

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2007*  
*Lärarytbildningen*

## SKRIFT – EN UPPTÄCKT

Är läs- och skrivsituationer ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek?

Författare  
Ulrika Andersson  
Sara Astgård

Handledare  
Agneta Ljung-Djärf



# SKRIFT – EN UPPTÄCKT

Är läs- och skrivsituationer ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek?

## Abstract

Arbetet handlar om barns tidiga möte med skriftspråket i förskolan, ur ett sociokulturellt perspektiv. Den aspekt som belyses är funktionell användning av skrift i förskolebarns rollek inomhus. För detta har det skriftspråkliga innehållet i barns lek, lekmiljöer och material för skriftspråksanvändning samt pedagogers roll i leken behandlats. Syftet är att undersöka om aspekten av att erfara läs- och skrivsituationer är ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek. För detta syfte har en kvalitativ undersökningsmetod valts där sex semistrukturerade intervjuer har genomförts med pedagoger på sex olika förskolor. Resultatet visar att det undersökta lärandeområdet inte ges mycket pedagogiskt utrymme i förskolan. Den av förskolorna i undersökningen som visar exempel på att arbeta pedagogiskt med läs- och skrivsituationer i leken både genom uppbyggande av lekmiljö och också utvecklande av den pågående leken, visar även fler tillfällen av funktionell användning av skriftspråket i leken. En konsekvens av resultatet är att det är angeläget för förskollärare att medvetet bygga lekmiljöer och tillföra material, samt utveckla den pågående leken med pedagogiska mål.

Ämnesord: förskola, lek, läsa, skriva, skriftspråk, skriftspråksutveckling



# INNEHÅLL

<b>1 Inledning.....</b>	<b>5</b>
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Syfte .....	5
1.3 Arbetets upplägg .....	6
<b>2 Forskningsbakgrund.....</b>	<b>8</b>
2.1 Ett sociokulturellt perspektiv .....	8
2.2 Tidigt möte med skriftspråkets funktion .....	8
2.3 Lekskrivning och lekläsning .....	9
2.4 Lek och lärande .....	10
2.5 Vuxen i leken .....	10
2.6 Olika sätt att stimulera skriftspråksupptäckandet i leken.....	11
2.6.1 Miljön och materialets roll .....	11
2.6.2 Olika lekmiljöer.....	12
2.6.3 Pedagogens roll .....	12
2.7 Frågeställningar .....	13
<b>3 Empiri.....</b>	<b>14</b>
3.1 Metod .....	14
3.1.1 Urval och undersökningsgrupp.....	15
3.1.2 Tillvägagångssätt.....	15
3.1.3 Bearbetning.....	17
3.1.4 Etiska överväganden.....	17
3.2 Resultat och Analys.....	18
3.2.1 Skriftspråkligt innehåll i rolleken .....	18
3.2.2 Lekmiljöer .....	19
3.2.3 Tabell över rolleksinnehåll samt lekmiljöer och –material.....	21
Tabellen visar rollekar med skriftspråkligt innehåll samt förekommande lekmiljöer	21
och –material. Kassaapparat finns redovisad under den rollek där den förekommer.	21
3.2.4 Pedagoger och rollek .....	22
3.2.5 Sammanfattande analys .....	23
<b>4 Diskussion.....</b>	<b>25</b>
4.1 Skriftspråksberikad lekmiljö .....	25
4.2 Stimulera skriftspråksanvändande i pågående rollek .....	27
4.3 Samverkan av olika faktorer .....	28
4.4 Metoddiskussion.....	28
4.5 Slutsats .....	30
<b>5 Sammanfattning .....</b>	<b>32</b>
<b>Referenslista</b>	
<b>Bilaga</b>	



# 1 Inledning

Barns väg mot vuxenlivet kantas av en rad upptäckter. Det här arbetet handlar om en av dessa, nämligen upptäckandet av skriftspråkets funktion. Det kan ske i många sammanhang men fokus ligger här på det som händer i leken bland barn i 3-5 års åldern. Den form av lek som avses är rollek. Med detta menas fantasilek där barnen leker att de innehar olika roller och agerar därefter i leken. Till grund för arbetet ligger ett synsätt på leken som möjliggör pedagogers medverkan i förening med pedagogiska mål. Ämnet betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv, och arbetet begränsas till att behandla leksituationer inomhus, då dessa utgör ett av de sammanhang där lärande sker.

## 1.1 Bakgrund

Läs- och skrivutveckling startar tidigt, till exempel visar Dahlgren och Olsson (1985) samt Gustafsson och Mellgren (2005) att barnet innan det ägnar sig åt faktisk läsning och skrivning gör detta i lekens form. Söderberg (1997) tar upp att intresset för skriftspråket kan väckas mycket tidigt hos barnen som då tidigt kan börja läsa. Att barns medvetenhet om språket påverkar deras närmande till läs- och skrivkunnighet har Eriksen Hagtvet (2004) och Adams (1994) visat, vilket även har fått genomslag i förskolan, då man arbetar med språket på olika sätt. I Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998§1) står det att förskolan ska ”uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den språkliga världen”. Dahlgren och Olsson (1985) samt Eriksen Hagtvet (2004) pekar på ytterligare ett område utöver den språkliga medvetenheten, som påverkar barnens närmande till läs- och skrivkunnighet, nämligen barnens erfarenhet av situationer med funktionell användning av skrift. Aspekten av den funktionella användningen av skrift kommer det här arbetet att handla om.

## 1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka om aspekten av att erfara läs- och skrivsituationer är ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek. Det här är ett viktigt ämne att belysa utifrån att skriftspråket även är en fråga för förskolan sedan Lpfö 98 utkom och tar upp att förskolan ska uppmuntra barnens intresse för skriftspråket (Utbildningsdepartementet, 1998).

### 1.3 Arbetets upplägg

Det vidare upplägget på arbetet kommer att innefatta en forskningsbakgrund med en kortfattad genomgång av det pedagogiska perspektiv arbetet vilar på samt tidigare forskning. Kapitlet avslutas med en presentation av arbetets frågeställningar. Den empiriska delen tar upp metodval, undersökningsgrupp, tillvägagångssätt, bearbetning och etiska överväganden. Resultat och analys ryms även i detta kapitel. Därefter följer ett kapitel med diskussion och slutsats. Arbetet avslutas sedan med en sammanfattning.





## 2 Forskningsbakgrund

I detta kapitel kommer det pedagogiska perspektiv som arbetet utgår ifrån att presenteras. Vidare kommer barns tidiga möte med skriftspråkets funktion att belysas. Lekens roll vid lärande kommer att tas upp liksom olika förhållningssätt pedagoger kan ha när det gäller att arbeta med barnens lek. Olika sätt att stimulera skriftspråksupptäckande i leken kommer att belysas, i vilket både utformande av lekmiljö och arbete med den pågående leken kan ingå.

### 2.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Säljö (2000) ser lärande ur ett sociokulturellt perspektiv där kunskaper och agerande inte ses som isolerade företeelser, utan som relaterade till olika sammanhang. Lärande innebär då inte endast att behärska vissa färdigheter i sig, som till exempel att kunna skriva. Man behöver dessutom ha förmåga att bestämma när specifika kunskaper ska användas och hur de ska användas i olika situationer. Lärande handlar om vad enskilda individer och grupper av människor bär med sig för kunskap och erfarenheter från sociala situationer de deltagit i, och sedan använder i framtida situationer. Säljö menar också att deltagande i sammanhang som är bekanta och meningsfulla för den som deltar, på ett positivt sätt kan påverka dennes förmåga att utöva färdigheter. Han ger exempel på att lek kan utgöra ett sådant sammanhang för barn.

I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och interaktion centralt när det gäller lärande, enligt Säljö. Genom detta samspel har de färdigheter och den kunskap som finns i samhället byggts upp historiskt. Kommunikation och interaktion är också sätt på vilket individen kan ta del av färdigheter och kunskap. För att beskriva lärandet genom samspel hämtar Säljö begreppet närmaste utvecklingszon från Vygotsky. Denna zon beskrives enligt Vygotsky (1978) som det område som utgör skillnaden mellan vad en person själv kan prestera och vad denne kan prestera i samspel med andra, barn eller vuxna som kan bidra med kunskap personen saknar. Säljö menar att vi i olika sociala sammanhang möter handlingar och resonemang som vi inte tidigare varit förtrogna med och klarat av att genomföra på egen hand. Det sociala samspelet ökar den möjliga utvecklingszonen och möjliggör på så vis lärande.

### 2.2 Tidigt möte med skriftspråkets funktion

Vardagsmiljön är genomsyrad av skrift som utgör en betydande del av vår kommunikation. Detta får konsekvenser för barnen, som enligt Håkansson (1998) tidigt förstår skriftens

funktion. Björk och Liberg (2001) menar att denna förståelse växer fram bit för bit när barnen möter skriftspråket. När barnen iakttar vuxna som använder skrift ser de, enligt Calkins (1995), att skrift är något som är värt att använda och motivationen att själva använda skriftspråket växer. Enligt Vygotsky (1978) behöver barnen få uppleva ett behov av läsning och skrivning. Det måste vara relevant för deras liv och bli en nödvändig del av leken. Detta tidiga möte med skriftspråket borde avspegla sig i det pedagogiska arbetet, menar Lindqvist (1996). Eriksen Hagtvét (2004) pekar på att fem- sexårsåldern är den period då många visar störst intresse för språk och bokstäver och att pedagoger kan ta vara på detta intresse. Trots det stora flöde av skrift som omger oss, finns det dock ändå barn som inte själva söker närma sig skriftspråket, menar Eriksen Hagtvét (2004). I en kultur som i så hög grad domineras av skriftspråket är det väsentligt att alla får goda möjligheter att ta till sig detta kommunikationssätt, poängterar hon vidare, och att initiativet att utforska skriftspråket inte ligger endast hos förskolebarnen. Pedagogerna bör enligt Eriksen Hagtvét ta ansvar för att även de barn som inte på eget initiativ söker närma sig skriftspråket görs delaktiga i denna process. Vikten av detta understryks av Dahlgren och Olsson (1985) som i en undersökning visar att barn som vid skolstarten bara hade en mycket svag föreställning om skriftens funktion som kommunikationsbärare, hade svårare att närma sig läsinläringen och oftare lade fokus på att komma ihåg text än att förstå den. Clark (1976) tar dessutom upp att med tidig erfarenhet av skriftspråket kan det bli lättare för barnet att ta till sig användningen av skriftspråket på det sätt barnet möter det i skolan.

## 2.3 Lekskrivning och lekläsning

Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) samt Eriksen Hagtvét (2004) menar att barnet innan det lär sig att läsa och skriva kan gå in i en vuxenroll där det leker att det läser och skriver. Barnet använder här samma redskap som den som behärskar skriftspråket och härmar ofta personer i dess närhet (Björk & Liberg 2001). De senare förklarar vidare att lekskrivningen kan ta sig uttryck i krumelurer och egna tecken och symboler som får en funktionell betydelse. Liberg pekar på att barnet under denna period upptäcker skriftens funktion och betonar vikten av att barnet möts av uppmuntran från den vuxne (Kullberg 1995). Barn inte bara lekskriver utan lekläser också. I lekläsningen är först ritualerna runt själva läsningen viktiga för barnets handlande. Sedan kommer barnet i stället att fokusera på att tolka bilder som en form av läsning, enligt Dahlgren m.fl. (2006). En del av lekläsningen kan bestå i att läsa ut de krumelurer som barnet lekskrivit, säger Hall (1991).

## 2.4 Lek och lärande

Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) tar upp att leken fyller en viktig funktion i barns lärande och ska brukas medvetet eftersom den stimulerar fantasi och kommunikation och ger möjlighet att bearbeta erfarenheter. Lillemyr (2002) menar att lek ger näring åt barnens kreativitet och experimenterande, vilket stöds av Knutsdotter Olofsson (1996) som även tar upp att leken är en form av reflektion. Kreativiteten och experimentlustan använder barn när de utforskar nya områden. För barnen handlar det då inte om vad som är rätt eller fel, utan det är ett nyfiket upptäckande av hur man kan göra, säger Eriksen Hagtvvet (2004). Enligt Hall (1991) och Christie (1991) erbjuder leken ett sammanhang där barnens förståelse av läs- och skrivaktivitet kan manifesteras och utforskas vidare. Genom leken kan barnen upptäcka mer av skriftens funktioner, konstaterar Schrader (1991). Neumann och Roskos (1991) beskriver det så att i leken skapar sig barnen viktiga generaliseringar om skriftens funktion. Leken kan sålunda utgöra en del av barnens lärandeprocess när det gäller skrift och enligt Eriksen Hagtvvet (2004) utgöra en grund för barnets faktiska närmande till läs- och skrivkunnsighet. Vidare menar hon att leken har den fördelen att barnen då de leker kan närma sig skriftspråket på sina egna premisser och i en kontext som barnen förstår och som är meningsfull för dem. Carlgren (1999) lyfter frågan om detta är vad som sker i förskolan där leken har en central plats. Detta sluter sig även Hall (1991) till och ställer det mot den läs- och skrivundervisning som varit rådande i skolan där leken inte givits samma utrymme.

## 2.5 Vuxen i leken

När det gäller den vuxnes deltagande i leken finns det olika syn på i vilken grad den vuxne ska vara deltagare och hur detta i så fall ska ske. Enligt Fröbel (Wallström, 1992) ska barnens egna initiativ vara dominerande och läraren ha en underordnad roll gentemot barnen i leken. Knutsdotter Olofsson (1996) förespråkar att vuxna ska delta i leken som likvärdiga deltagare och underordna sig barnens lek. Leken i sig och barnens initiativ är i fokus, inte pedagogens. Vid tillfälle kan den vuxne dra sig undan när barnens lek kommit igång, säger Knutsdotter Olofsson (1992). Hon säger också att det är viktigt att respektera när barnen vill vara i fred. Lillemyr (2002) menar att för barnen har lek inte andra mål än de som finns i själva leken. Hall (1991) beskriver det som att lek för barnen är lek när den sker på deras egna villkor och när de villkoren i stället blir pedagogens, upphör leken att vara lek i barnens ögon och ses i stället som arbete. Både Lillemyr och Hall menar att pedagogen med respekt för barnens lek kan förena detta med utanförliggande pedagogiska mål. Även Åm (1993) hävdar att vuxna

kan delta i barnens lek och samtidigt låta leken vara barnens egen. Det synsättet ligger till grund för detta arbetet. Tullgren (2003) är tveksam till detta och menar att en omedveten styrning kan äga rum. Schrader (1991) har visat att om man vill påverka barnens lek pedagogiskt genom att delta i den är det väsentligt att man tar hänsyn till den pågående leken och stimulerar till vidareutveckling inom ramen för denna. Om den vuxne i stället inför något nytt, utan att respektera den pågående leken, kommer barnen inte att sedan leka vidare med detta i någon större utsträckning. Lindqvist (1996) menar att barnen genom leken kan utveckla sin medvetenhet om världen. Som pedagogiskt redskap för att stimulera detta pekar hon på ett lekpedagogiskt arbetssätt där pedagogerna ikläder sig olika roller och bygger upp en lekvärld och därigenom kan utveckla leken. De tankar om att arbeta pedagogiskt med leken som Schrader och Lindqvist ger uttryck för är en grundläggande syn hos författarna till detta arbetet.

## 2.6 Olika sätt att stimulera skriftspråksupptäckandet i leken

En lekmiljö med olika former av skriftspråkligt material, kan vara ett verktyg för att länka barnens lek till läs- och skrivsituationer. Där kan den vuxne också ha en roll genom att rikta barnens uppmärksamhet mot det skriftspråkliga materialet i miljön, menar Eriksen Hagtvet (2004). Både genom iordningställandet av miljön, som Schrader (1991) menar är en viktig uppgift för den vuxne, och genom att stimulera leken utifrån samt genom att delta i leken kan pedagoger påverka barnens lek, menar Lillemyr (2002).

### 2.6.1 Miljön och materialets roll

Hall (1991) tar upp att när barn genom lek ges erfarenhet av läsning och skrivning kommer de att agera som läsande och skrivande personer även i andra leksituationer. Genom att erbjuda barnen olika former av lekmiljöer ges de maximal möjlighet att utforska nya situationer där skrift förekommer. Christie (1991) menar att med material för detta blir det större mängd skriftspråklig aktivitet i leken än annars vore fallet. Neuman och Roskos (1991) sluter sig också till detta och menar även att läs- och skrivhandlingarna i sig bidrar till att utveckla leken vidare. Även Davidsson (1999) tar upp detta och ger ett exempel på hur barn låter en affärslek utvecklas genom att själva införa till exempel reklam. Gustafsson och Mellgren (2005) beskriver att barnen vid ett projekt om språklig medvetenhet lät den skriftspråkliga miljön som byggts upp vara redskap för utvecklandet av rolleken. Dessutom menar Schrader (1991) att lekmiljöer som de lite äldre barnen har tröttnat på kan bli intressanta igen genom

införandet av skriftspråksmaterial. Skriftspråkligt material kan alltså både bidra till att stimulera utforskande av skriftspråksanvändning samt bidra till att stimulera leken.

### 2.6.2 Olika lekmiljöer

Morrow och Rand (1991) har visat att endast tillförandet av kontextobundet skrivmaterial till lekmiljön inte leder till ökad funktionell användning av skriftspråket eller utforskande av dess funktion. Det leder endast till ökad övning av själva skrivförmågan. När man i stället bygger en lekmiljö med tillhörande skrivmaterial och visar barnen hur detta kan användas, ökar barnens funktionella användning av skriftspråket i leken. Eriksen Hagtvet (2004) menar att utöver skriftspråksmaterialet bör det även finnas ordbilder i miljön, för att barnen ska kunna hitta de bokstäver de eventuellt vill använda. I Morrows och Rands (1991) studie bestod lekmiljön i en veterinärklinik, med väntrum, kontor och undersökningsrum, rikt utrustade med tillhörande skriftspråkligt material såsom tidningar i väntrummet, telefon och blanketter i kontoret och receptblock att skriva ut medicin till djuren med. Eriksen Hagtvet (2004) och Gustafsson och Mellgren (2005) ger andra exempel på lekmiljöer som pedagogerna kan bygga upp, nämligen affärsmiljö med prismärkning och leksakspengar samt postkontor. Posten användes också i affärsleken när varor beställdes. Christie (1991) pekar på att man kan lägga olika lekmiljöer nära varandra för att kunna kombinera dessa och på så sätt skapa fler tillfällen att upptäcka skriftens funktion. Dessutom nämner Eriksen Hagtvet kafémiljö, med meny och nota och Gustafsson och Mellgren nämner cirkus- och teaterlek. Schrader (1991) nämner även doktorslek, utifrån att doktorsbesök är något som många barn har upplevelser av. Neuman och Roskos (1991) beskriver vilka olika skriftspråksmaterial man kan berika köksleken, kontorsleken och postleken med för att stimulera skriftspråksanvändning. De betonar vikten av att använda autentiskt material och ger som exempel för material i köksleken: telefon och telefonbok, klistermärke med nödnummer på telefonen, kokböcker, kylskåpsmagneter med små budskap, rabattkuponger, reklam, tomma mat- och rengöringsförpackningar, väggalmanacka, inköpslista.

### 2.6.3 Pedagogens roll

Morrow och Rand (1991) har i en studie visat att barnens funktionella användande av skrift ökar då läraren berikar lekmiljön med skriftspråkligt material. Deras studie visar också att detta inte räcker för att barnen ska ta tillvara det i leken, utan ett funktionellt användande av materialet sker först då barnen ser läraren använda materialet i ett sammanhang. Även om barnen har kommit i kontakt med miljöerna ute i samhället, är inte skriftspråkets funktion i de

sammanhangen alltid uppenbar för barnen. De är beroende av att pedagogen inte bara visar materialet utan även i vilka situationer detta kan användas, för att sedan kunna utforska skriftens funktion vidare i leken. Lillemyr (2002) tar upp att pedagogen kan ge barnen idéer utan att själv delta i leken. Att visa skriftspråksmaterialet funktion kan ske före leken, men Morrow och Rand (1991) pekar på att barnen framför allt behöver få denna information under lekens gång, när det passar in i lekens handlingar. Pedagogen är även en resurs för barnen genom att svara på barnens frågor, enligt Clark (1976). Som Eriksen Hagtvet (2004) tar upp kan pedagogen även bistå praktiskt med att skriva när barnen ber om det, så att verklig text kan användas i leken när barnen så önskar.

Även ett deltagande i leken från pedagogens sida kan enligt Morrow och Rand (1991) öka andelen handlingar som har med skriftspråket att göra i leken. Genom att den vuxne då använder skrift på sätt som barnen inte tidigare är bekanta med och praktiskt visar detta genom sina lekhandlingar, ser barnen hur detta kan gå till och deras proximala utvecklingszon ökas. Även Davidsson (1999) har visat att lärare som deltar i barnens lek på detta sätt stimulerar dem att utveckla innehållet i leken. Detta kan i sin tur öppna upp för vidare experimenterande av skriftens funktion. Utöver att pedagogen i leken kan visa barnen hur de kan använda det tillförda skriftspråksmaterialet i lekmiljön, fyller den vuxnes roll som lekdeltagare även en annan funktion. Knutsdotter Olofsson (1992) menar att saker som barnen leker med ofta först behöver ha laddats med dragningskraft för att intressera barnen. Detta kan pedagogen göra i leken genom själv leka med sakerna.

## 2.7 Frågeställningar

Forskningsbakgrunden har här behandlat barns tidiga möte med funktionell skriftspråksanvändning i lek. Pedagogens roll har behandlats både vad gäller iordningsställande av lekmiljö och material samt agerande under pågående lek. Syftet med arbetet är att undersöka om erfandet av läs- och skrivsituationer är ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek. Frågeställningarna blir då:

- Vad säger pedagoger i förskolan att barns rollek innehåller vad gäller skriftspråksutövande?
- På vilka sätt innehåller lekmiljön för rollek skriftspråksmaterial?
- Hur beskriver pedagoger att de arbetar med rolleken?

## 3 Empiri

I empirin kommer den valda undersökningsmetoden att presenteras och motiveras. Urval av informanter kommer att beskrivas liksom tillvägagångssätt samt hur bearbetningen av materialet har skett. Etiska överväganden kommer att behandlas. Slutligen kommer resultatet att redovisas och analyseras.

### 3.1 Metod

Som metod för det här arbetet har en kvalitativ undersökningsmetod valts. Som Denscombe (2000) tar upp är de beskrivningar som kvalitativ forskning ger alltid ett tolkningsresultat och forskaren måste agera medvetet om detta. Fördelen med att genomföra en kvalitativ undersökning överväger dock i detta fall då ett mer djupgående resultat eftersträvas. För detta har semistrukturerade intervjuer valts. Det ger möjlighet att gå på djupet i frågor och få detaljerad information. Intervjufrågor med möjliga följdfrågor har sammanställts i förväg, liksom ett förslag till ordningsföljd. Efter en genomförd pilotintervju redigerades intervjufrågorna på så sätt att följdfrågor som uppstod vid intervjutillfället även tillfördes till sammanställningen som används vid intervjuerna. Syftet är att utifrån sammanställningen täcka relevanta frågor under intervjun, men i en ordningsföljd som anpassas efter varje enskilt tillfälle. Genom att vara flexibel kan man ge informanterna utrymme att lägga till saker som de ser som viktiga, enligt Denscombe (2000). Förutom att detta kan ge en ökad mängd för arbetet intressant material, är det också ett sätt att visa ett uppriktigt intresse för informanten, något som Patel och Davidson (2003) poängterar vikten av.

En pilotintervju genomfördes i form av en gruppintervju med en representant från vardera avdelningen på en förskola med två avdelningar. Informanterna gav tillsammans en fyllig beskrivning av arbetet med lek och skriftspråksupptäckande. Lewis (1992) tar upp att en fördel med gruppintervjuer är att de kan ge mer utförliga svar genom att informanterna kan samspela med varandra. Utifrån resultatet av pilotintervjun kommer de intervjuer som genomförs på förskolor med mer än en avdelning med barn i åldern 3-5 år, utföras som gruppintervjuer med en representant från var avdelning. Denscombe (2000) skriver att en nackdel med gruppintervjuer kan vara att informanterna inte vill dela all sorts information i varandras närvaro eller att det främst är de mest verbala som uttalar sig. Fördelen att informanterna tillsammans kan ge en utförligare bild, och i intervjun bygga på varandras uttalanden menar vi dock i detta fall överväger nackdelarna.



Även om intervjun som metod ger möjlighet till fördjupning i ämnet och nya infallsvinklar finns det dock några osäkerhetsfaktorer då man använder sig av intervjuer, oavsett form. Det kan vara så att informanterna ger en förskönad bild av verkligheten eller att informanterna ger det svar de tror förväntas av dem. Intervjuarnas identitet kan också påverka informantens svar (Denscombe, 2000). I detta fall kan det finnas en risk att skribenternas identitet som lärarstuderande ger informanterna en känsla av att vi ska undersöka om just deras verksamhet lever upp till en idealbild. Detta har vi försökt minimera genom att bemöta informanterna med intresse oavsett om vi delar deras åsikt, samt genom att ge information om arbetets relevans till informanterna.

### 3.1.1 Urval och undersökningsgrupp

I en större kommun i Skåne har sex olika förskolor valts utifrån att de ligger i olika rektorsområden, för att på så sätt ge en spridning i kommunen. Först har sex rektorsområden valts ut slumpmässigt, med lika stor chans att bli valda, vilket är en förutsättning för slumpmässiga val enligt Patel och Davidson (2003). Därefter har nya slumpmässiga val gjorts för att utse vilka förskolor som skulle delta i undersökningen. Vid ett tillfälle tackade en förskola nej till att delta varpå en annan förskola i samma rektorsområde blev vald i stället. En pedagog från varje avdelning med barn i åldern 3-5 år deltar vid intervjuerna. På vissa förskolor går barnen i avdelningar med åldrarna 1-5 år, och då har fokus vid intervjun legat på de äldre barnen. Vilken pedagog på avdelningen som intervjuas har arbetslaget själv fått välja utifrån den presentation av arbetet som vi gett när intervjun bokats. Förskolorna har kodats med bokstäver och pedagogerna kommer i arbetet att ges fiktiva namn med den begynnelsebokstav som förskolorna de arbetar på har kodats till. På förskola A med två avdelningar har Anna varit verksam i 5 år, Annika i 4 år. Birgitta på förskola B i 17 år och Camilla på förskola C i 8 år. På förskola D finns tre avdelningar. Daniella, har varit verksam i 13 år, Doris i 25 år samt Désirée i 13 år. Erika på förskola E har varit verksam i 28 år. På förskola F finns två avdelningar där Frida har varit verksam i två år och Filippa i ett år. Alla pedagogerna är utbildade lärare men Frida är utbildad för skolåren ett till sju. Då pilotintervjun även visade sig vara av intresse att behandla i analysen av materialet utgör denna en av de sex förskolorna som förekommer i undersökningen och benämns förskola A.

### 3.1.2 Tillvägagångssätt

Inför intervjuerna kontaktas förskolor i olika rektorsområden per telefon. Arbetets syfte presenteras och önskemål om att göra en intervju framförs. Patel och Davidson (2003) lyfter

fram att för att motivera de tillfrågade informanterna att delta behöver syftet med arbetet och dess relevans klargöras. Intervjufrågorna skickas inte ut i förväg eftersom avsikten är att få spontana svar där informanterna inte i förväg kunnat fundera över vilka svar som förväntas av dem, då det skulle kunna påverka resultatet. Intervjuerna äger rum i de olika förskolorna där informanterna arbetar och de väljer själva lämpliga lokaler där intervjun kan ske ostört. Först genomförs en pilotintervju för att se vilken respons intervjufrågorna får. Utifrån resultatet av detta läggs en följdfråga till, nämligen om barnen visar intresse för skriftspråket utanför leken. Intervjufrågorna som utgör grund för de semistrukturerade intervjuerna finns i en bilaga. Vid alla intervjutillfällen är vi båda två som skriver arbetet närvarande under intervjun. För att dels kunna lägga fokus på att leda intervjun och dels på att föra fältanteckningar ser vi detta som värdefullt, trots att risken då finns att informanten kan känna sig i underläge. Samma person håller i samtalet vid alla tillfällen. Den andra gör fältanteckningar i syfte att komplettera den information som inte ljudupptagningen har möjlighet att ta med på grund av sin natur (Denscombe 2000). Ljudupptagningen görs med mp3-spelare med inspelningsfunktion. Informanten är i förväg informerad om att ljudupptagning kommer att ske och har gett sitt samtycke, vilket är viktigt enligt Denscombe (2000). Fördelen med ljudupptagning är att informantens svar blir exakt registrerade, medan en nackdel är att informanten kan känna sig hämmad av att bli inspelad, skriver Patel och Davidson (2003). Genom att använda en mp3-spelare som genom sin lilla storlek kan väcka mindre uppmärksamhet än större alternativ, har vi sökt minska den negativa effekten något. Intervjuernas längd är runt 20 minuter, med något ökad tidslängd vid gruppintervju.

När intervjuerna är gjorda går vi runt på avdelningarna för att observera lekmiljöer och –material. Vi går då systematiskt igenom vad som finns i de hyllor och lådor som finns tillgängliga för barnen. Det innebär att leksaker som finns på förskolorna men eventuellt är undanplockade den aktuella perioden inte medtages i observationen. Det som tyvärr inte går att iakttä genom observationer är osynlighetsleksaker som barnen fantiserar ihop under leken. När det gäller dessa kan vi bara förlita oss på vad informanterna berättar och risken finns att en del inte nämns. Som Denscombe (2000) tar upp kan resultatet av insamlad muntlig data i viss mån påverkas av vilka de specifika informanterna är. De leksaker vi tittar efter är leksaker som kan användas vid rollek där barnen själva, och inte leksaksfigurer, är rollinnehavare. De lekmiljöer och –material som noteras i fältanteckningar är sådant som i sig bär möjlighet att stimulera lek till att innehålla skriftspråklig aktivitet. När vi går runt följs vi

av informanterna som svarar på våra frågor om hur materialet används av barnen samt berättar om lekinnehåll i olika miljöer. Fältanteckningar förs under och efter observationerna.

### 3.1.3 Bearbetning

I de semistrukturerade intervjuerna har informanterna givits visst utrymme att fritt berätta om verksamheten utifrån de ställda frågorna. Dessutom har det under arbetets gång visat sig att delar av intervjufrågorna inte varit nödvändiga för att ge svar på frågeställningarna i detta arbete, såsom intervjufrågan om flickor och pojkars fantasilek. Det har inneburit att delar av intervjuresultatet inte fått någon tydlig koppling till arbetets syfte. Dessa delar har vid bearbetningen valts bort såsom mindre relevanta för arbetet. Tidsmängden bearbetat ljudmaterial har då kommit att uppgå till knappt tio minuter per intervju. De delar av intervjuerna som berör arbetets frågeställningar om skriftspråksutövande i barns rollek, skriftspråksmaterial i lekmiljön samt hur pedagogerna arbetar med rolleken har transkriberats och sammanställts med fältanteckningarna som uppgått till närmare en handskrivna A4-sida per förskola. Textmaterialet har sedan kodats och försetts med fiktiva namn för att därefter analyseras samt redovisas i tabellform.

### 3.1.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet ställer fyra etiska huvudkrav på forskning som bedrivs. Informationskravet är ett av dessa och innebär att deltagarna skall informeras om vilken uppgift de har i undersökningen och de villkor som gäller. Informanterna har fått ta del av vilket forskningsområde som kommer att behandlas i arbetet och den roll de har genom att den valda insamlingsmetoden av material delvis är intervjuer. De har varit tillfrågade om att delta i intervjuerna före intervjutillfällena och har själva samtyckt till att delta. Samtyckande är Vetenskapsrådets andra huvudkrav och informanterna har även gett sitt samtycke till ljudupptagningarna inför varje intervjutillfälle och har tillfrågats med jakande svar att visa runt på de aktuella förskoleavdelningarna. Det tredje huvudkravet är konfidentialitetskravet som innebär att enskilda deltagare inte ska kunna bli identifierade av utomstående genom hanteringen av det insamlade materialet. Svaren behandlas därför konfidentiellt genom att förskolor och pedagoger som förekommer i undersökningen kodas. Informanterna informeras om detta samt om att ljudmaterial och fältanteckningar kommer att destrueras efter arbetets slutförande. Det fjärde kravet handlar om nyttjande av materialet och innebär att detta endast får användas för forskningsändamål, vilket beaktas av skribenterna.

## 3.2 Resultat och Analys

Under denna rubrik kommer resultatet av undersökningen att sammanställas och analyseras. De olika delar som behandlas här är det skriftspråkliga innehållet i barnens rollek, lekmiljöernas utformning när det gäller skriftspråksmaterial samt hur pedagogerna arbetar med barnens rollek, speciellt med inriktning på stimulans av skriftspråksupptäckandet. Utdrag av det transkriberade materialet har använts för att belysa innehållet i kapitlet.

### 3.2.1 Skriftspråkligt innehåll i rolleken

På alla förskolor leker barnen familj. Lekarna kan då handla om att hämta och lämna på förskola, gå till arbetet, laga mat, äta, sova. I dessa lekar nämner inte pedagogerna läs- eller skrivsituationer mer än att barnen på förskola B och F skickar brev till varandra. Birgitta säger: ”I leken skickar de brev till varandra i kojorna eller till varandra”. Det sker som en del av familjeleken, inte som en utvecklad postlek. På förskola B består breven av såväl lekskrivning som konventionell text, avskriven utifrån mall och alfabet samt bokstäver på namnskyltar. På förskola F frågar barnen pedagogerna om hur de ska skriva.

Handla finns också med som uttryck för familjeleken, på förskola E. Affärslek nämns på fem av förskolorna, i eller utanför familjeleken, alla utom B. På förskola A, C och F används kassaapparat i affärsleken. På förskola C och F använder barnen leksakspengar medan barnen på förskola A, D och E leker att de har osynliga pengar. På förskola C har barnen själva infört användning av handlingslista i leken, och är den enda förskola i undersökningen där detta lekinnehåll förekommer.

Birgitta beskriver en restauranglek med kassaapparat, matsedel som ibland varit lekskriven och ibland korrekt utskriven på dator med pedagogens hjälp. Dessutom ”med nota och ta betalt, kassaapparat för att ta betalt, skriva till kockarna vad de... det fanns sådana lappar som man skulle bongra in vad man skulle ha”. Birgitta har genom att delta i leken fört in moment som matsedel, men flera barn har också bidragit med sitt kunnande som barn till föräldrar inom restaurangbranschen. Frida berättar att pojkarna inte lagar mat och serverar pedagogerna inom ramen för familjelek. ”Pojkarna leker Mc Donald’s i stället för familj. Då får man äta hamburgare och det skulle vara pommes frites.” Inga uttryck för skriftspråk finns dock i denna lek.

På förskola A och E berättar pedagogerna att barnen använder biljetter i leken, när de ska ha framträdande. Dessa tillverkas i leken. Erika säger: ”En annan grej som är rolig just när det med att skriva, är det här när man ska ha föreställningar och skriva biljetter”. På förskola A kan det då vara pedagogen som ombeds skriva på biljetterna, medan på förskola E framställer barnen själva biljetterna.

På förskola C och F säger pedagogerna att barnen leker doktor. På förskola F använder barnen då olika doktorsinstrument. Camilla nämner doktorslek med moment som barnen lyfter in i leken vid de tillfällen då de själva har erfårit dem. ”Om något barn har varit hos doktorn kommer receptskrivning [...] Det märker man ju, de sitter och skriver journaler.”

På förskola E beskriver Erika en skollek med fröken och elever. ”De lekte lite skola.” I denna lek var något barn fröken och undervisade andra barn. I leken användes papper, pennor och kriter och lekskrivning med krumelurer förekom.

Pedagogerna beskriver flera olika lekroller och leksituationer. I vissa av dem förekommer någon form av skriftspråksanvändande, i en eller flera former. De beskrivna lekarna med förekomst av skriftspråk erbjuder därför i olika hög grad erfarenhet av skriftspråksanvändning. De flesta exempel är lekar där skriftutövning endast förekommer på ett sätt. I doktorsleken ges två exempel på funktioner av skrift. Även i restaurangleken på förskola B används skrift för flera syften. Dessutom säger Birgitta: ”Även i den andra leken så använder de mycket skriften”. Hon berättar att barnen, oavsett vilket lekinnehåll, skriver meddelanden och lappar som används i leken, med till exempel tillträde förbjudet.

### 3.2.2 Lekmiljöer

De lekmiljöer och –material som behandlas här är sådant som i sig bär möjlighet att stimulera barnens rollek till att innehålla skriftspråklig aktivitet. På alla förskolorna i undersökningen finns det en hemvrå där barnen leker familjelekar. Dessa utrymmen består av liknande inredning, såsom docksäng, bord och stolar, och spis. Dessutom finns utklädningskläder. På förskola A är hemvrån gemensam för de två avdelningarna. Där finns en lucka i en skärm i hemvrån samt en kassaapparat till vilken barnen använder osynliga pengar. Luckan används ibland som affär, ibland som teater med biljetter som tillverkas i leken. På förskola B finns en leksakstelefon och en kassaapparat med egentillverkade pengar och en restaurangmiljö med egentillverkat material såsom matsedel, block att skriva nota på, och bong som är beställning

till kocken. På förskola C finns en affärslek miljö bestående av två diskar i vinkel och hyllor med kassaapparat, leksakspengar och barnens egentillverkade handelslistor, och bland utklädningskläderna finns en doktorsrock. I hemvrån finns en telefon. På förskola D finns leksakstelefoner på avdelningarna, vilket även finns på förskola E. På båda dessa förskolor leker barnen med osynliga pengar. På förskola E tillverkar barnen biljetter när de ska ha framträdande samt använder papper, pennor och kriterier i skolleken. På förskola F finns en kassaapparat och leksakspengar samt en doktorsväska med instrument och flaskor med glittervatten som medicin på avdelningen där Filippa arbetar. Det finns således lek miljöer på alla förskolor med olika hög grad av material och inredning för lek där skriftspråk kan användas, från endast förekomst av leksakstelefon i hemvrån till en uppbyggd affärsmiljö. Den enda förekomst av använd skrift i dessa miljöer som har kunnat iakttas har varit material tillhörande restaurangleken.

Alla förskolorna har skrivmaterial såsom papper, pennor och kriterier åtkomligt för barnen. Det förvaras på alla förskolor på hyllor i utrymmet med bord för bland annat pyssel. Här finns även alfabeterna uppsatta. Barnens namn finns skrivna på förvaringslådor för barnens tillverkade saker. Böcker finns åtkomliga på hyllor eller i backar på alla förskolor, och på förskola F som arbetar speciellt med litteratur finns den utplacerad på flera platser på varje avdelning. På förskola B och C finns text i anslutning till lekutrymmen såsom hemvrå och byggrum genom att rummen är märkta med vad de kallas, samt hur många barn som får leka därinne samtidigt. På förskola B finns dokumentation på väggarna både i lekutrymmen och utrymmet med skrivmaterial och bord för pyssel. Materialförvaring i dessa utrymmen är uppmärkt med text. På alla förskolor omges barnen alltså mer eller mindre av text i olika former, i störst utsträckning på förskola B.

### 3.2.3 Tabell över rolleksinnehåll samt lekmiljöer och –material

Tabellen nedan avser att ge en överskådlig bild av resultatet som redovisats under de två föregående rubrikerna: 3.2.1 Skriftspråkligt innehåll i rolleken och 3.2.2 Lekmiljöer.

Tabell: Rolleksinnehåll samt lekmiljöer och –material med skriftspråkligt innehåll på förskola A, B, C, D, E och F.

Rolleksinnehåll	Lekmiljöer och -material	A	B	C	D	E	F
	hemvrå med stolar, bord, docksäng, spis	x	x	x	x	x	x
	telefon	x	x	x	x	x	
	papper, pennor, kriter	x	x	x	x	x	x
	väggalfabeten	x	x	x	x	x	x
	böcker	x	x	x	x	x	x
	textuppmärkning av material		x	x			
Brevskrivning			x				x
Affärslek		x		x	x	x	x
	disk/lucka	x		x			
	handelslista			x			
	leksaker pengar			x			x
	osynliga pengar	x			x	x	
	kassapparat	x		x			x
Restauranglek			x				
	leksaker pengar		x				
	kassapparat		x				
	matsedel		x				
	bong		x				
	nota		x				
Doktorslek				x			x
	doktorsväska						x
	medicinflaska						x
	doktorsrock			x			
Föreställning		x				x	
	lucka	x					
	biljetter	x				x	
Skollek						x	

Tabellen visar rollekar med skriftspråkligt innehåll samt förekommande lekmiljöer och –material. Kassaapparat finns redovisad under den rollek där den förekommer. Då lucka används för rollek med olika innehåll finns den redovisad två gånger.

Som tabellen visar används olika former av lekmiljöer och –material för liknande rolleksinnehåll på olika förskolor. Variationen av skriftspråkligt material i rollekarna är olika stor på de olika förskolorna.

### 3.2.4 Pedagoger och rollek

Under denna rubrik redovisas i vilken utsträckning och på vilket sätt pedagogerna beskriver att de arbetar med rolleken utanför leken eller som deltagare. Även förkommande fall av införande av skriftspråksanvändning i pågående rollek.

Anna beskriver att de har ett avvaktande förhållningssätt när det gäller att påverka en pågående rollek. ”Det är inte att vi kommer in och styr och ställer, utan vi är väldigt avvaktande.” På frågan om de deltar i leken svarar hon om barnens inställning: ”De vill inte, de tycker att det blir lite pinsamt”. Uppstår en konflikt i leken som barnen behöver hjälp med att lösa, hjälper de barnen att resonera kring problemet så att leken sedan kan fortsätta.

Konfliktlösning beskrivs även av Camilla. Hon beskriver arbetet med rolleken på förskola C som att pedagogerna observerar barnen då de leker utan att delta i leken, och utifrån ger barnen idéer om hur leken kan fortskrida genom att till exempel fråga ”tänk om man gör såhär...”. Hon säger också att pedagogerna kan hjälpa barnen att komma igång med en lek och att pedagogen kan tilldela ett nytillkommet barn en roll och hjälp barnet in i pågående lek. Då kan pedagogen för en mycket kort stund själv ta en roll. Camilla ger ett exempel på vad pedagogen då kan säga för att hjälpa ett barn in i en familjelek: ”Hej, detta är lilla Pelle nu. Jag skulle behöva barnvakt nu några timmar”. På förskola C arbetar alltså pedagogerna medvetet med den pågående leken, dock främst utan att själva delta i leken.

Erika berättar att pedagogerna ibland deltar i barnens rollek, men i första hand studerar den utifrån. ”Nån gång är man med i leken och då får man ta den roll man får sig tilldelad”, säger hon. När behov uppstår av medling vid konflikt sker detta. På förskola F berättar Frida att de när det är rörigt hjälper barnen att sätta igång en lek genom att ta initiativ till och i ett inledningsskede delta i lek. Pedagogen kan då säga: ”Oh, hjälp mig laga mat!”. Hon säger att pedagogerna ibland observerar leken och ibland deltar i den. Det kan då handla om situationer då de lekäter när de blir serverade eller handlar i affärslek. Varken Erika eller Filippa eller Frida ger uttryck för att arbeta med den pågående leken utifrån något specifikt syfte.

På förskola D beskriver Daniella att pedagogerna ibland står utanför leken och ibland deltar genom att ha en roll i leken, men att detta beror på situationen. I båda fallen kan pedagogen för att vidareutveckla leken ställa frågor för att få barnen att komma på nya idéer. Daniella



säger: ”Vi brukar ställa frågan: ’Har ni några idéer själv?’”. Genom att fråga hur barnen hur en viss situation kan lösas kan pedagogen lägga fokus på olika saker, som hur man ska kunna komma ihåg vad man ska handla, vilket är det exempel Daniella ger för att belysa arbetssättet. Det kan också finnas tillfällen då pedagogerna inte vill störa barnen i leken och därför varken deltar eller observerar. Désirée säger: ”Ser man att en lek fungerar jätte, jättebra ska man inte alltid störa den”.

Birgitta säger att pedagogerna deltar i leken i stor utsträckning och att syftet är att utveckla rolleken. Pedagogerna kan då ta den roll de blir tilldelade av barnen, för att kanske vidareutveckla den. De kan också själva hitta på en roll för att gå in i leken. ”Det utvecklar leken att man kan ta den ett steg vidare”, säger Birgitta. Hon säger vidare ”Som vuxen i leken kan man föra in moment som barnen inte annars har i leken”. Hon ger som exempel användandet av matsedel i restauranglek. Både på förskola D och B söker pedagogerna utveckla barnens lek, men på olika sätt. På förskola D ligger fokus på att genom frågor låta barnen att komma på idéer, medan pedagogerna på förskola D själva direkt bidrar med idéer.

På förskola B, C och D beskriver pedagogerna situationer där de arbetar med barnens pågående rollek, genom att själva delta eller genom att stå utanför leken och själva bidra med idéer eller vidareutveckla genom frågor till barnen. Endast Birgitta ger exempel på tillfälle när pedagogen tillför skriftanvändning till leken. Detta sker då pedagogen deltar i leken. Exemplet pedagogen ger är införande av användning av matsedel i restaurangleken.

### 3.2.5 Sammanfattande analys

Av resultatet kan utläsas att på vardera förskolan i undersökningen finns ett eller två olika exempel på rollekar med skriftspråksutövande som en del i leken. Endast på en av förskolorna, B, ger en pedagog exempel på att skriftspråksanvändning har stimulerats av pedagogerna i pågående lek. Att bara ett exempel på detta framkommit i undersökningen indikerar att det inte är vanligt förekommande att pedagoger söker att stimulera pågående rollek till att innehålla skriftspråksanvändning.

På förskola B där stimulans av skriftspråksanvändning i den pågående rolleken har skett beskriver pedagogen att de arbetar med att utveckla leken och föra in moment genom att vara deltagare. Endast på en förskola utöver denna, nämligen D, beskrivs ett sådant arbetssätt. Både Daniella och Camilla beskriver ett arbetssätt där pedagogen genom att ställa frågor

arbetar med att utveckla leken, men på förskola C sker detta endast utanför leken. På de tre övriga förskolor där undersökningen har gjorts framkommer inte något syfte att utveckla rollekens innehåll varken då pedagogerna deltar eller inte deltar i leken.

Resultatet av undersökningen visar att på alla förskolor finns exempel på uppbyggda lekmiljöer med material som kan användas i rollek med skriftspråkligt innehåll. Dessa miljöer har, förutom restaurangmiljön endast få exempel på material som kan användas vid skriftspråksutövning. Restaurangmiljön, på förskola B, innehåller material för flera olika användningsområden av skrift i leken. Genom att tillföra lekmiljön material som särskilda lappar att skriva nota och bong på införs skrivmaterial i lekmiljön. Sådant material finns annars på samtliga förskolor på speciellt avsedda utrymmen utanför de beskrivna lekmiljöerna.

Resultatet visar att barnens rollek innehåller någon form av skriftspråksutövning på alla förskolor. Någon mångfald av lekar med skriftspråkligt innehåll har inte kunnat iakttas på någon förskola. Däremot innehåller restaurangleken på förskola B olika funktioner av skrift och i doktorsleken på förskola C nämns två funktioner. På förskola B ger Birgitta exempel på att pedagogerna lyfter in skriftspråkligt material i den pågående rolleken genom deltagande i leken.

## 4 Diskussion

Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande genom deltagande i sociala situationer (Säljö, 2000). Säljö tar också upp att deltagande i bekanta och meningsfulla situationer på ett positivt sätt kan påverka individens förmåga att utöva färdigheter och att lek kan utgöra sådana situationer för barn. Eriksen Hagtvét (2004), Carlgren (1999) och Hall (1991) pekar på leken som ett meningsfullt sammanhang i vilket barn kan närma sig skriftspråket. Rolleken i förskolan är det sammanhang som behandlas i det här arbetet. Syftet är att undersöka om aspekten av att erfara läs- och skrivsituationer är ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek. För att belysa detta har det skriftspråkliga innehållet i barnens rollek, lekmiljöer och material för användande av skriftspråket, samt pedagogers arbetssätt när det gäller leken undersökts. I detta kapitel kommer förekomsten av skriftspråksberikade miljöer och det sätt pedagogerna säger att de arbetar med att stimulera skriftspråksanvändningen i den pågående rolleken, att diskuteras i förhållande till forskningsbakgrunden.

### 4.1 Skriftspråksberikad lekmiljö

Olika lekmiljöer med material som kan användas i skriftspråkliga sammanhang finns enligt resultatet på förskolorna, dock i begränsad omfattning utom då det gäller restaurangmiljön. När Morrow och Rand (1991) liksom Neuman och Roskos (1991) beskriver lekmiljöer som berikats med material för skriftspråksanvändning är dessa rikt utrustade med material. Material för kökslek inrymmer då inte endast telefon, som resultatet visar förekomst av i hemvrån, utan även telefonbok med mera. Miljöerna som iakttagits kan med bakgrund av detta inte sägas vara rikt utrustade för läs- och skrivsituationer i rolleken. Undantag är dock restaurangmiljön på förskola B där olika skriftspråkligt material avsedda för just den leken nämns, såsom matsedel och bong. Restaurangleken innehåller också fler aspekter av funktionell skriftspråksanvändning än övriga lekar i undersökningen. Att förekomsten av funktionell användning av skrift i leken ökar när det finns material för detta anpassat till leken framhåller Morrow och Rand (1991) samt Christie (1991). När det gäller tillförande av material för användning av skriftspråket är det endast på förskola B som lärandeområdet att erfara läs- och skrivsituationer ges pedagogiskt utrymme.

På alla förskolor finns kontextobundet skrivmaterial, men inte i de utrymmen som är uppbyggda speciellt för rollek. Tillgång till skrivmaterial som inte är bundet till ett visst leksammanhang innebär enligt Morrow och Rand (1991) inte i sig en ökad funktionell användning av skrift i leken. Endast på förskola B i restaurangleken förekommer material direkt avsett för användning i särskilda skriftspråkliga situationer. Detta material är speciellt framtagen för just det lekinnehållet, exempelvis bong och matsedel. På alla förskolor förekommer användning av skrift i rolleken, men på förskola B med kontextbundet skrivmaterial är exemplen fler i en och samma lek. Förekomsten av kontextbundet material verkar därför inte vara tillräckligt för att stimulera leken till att innehålla skriftspråksanvändande i någon större utsträckning och kan därför inte ses som ett sätt att ge pedagogiskt utrymme för läs- och skrivupptäckande i rolleken.

Emellertid kan i resultatet noteras att vid vissa rollekar använder barnen det kontextbundna materialet, som till exempel skrivpapper och pennor, för skriftspråksutövning i leken. Dessa lekar beskrivs inte ha direkt koppling till en tidigare färdigställd lekmiljö. Detta sker då barnen på förskola E lekskriver i skolleken och använder biljetter i leken. Resultatet pekar inte på någon förklaring, vad gäller skriftspråksmaterial i miljön till att detta sker på just denna förskola. Inte heller säger sig pedagogerna arbeta med att utveckla den pågående leken. En förklaring kan vara att barnen själva i något annat sammanhang har skaffat sig en förståelse för läs- och skrivaktivitet och liksom Hall (1991) och Christie (1991) skriver, utforskar denna förståelse vidare i leken och genom att lekskriva upptäcker skriftens funktion, vilket Liberg påpekar (Kullberg 1995). Barnen införlivar här själva skrivsituationerna i rolleken utan att det är ett område som pedagogerna särskilt skapar utrymme för.

För att barnen ska kunna hitta de bokstäver de kan vilja använda för skriftspråksutövning i leken bör det enligt Eriksen Hagtvat (2004) finnas ordbilder i miljön. På förskolorna i undersökningen finns det i form av barnens namn och dessutom finns alfabeten uppsatta i anslutning till de utrymmen där skrivmaterialet finns. Störst utsträckning av text som omger barnen i de miljöer som är uppbyggda för rolleken finns på förskola B, där förutom den märkning av rum och antal barn i rummen som även finns på förskola C, även materialförvaringen är märkt med ordbilder och skriftlig dokumentation finns uppsatt. Här anas ett samband mellan i vilken utsträckning text finns använd i lekmiljöer och den utsträckning i vilken den används i leken. Att berika lekmiljön inte bara med kontextbundet

material för skriftspråksutövning utan även med använd text verkar vara ett sätt att påverka förekomsten av funktionellt använd skrift i rolleken.

Christie (1991) pekar också på att olika lek miljöer när de ligger nära varandra kan skapa fler tillfällen för funktionell skriftanvändning. De exempel på lek miljöer som framkommit i resultatet visar att det på två förskolor förekommer någon form av affärsmiljö, och dessutom en hemmiljö. På en förskola ges exempel på en restaurangmiljö utöver hemvrån. Pedagogerna ger dock inga exempel på leksituationer där båda dessa miljöer nyttjas samtidigt. Att flera olika miljöer finns att tillgå verkar inte innebära att barnen själv kombinerar dessa. Det kan peka på att det inte är tillräckligt att pedagogerna iordningställer miljöerna, utan att pedagogerna även behöver påverka innehållet i den pågående rolleken så att lek miljöerna ska kombineras i leken. Genom att ha tillgång till mer än en miljö med material för skriftspråksutövande ges barnen enligt Hall (1991) barnen maximal möjlighet att utforska situationer där skift förekommer. Resultatet visar dock inte att detta sker på förskolorna i undersökningen. Kanske kan en faktor till detta vara att flertalet lek miljöer i så låg utsträckning är berikade med material för skriftspråksutövande och att just detta innehåll skulle kunna binda samman miljöerna i rolleken. När det gäller kombinationen av flera skriftspråksberikade lek miljöer är detta inte ett sätt på vilket läs- och skrivsituationer ges pedagogiskt utrymme på någon av förskolorna i undersökningen.

## 4.2 Stimulera skriftspråksanvändande i pågående rollek

På tre av de sex förskolorna i undersökningen ger pedagogerna uttryck för att de arbetar med att stimulera barnens pågående rollek vilket pekar mot att pedagogerna där har ett förhållningssätt av att kunna förena barns lek med utanförliggande pedagogiska mål. Detta är ett sätt att förhålla sig som Hall (1991), Lindqvist (1996), Schrader (1991) och Åm (1993) ställer sig bakom. Ett sådant arbetssätt kan enligt Davidsson (1999) samt Morrow och Rand (1991) vara ett sätt att stimulera lek till att innehålla situationer med skriftspråklig användning. Enligt Säljö (2000) kan lärande ske genom kommunikationen och interaktionen i det att den möjliga utvecklingszonen ökas. Resultatet visar att av de tre förskolor där det utifrån arbetssättet kring lek skulle kunna vara så att användandet av skriftspråk stimuleras i den pågående rolleken, endast är på en förskola, B, som pedagogen säger att man gör detta.

Det sätt som Birgitta beskriver att man arbetar med rolleken är genom att delta i den. Hon säger att pedagogens lekdeltagande ger möjlighet att utveckla leken och lyfta in moment som

block för nota och bong. Det lyfter även Morrow och Rand (1991) fram och menar att barnen inte bara behöver få instruktioner om hur detta kan gå till innan leken kommer igång utan även under den pågående leken. Det kan enligt Knutsdotter Olofsson (1992) bidra till att materialet blir laddat med dragningskraft som intresserar barnen att använda detta lekmaterial. Birgitta ger även exempel på att bistå praktiskt när barnen önskar en korrekt skriven text, och säger att hon då kan hjälpa barnen att göra detta med hjälp av dator. Att praktiskt göra det möjligt för barnen att använda verklig text menar Eriksen Hagtvet (2004) är något som pedagogen kan göra för att öka användandet av skrift i leken. Förskola B är alltså den enda i undersökningen där det genom arbete med den pågående rolleken ges pedagogiskt utrymme att erfaras läs- och skrivsituationer.

### 4.3 Samverkan av olika faktorer

Undersökningen har visat att det endast på en av de sex förskolorna, utifrån vad pedagogerna ger uttryck för, är så att aspekten av att erfaras läs- och skrivsituationer ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek. På denna förskola finns flera faktorer som kan bidra till att barnens lek innehåller fler aspekter av funktionell användning av skriftspråket. Ett rikare utbud av kontextbundet material för skriftspråksanvändning samt en rikare förekomst av använd text i barnens lekmiljöer förekommer på den aktuella förskolan. Där finns också ett arbetssätt där pedagogen genom deltagande i leken kan lyfta in, väcka intresse och visa hur skriftspråkligt material används. Sannolikt är det samverkan av de olika faktorerna till den ökade förekomsten av skriftspråksanvändning i rolleken på denna förskola. Vilken faktor eller vilka faktorer som har störst påverkan går inte att utläsa av resultatet, eller ens om några faktorer alls kan sägas väga tyngre. Morrow och Rand (1991) pekar dock på att det inte är tillräckligt att pedagogerna berikar miljön med skriftspråkligt material utan barnen behöver se pedagogerna använda det skriftspråkliga materialet för att i sin tur också göra det. Det är inte en slutsats som kan dras utifrån detta arbetets resultat, som dock heller inte påvisar motsatsen.

### 4.4 Metoddiskussion

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det genom att delta i kommunikation som nya sätt att förstå omvärlden och att resonera kan tas över av individer. En konversation hålls samman av att deltagarna samspekar med varandra genom att ge och ta och därigenom sker en gemensam tankeprocess (Säljö 2000). Detta innebär att intervjuaren också är delaktig i det som framkommit i intervjun. Det kan komma till uttryck genom att informanterna får del av för dem eventuellt nya tankesätt genom vad den som intervjuar säger, vilket kan påverka

resultatet. Därför har inte arbete med att skapa lekmiljöer som pedagogerna beskrivit vara under planering beaktats vid behandlingen av resultatet. Vad som redan funnits i pedagogernas tankar och vad som uppkommit under samtalets gång går inte att fastställa, varför detta valts bort. Såsom Patel och Davidson (2003) skriver har medvetna val gjorts vid bearbetningen av information, utifrån vilken påverkan detta skulle kunna ha på analysen för att uppnå ett så tillförlitligt resultat som möjligt.

Att undersökningen är baserad på intervjuer innebär utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000) att resultatet visar vad pedagogerna säger, vilket inte med nödvändighet behöver vara en korrekt tolkning av situationen eller uttryck för vad informanterna tänker. En medvetenhet runt ett avvaktande och observerande arbetssätt när det gäller rolleken, som Erika ger uttryck för, kan innebära att det i resultatet utelämnas exempel på att man ändå bidrar till att utveckla barnens pågående lek, fast omedvetet. En större tydlighet kring pedagogernas förhållningssätt speciellt vad gäller de pedagoger som förhåller sig avvaktande till att gripa in i den pågående rolleken, skulle kunna ha uppnåtts genom att ställa en direkt fråga om det i stället för att fråga om hur de arbetar i praktiken. Svaren hade dock endast kunnat påvisa de förhållningssätt pedagogerna själva beskriver sig ha och inte varit ett tillförlitligt sätt att ta reda på hur de tänker. Frågan som användes avsåg ge en tydligare bild av det faktiska arbetssättet genom att direkt syfta på detta. En fullständig bild kan dock inte göras anspråk på att ha framställts då informanterna enligt Säljö (2000) i en given situation ger de svar de finner rimliga och kanske kommer på i stunden oavsett om de tidigare tänkt runt ämnet. Observationer under en längre tid skulle kunna visa även eventuella omedvetna handlingar, dock skulle omfattningen som användandet av den metoden på flera förskolor skulle innebära, vida överstiga omfattningen detta arbete är avsett att ha.

Att på vissa förskolor genom gruppintervju söka ge en beskrivning av arbetet på flera avdelningar på samma förskola, när det på förskolor med endast en avdelning genomförs enskilda intervjuer skulle kunna ge en önskad påverkan på resultatet. Gruppintervjuerna riskerar att inte ge samma djupgående information om arbetet på varje avdelning, vilket till viss del har varit fallet på förskola D där inte alla pedagoger uttalade sig i lika stor utsträckning, även om svar gavs. Eftersom resultatet har behandlats förskolevis och inte var avdelning för sig, skulle det kunna ge ett missvisande resultat om det på mer än en avdelning på en förskola med flera avdelningar förekommit att pedagogerna arbetade med att stimulera skriftspråksanvändningen i leken. Så har dock inte varit fallet, varför den eventuella påverkan

på resultatet snarare handlat om vilket skriftinnehåll lekarna har. Då barnen på dessa förskolor haft möjlighet att leka med varandra över avdelningsgränserna ses denna risk som liten.

Generaliseringsbarheten utifrån den valda kvalitativa metoden innebär inte som vid kvantitativa undersökningar att resultatet kan generaliseras från den studerade gruppen till en större grupp (Patel och Davidson 2003). Däremot söker arbetet utifrån metodvalet, ge en större förståelse för vilka variationer det studerade fenomenet uppvisar. Detta har i arbetet genomförts.

## 4.5 Slutsats

Syftet med arbetet har varit att undersöka om aspekten av att erfara läs- och skrivsituationer är ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolans rollek. Då detta endast kan sägas vara fallet i någon större utsträckning för en av förskolorna i undersökningen blir svaret att detta lärandeområde i de flesta fall endast får ett litet utrymme i det pedagogiska arbetet runt rolleken vilket även avspeglas i den i de flesta fall låga omfattningen av funktionell skrift i barnens rollek. Det behöver inte innebära att barnen saknar möjlighet att möta skrift i funktionella sammanhang på förskolan eftersom leken endast är en del av det pedagogiska arbetet på förskolan. Dock finns en avsaknad av läs- och skrivsituationer i rolleken trots att leken utgör en del av det pedagogiska arbetet på förskolan som enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) ska brukas medvetet. Leken kan enligt Säljö (2000) utgöra ett meningsfullt sammanhang för barn, i vilket barnen enligt Schrader (1991) kan utforska skriftens funktion. Den förskola i resultatet som visar exempel på att arbeta så både genom uppbyggande av lekmiljö och också utvecklande av den pågående rolleken, visar också fler tillfällen av funktionell användning av skriftspråket i leken. Att berika lekmiljön inte bara med kontextbundet material för skriftspråksutövning utan även med använd text verkar vara ett sätt att påverka förekomsten av funktionellt använd skrift i rolleken. Därför blir en pedagogisk konsekvens att det är angeläget för förskollärare att medvetet bygga lekmiljöer och tillföra material, samt utveckla den pågående leken med pedagogiska mål för att på så sätt vidga barnens närmaste utvecklingszon.

I undersökningen är det endast hälften av förskolorna som säger sig arbeta med att stimulera rollekens innehåll. Där detta inte förekommer utgör då inte heller faktorn av att påverka den pågående leken ett arbetssätt för att barnen ska erfara läs- och skrivsituationer i leken. Det väcker frågan om detta skulle påverka barnens sammantagna erfarenhet av läs- och



skrivsituationer i de fall man på förskolorna arbetar med detta pedagogiska område på andra sätt. En mer omfattande undersökning skulle kunna ge svar på detta. En annan fråga som vidare forskning kan belysa är om en anledning till resultatet av arbetet skulle kunna vara en omedvetenhet hos pedagogerna kring aspekten av att erfarra sammanhang med skriftspråksanvändande, som en del av barnens upptäckande av skriftspråket.

## 5 Sammanfattning

Det här arbetet syftar till att undersöka om aspekten av att erfara läs- och skrivsituationer är ett lärandeområde som ges pedagogiskt utrymme i förskolan, genom leken. Innehållet är inte inriktat på språkmedvetenhet som en del av barnens närmande till skriftspråket, utan snarare en förståelse av funktionell användning av skrift. Den teoretiska grunden för arbetet är det sociokulturella perspektiv som Säljö beskriver (2000). Sett ur det perspektivet är lärande något som växer fram genom deltagande i sociala praktiker. Genom sitt deltagande i olika vardagssituationer möter barn tidigt skrift på olika sätt och Eriksen Hagtvet (2004) poängterar att detta även bör ges pedagogiskt utrymme i förskolan. Leken har en viktig funktion för barns lärande och ska brukas medvetet, enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). Den erbjuder barnen ett sammanhang där de kan utforska användandet av skrift, menar Hall (1991). Pedagogerna kan lyfta fram skriftspråksupptäckandet i barnens lek på olika sätt, både genom iordningställandet av miljön, som Schrader (1991) menar är en viktig uppgift för den vuxne, och genom att stimulera leken utifrån samt genom att delta i leken kan pedagogen påverka barnens lek, vilket Lillemyr (2002) tar upp.

För att undersöka vad pedagoger i förskolan säger att barns lek innehåller vad gäller skriftspråksutövande, på vilka sätt lekmiljön för rollek innehåller skriftspråksmaterial samt hur pedagoger säger sig arbeta med rolleken har en kvantitativ undersökningsmetod valts. Sex semistrukturerade intervjuer har genomförts med pedagoger på olika förskolor. Resultatet visar att lärandeområdet att erfara läs- och skrivsituationer genom leken ges relativt litet pedagogiskt utrymme i förskolan. Bara på en av förskolorna ger den intervjuade pedagogen exempel på hur pedagoger arbetar pedagogiskt med läs- och skrivsituationer i leken. Det sker både genom uppbyggande av lekmiljö och också utvecklande av den pågående leken. Denna förskola visar även flest tillfällen av funktionell användning av skriftspråket i barnens lek. Vad som har den eventuellt största inverkan förekomsten av skriftspråksanvändning i leken kan undersökningen inte visa, men en konsekvens av resultatet är att det är angeläget för förskollärare att medvetet bygga lekmiljöer och tillföra material, samt utveckla den pågående leken med pedagogiska mål.

## Referenslista

- Adams, J. M. (1994). *Beginning to Read Thinking and Learning about Print*. Cambridge: The MIT Press.
- Björk, M. & Liberg, C. (2001). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Calkins, L. (1995). *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Christie, F. J. (1991). *Play and early literacy development*. New York: State University of New York Press.
- Clark, M. M. (1976). *Young fluent Readers*. London: Heinemann.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, G. & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barns perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Davidsson, B. (1999). Solrosens affär. Exempel på en ny sorts pedagogisk praktik. I I. Carlgren (red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, K. & Mellgren, E (1997). *Skriftspråket i förskola & skola!*. Varberg: Kommunkansliet Göteborg.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hagtvét, B. E. (2004). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Trelleborg: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hall, N. (1991). Play and the Emergence of Literacy. I James F. Christie (red.) *Play and Early Literacy Development*. New York: State University of New York Press.
- Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna : om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS förlag.
- Kullberg, B. (1995). *Om barns skriftspråksinläring. Nio svenska forskares tankar*. Göteborg: Univ. Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*. 18: 413-432.
- Lillemyr, O. F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. Trelleborg: Liber.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Morrow, L. M. & Rand, M. (1991). Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy during Play. I James F. Christie (red.) *Play and Early Literacy Development*. New York: State University of New York Press.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (1991). The Influence of Literacy-Enriched Play Centers on Preschoolers' Conceptions of the Functions of Print. I James F. Christie (red.) *Play and Early Literacy Development*. New York: State University of New York Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Schrader, C. T. (1991). Symbolic Play: A Source of Meaningful Engagements with Writing and Reading. I James F. Christie (red.) *Play and Early Literacy Development*. New York: State University of New York Press.
- Söderbergh, R. (1977). *Reading in Early Childhood. A Linguistic Study of a Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskola: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vetenskapsrådet. [Elektronisk] *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf) [läst 07-12-12 12:14]
- Wallström, B. (1992). *Möte med Fröbel*. Lund: Studentlitteratur.
- Åm, E. (1993). *Leken – ur barnets perspektiv*. Borås: Natur och Kultur.

Vad leker barnen för fantasilekar? Flickor och pojkar? Vilka lekmiljöer/leksaker använder de?

Använder barnen sig spontant av någon form av läs- eller skrivutövning i leken?

Hur följs barnens intresse upp?

Visar barnen intresse för text annars, utanför leken?

Frågar barnen pedagoger om råd?

I vilken utsträckning deltar pedagoger i barnens lek, det kan ju vara olika? På vilket sätt? Eller ger idéer utifrån?

Ger pedagogen idéer när det gäller skriv eller läs- situationer? Exempelvis fylla i blankblanketter?

Hur ser miljön ut? Finns det skriftspråkmaterial i närheten av de lekmiljöer där fantasilek utövas? Vad? Vad är tanken bakom?

Hur använder barnen det?

Visar pedagogerna hur detta kan användas?