och bokläsning. Detta bidrar till att barnen skapar egna praktiker kring denna litteracitetshändelse. Alla deltagare poängterade vikten av att böcker var en del av barns språkutveckling men vi såg en tydligare medvetenhet om detta på förskolan som deltog i ett språkprojekt. Vi tolkar det som att medverkandet i språkprojektet har gett pedagogerna en större kunskap kring barns litteracitetstillägnande. Björklund (2008) menar att de litteracitetshändelser som är knutna till böcker ger barnen möjligheter till samtal mellan barn-barn och barn-pedagog. Boken i sig har många funktioner bland annat att bläddra och att bara ha boken som en följeslagare vilket ger barnen möjlighet att erövra litteracitet

(Björklund 2008, s. 149). Utifrån vårt resultat och tidigare forskning ses böcker som en viktig del i de yngre barnens litteracitetstillägnande.

Vi kunde se en medvetenhet hos förskollärarna om hur arbetet med tecken och symboler behövdes i verksamheten för att främja barns språkutveckling. Denna medvetenhet hos pedagogerna bidrar till att barnen ges större möjligheter att få förståelse för språket då de får möta bild och text på många olika sätt i många olika miljöer. Då förskolorna ger barnen en mängd olika möjligheter till att utforska skriftspråket på egen hand och efter eget intresse ökar deras medvetenhet om språket och blir på så sätt meningsfullt för barnen (Fast 2008, s. 8). Genom att barnen möter en mängd olika tecken och symboler i sin vardag skapas ett intresse och en förståelse för deras ”kommunikativa funktioner” (Fast 2011, s. 145).

I likhet med förskollärarna i vår studie anser vi att barnen behöver tas på allvar och uppmuntras till eget berättande och ges möjligheter att möta en mängd olika texter i förskolans innemiljö. När barnens berättande tas på allvar och möts av intresserade pedagoger uppmuntras barnens eget berättande (Fast 2011, s. 109-110). Det finns även en samstämmighet kring att barnen behöver läsande och skrivande individer omkring sig för att introduceras till läsandet och skrivandet (Liberg 2003, s. 231).

Det visade sig också att de yngsta barnen introduceras in i skriftspråket bl.a. genom läsande, samtal, symboler och berättande. Flera av pedagogerna som tidigare har arbetat med både yngre och äldre barn återkom gärna till att berätta om de äldre barnen då vi frågade om skriftspråket. På de yngsta barnens avdelning fick vi ofta svar som rörde de äldsta barnen i den gruppen. Det var alltså svårt att få en bild av de allra yngsta barnen på förskolan. Detta bekräftade våra tidigare tankar som vi hade om hur de yngsta barnen inte alltid får ta del av skriftspråket på ett medvetet sätt. Även om förskollärarna arbetade med många av de litteracitetshändelser som Björklund (2008) beskriver, hade vi svårt att se vilken plats barnens eget skrivande hade. Barnen fick ta del av texter på olika sätt men hade inte alltid möjlighet till att själva kunna skriva. Det har visat sig att skriftspråket behöver få ta en större plats på förskolan och att det är något som behöver lyftas och synliggöras, som t.ex. matematiken eller naturvetenskapen har gjorts. Utifrån vårt resultat kan vi se att många pedagoger kopplar skriftspråket mot de äldre barnen. Flertalet av pedagogerna ansåg att det var något som behövde utvecklas och innefatta även de yngsta barnen.

7.2 Skriftspråkliga utmaningar

Resultatet i vår studie tyder på att pedagogerna arbetar med många av de delar som litteracitetsperspektivet står för. Ändå säger de flesta att de inte arbetar med just skriftspråket. De säger att de inte är lika medvetna om skriftspråket men resultatet av undersökningen visar att när de arbetar med berättelse, läsning, bok och bläddring, skrift, tecken, bilder- bilderbok, ritande/skrivande samt sjungande arbetar de med det vidgade begreppet litteracitet. Det vi fått fram i vår analys är att det råder en okunskap kring begreppet litteracitet. De flesta av informanterna talade om vikten av att de yngsta barnens gavs möjlighet att utveckla sitt språk. Däremot såg vi inte samma medvetenhet när det handlade om barnens möjlighet att utforska alla delar av skriftspråket. Resultaten i vår studie visar på att skriftspråket är något som inte benämns så ofta i vardagen på förskolorna kring de yngsta barnen. I en skriftspråklig miljö där även de yngre barnen möter text på en mängd olika sätt introduceras de in i skriftspråket vilket utvecklar barnens förståelse för skriften och dess innebörd (Dahlgren et al. 2013, s. 172).

Vi anser att utifrån resultatet i vår studie tycks det finnas en outnyttjad potential kring användandet av multimedia i syfte att utveckla barnens språk. Vi tolkar detta som att det är ett område som fortfarande är ganska nytt inom förskolan. Vi ansluter oss till Tragetons tankar om att användandet av multimedia skulle kunna skapa fler förutsättningar för barn att kunna ta till sig språk på många olika sätt (Trageton 2014, s. 78). Deltagarna i vår studie kopplade användandet av multimedia till olika spel eller appar. Detta tycker vi tyder på att användandet av multimedia inte ses som ett verktyg för barns språkutveckling. Resultatet visar på att informanterna anser att barn behöver många olika sätt att uttrycka sig på. Dock använde sig ingen av multimedia där barnen själva fick delta aktivt. Vi menar att förskolor skulle ha fördel av att få kunskap om hur multimedia möjliggör barnen att utveckla sitt språk. I likhet med Liberg (2003) och Trageton (2014) anser vi att multimedia ska ses som ett verktyg där barnen kan utveckla sitt intresse för att läsa och skriva. Senare forskning visar att det finns ett ökat intresse för hur multimedia bidrar till de yngsta barnens språkutveckling i förskolan (Hvit Lindstrand 2015, s. 57).

7.3 Sammanfattning av diskussionen

Syftet med studien har varit att undersöka förskollärares syn på de yngsta barnens erövrande av litteracitet. Vårt fokus har legat på hur förskolans inre miljö iscensätts för att främja de yngsta barnens litteracitetstillägnande. Vi har intervjuat fyra förskollärare på fyra olika

förskolor. En av förskolorna är med i ett språkprojekt för de yngre barnen. Vi genomförde också observationer på alla förskolor för att studera hur förskollärare ser på miljöns betydelse för de yngsta barnens språkutveckling. Vi undersökte hur förskollärare arbetar med litteracitet kring de yngre barnen samt vilka litteracitetshändelser som barnen mötte i förskolan. Det resultat som vår undersökning har visat på är att förskollärare arbetar med flera av de delar som litteracitetsperspektivet står för. Miljön arrangerades på så sätt att barnen erbjöds många olika språkliga möten som främjar barnens erövrande av litteracitet. Förskollärarna arbetade medvetet med att synliggöra bilder, texter och symboler i förskolornas innemiljöer i syfte att barnen skulle skapa ett intresse för skriftspråket. Bokläsning och berättande var händelser som utmärkte sig genom att förskollärarna beskrev dem som viktiga för barnens språkutveckling. Tillgång till böcker och samtal kring böcker möjliggjorde barnen att delta i många olika litteracitetshändelser och på så sätt få erfarenheter som kunde göra det möjligt att skapa egna litteracitetspraktiker. Alla som deltog i studien arbetade också medvetet med det talade språket. Alla de litteracitetshändelser som pedagogerna berättade om visar på att de arbetar mot de språkliga strävansmål som förskolans läroplan (98/10) innehåller. Pedagogens förhållningssätt kring hur de samspelar och kommunicerar med barnen beskrevs som betydelsefullt för de yngsta barnens språkutveckling. Alla deltagare i studien utgick ifrån barnens intressen och förförståelse i arbetet med språk vilket vi ser som positivt. Detta är något som forskning också belyser som viktigt, att inläring sker i för barnen meningsfulla sammanhang (Björklund 2008, s. 219).

Vår studie visar att kunskapen om litteracitet behöver utvecklas mer bland pedagoger i förskolan. Vi menar att genom att kunskapen ökar inom ämnet lägger vi en bättre grund för barnens framtida läs och skrivinläring. Genom vårt skrivande har vi också insett att litteracitet är ett komplext begrepp och att det innefattar många olika delar. En av de främsta insikter vi kommit fram till är att ämnet måste lyftas inom förskolan. Det behöver även poängteras att litteracitet även innefattar de allra yngsta barnen i förskolan.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

En del som vi inte har berört i vår studie är hur förskollärare arbetar med språk i förskolans utemiljö. Det är något som skulle vara intressant att undersöka. Vi menar utifrån erfarenhet att det inte arbetas lika medvetet med språk i utemiljön som inomhusmiljön. På förskolans gårdar möts barnen inte i lika hög utsträckning av de olika delar som litteracitetsbegreppet innefattar. Intressant skulle också vara att undersöka hur barn tillägnar sig litteracitet via användandet av multimedia. Det skulle också vara intressant att undersöka hur förskollärare ser på barns språkutveckling ur ett genusperspektiv.

BILAGA 1

Frågor till pedagoger:

1. Hur länge har du arbetat inom yrket?
2. Vilken åldersgrupp arbetar du med just nu? Har du alltid gjort det?
3. Hur arbetar ni med språk kring de yngsta barnen? (t.ex. arbetssätt och material?)
4. Har ni haft någon speciell tanke kring utformningen av miljön med tanke på de yngsta barnens språkutveckling?
5. Hur får barnen ta del av bilder, symboler och olika texter i syfte att stimulera barnens språkutveckling?
6. Hur arbetar ni med de yngsta barnens möjlighet att få ta del av skriftspråk i sin vardag?
7. Hur arbetar ni med lärplattor och annan media i syfte att ge barnen möjlighet att möta skriftspråket?
8. Är det något som du vill tillägga om de yngsta barnens språkutveckling som vi inte tagit med och som du anser är viktigt?

BILAGA 2



xx-xx-2016
Huddinge

Hej pedagog/pedagoger på XX förskola!

Vi är studenter på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om de yngre barnens språkutveckling och hur förskollärare ser på miljöns betydelse för barns språkutveckling.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka er verksamhet den XX klockan XX. Vi skulle då vilja intervjua en förskollärare som arbetar på er förskola samt göra en observation av er innemiljö. Vi kommer att använda oss av ljudupptagning samt anteckningar under intervjun.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och förskolans 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.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,
Eva & Linda

Eva Björck Meltzer

Mobilnummer: xxxxx

Mailadress: xxxxxxx

Linda Karlsson

Mobilnummer: xxxxxxx

Mailadress: xxxxxxx

Marie-Louise Stjerna (Handledare)
Södertörns högskola

KÄLL OCH LITTERATURLISTA

Otryckta källor

Intervju och observation 1 gjordes 22/3 kl. 9.00–11.00

Intervju och observation 2 gjordes 23/3 kl. 9.00- 11.00

Intervju och observation 3 gjorde 23/3 kl. 12.00- 14.00

Intervju och observation 4 gjordes 24/3 kl. 9.00- 11.00

Litteraturlista

Aukrust Grøver, Vibeke (2008) *Ett riktigt fynd och ett bra köp*. I Bråten (red) I Läsförståelse i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, Elisabeth (2008) *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Acta Universitatits Gothoburgensis.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf (2016-04-23)

Björklund, Elisabeth (2010) *De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar*. I Rydsjö (red): *Barnet, tiden och platsen*. <http://hdl.handle.net/2320/6654> (2016-04-26)

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, Gösta m.fl. (2013) *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

Eriksson Bergström, Sofia (2013) *Rum, barn och pedagoger*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf> (2016-04-26)

Fast, Carina (2008) *Literacy- i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Fast, Carina (2011) *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, Sven (2005) *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.

Hvit Lindstrand, Sara (2015) *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi*. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:809835/FULLTEXT02.pdf> (2016-04-26)

Liberg, Caroline (2003) *Möten i skriftspråket*. I Bjar & Liberg (red): *Barns utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lind, Ulla (2001) *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning -en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005) *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2015) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (98/10) *Läroplanen för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Strömqvist, Sven (2003) *Barns tidiga språkutveckling*. I Bjar & Liberg (red) *I Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Anna- Karin (2009) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2014) *Lärande i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, Arne (2014) *Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.
- Wedin, Åsa (2011) *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.