



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Examensarbete

*Grundnivå, 15 högskolepoäng*

*Förskolläraryrket*

## Listig med literacy

En kvalitativ studie om barns  
literacypraktiker i förskolan

**Författare**

Caroline Moberg

Malin Sohlberg

**Handledare**

Shirley Näslund

**Examinator**

Anders Eklöf



# Listig med literacy

## En kvalitativ studie om barns literacypraktiker i förskolan

Syftet med studien är att belysa hur barn i förskolan använder sig utav sina redan vunna literacyfärdigheter. Studien har genomförts med kvalitativ metod där en etnografisk fältstudie legat till grund för de resultat som presenteras. Vi har använt en metodkombination av systematisk observation och dokumentation genom filminspelning.

Vi har följt tio stycken barn och underlaget har samlats in från två förskolor i Linköpings kommun. Resultatet har bearbetats utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Resultatet visar att de unika literacypraktiker barnen är engagerade i är beroende av ett antal olika faktorer. Dessa faktorer är bland annat: förskolans miljö, tillgång till material, barnets intellekt och sociala samspel. Ytterligare en faktor som spelar in vid barnens användande av literacy är förhållningssättet till barnen av de pedagoger som arbetar i förskolan.

Studien påvisar att interaktion mellan individer kan vara främjande vid användande av literacy, men det är ändå inte en förutsättning för att användandet ska uppstå.

Nyckelord: literacy, förskola, förskolebarn, miljö, material



## Innehållsförteckning

Innehållsförteckning .....	3
Förord .....	5
1. Inledning .....	7
1.1 Syfte .....	8
1.2 Forskningsfrågor .....	8
2. Begreppet literacy .....	9
3. Forskningsöversikt och teorianknytning .....	10
3.1 Tidigare forskning om literacy .....	10
3.1.1 Förskolans betydelse för barns utveckling av literacy .....	10
3.1.2 Högläsning och boksamtal på förskolan .....	10
3.1.3 Miljöns betydelse för utvecklandet av literacy .....	12
3.1.4 Literacy event och literacy practice .....	13
3.2 Teorianknytning .....	13
4. Metod och material .....	15
4.1 Etnografisk metod .....	15
4.2 Urval av material (informanter och förskolor) .....	16
4.3 Observation .....	17
4.4 Filminspelning .....	18
4.5 Metod- och materialkritik .....	18
4.6 Etik .....	19
5. Resultat .....	21
5.1 Analys av resultat .....	21
6. Diskussion .....	28
7. Sammanfattning .....	31
8. Referenser .....	32
9. Bilagor .....	35



## **Förord**

Ett stort tack vill vi först och främst rikta till all berörd förskolepersonal, alla barn och deras vårdnadshavare för att vi fått genomföra denna studie i förskolans miljöer. Stort tack för det engagemang ni visat vår studie. Den information vi fått fram har varit mycket värdefull.

Vi vill tacka Shirley Näslund som har varit vår handledare under detta arbete. Hon har bistått med tips längs vägen och hjälpt oss vidare genom konstruktiv kritik. Den mycket grundliga genomgången av det vi skrivit har varit till stor hjälp för att komma vidare i skrivprocessen och att lyckas färdigställa studien.

Andra inblandade personer i vår närhet som hjälpt oss i samband med färdigställandet av denna uppsats som vi vill tacka är bland annat Fredrik Hörström som bistått med teknisk support.

Slutligen vill vi tacka varandra för stöttning, tålamod och ett gott samarbete.





## 1. Inledning

Forskning kring barns läs- och skrivutveckling är oftast inriktad på barn i skolåldern. Aktuell forskning pekar dock på att läs- och skrivutvecklingen tar sin början mycket tidigare än då barnen träder in i skolans värld. Björklund (2008) m.fl. påtalar vikten av samarbetet mellan förskola och hem. Författaren menar att barns möjligheter till utveckling existerar i all miljö barnen vistas i. Barn i förskolan får möjlighet att möta språk och begreppet literacy<sup>1</sup> är den term som används som samlingsbegrepp för att förklara barnens färdigheter inom läs- och skrivförståelse. Literacy växer fram hos barnen då de erövrar kunskaper genom att möta språk, text och bild i olika former. Barnens intellekt, och hur de förstår och tolkar dessa språkliga former bidrar till hur de utvecklar sin literacy.

Lindö (2009) menar att literacy inte endast handlar om att knäcka koder till läsande och skrivande, det handlar även om att ha ett rörligt intellekt. Här menas till exempel för att kunna använda sig utav literacy måste du kunna associera till tidigare källor av text eller bild, kunna dra slutsatser och vara kritisk. Dessutom måste du kunna förstå det som förmedlas i texten, och uppfatta undertexten, det som står skrivet mellan raderna. Vidare menar författaren att literacy är ett sätt att tänka, och en social aktivitet vi utövar tillsammans (Lindö 2009).

Både förskolans och skolans läroplan påtalar vikten av variation i lärandet, men även det som vi anser är av ännu större vikt: att barnens erfarenhetsvärld, vilken kunskap de redan byggt upp, ska vara utgångspunkten för barnen i deras fortsatta utveckling och lärande. I Lpfö 98, reviderad upplaga 2010, återges följande:

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet (Lpfö 98, rev. upplaga, s. 7, 2010).

Skolans läroplan, belyser variation i lärandet på följande sätt:

Skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling. Detta ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer (Lgr 11, s.11, 2011).

---

<sup>1</sup> Literacy är ett engelskt begrepp som fått den svenska översättningen litteracitet. I nästan all litteratur och forskning vi tagit del av inför arbetet med denna studie är ändå den engelska termen, literacy, den mest förekommande före den svenska termen litteracitet. Vi har därför valt att använda oss av den engelska termen under arbetets gång och samtlig litteratur och text som hänvisas till, återges med den engelska termen.

För att kunna skapa de bästa förutsättningarna för barnens utveckling och lärande inom läs- och skrivutveckling behöver vi få syn på var barnet befinner sig samt hur barnet använder sig utav redan vunna kunskaper inom literacy. I förskolans läroplan återfinns det uppdrag, samt de mål som anger en förväntad kvalitetsutveckling för varje enskilt barn i förskolans verksamhet.

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 2010, s. 7).

Även om det exakta ordet literacy inte finns omnämnt någonstans i förskolans styrdokument, finns det inneboende i följande läroplansmål:

Förskolan ska sträva efter att varje barn:

- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa.
- Utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner (Skolverket 2010, s. 10).

En ökad förståelse kring hur barnen använder sig utav literacy bidrar till högre kvalitet i verksamheten. Genom att vinna kunskap om hur vi pedagoger i förskolan skapar förutsättningar för barnen att använda sig utav literacy, kan vi öka barnens möjligheter att möta språk. Vad som är av ännu större vikt att bli medveten om och tillvarata, är hur barnen använder sig utav den literacy de redan har erövrat, detta för att kunna utgå från barnens kompetens i det fortsatta arbetet.

## **1.1 Syfte**

Syftet med denna studie är att ta reda på hur barnen använder de färdigheter i literacy de redan besitter samt hur pedagoger i förskolan kan utveckla ett främjande förhållningssätt, genom att erbjuda barnen en miljö som är rik på språkligt material.

## **1.2 Forskningsfrågor**

Vad för material på förskolan kan främja barns literacyanvändande?

Hur kan en rik literacymiljö på förskolan se ut?

Hur kan de pedagoger som arbetar i förskolan utveckla ett främjande förhållningssätt?

## 2. Begreppet literacy

UNESCO har skrivit en definition av literacy.

Literacy är förmågan att identifiera, förstå, tolka, skapa, kommunicera och beräkna genom att använda tryckt och skrivet material som existerar i varierande kontexter. Literacy engagerar en följd av lärande och möjliggör för individer att nå sina mål, att utveckla sin kunskap och potential, samt ta del och vara del av individens vardag och samhälle (UNESCO, 2004, s.13).

Vidare menar UNESCO att människor tillägnar sig och använder sig utav literacy för olika syften i olika situationer. Dessa tillfällen är skapade och påverkade av individens kontext såsom kultur, historia, språk, religion och socioekonomiska förhållanden och sociala nätverk. Literacy kan inte ses som en samling kunskaper utan är föränderlig beroende på ovanstående faktorer (UNESCO, 2004).

Trageton (2014), beskriver hur vår syn på barns läs- och skrivutveckling över tid förändrats. Före 1985 låg fokus på "reading readiness" där forskare trodde att barn måste ha utvecklat en IQ-ålder på sex och ett halvt år för att klara att lära sig läsa och skriva. Efter 1985 gjordes en teoretisk övergång till "emergent literacy", som har betydelsen "naturlig process". Nu konstaterades att skriftspråksutvecklingen börjar mycket tidigare, främst genom ett samspel mellan skriftspråket och det verbala språket. Trageton hänvisar till en studie av Christie (2010) som kartlagt läs- och skrivutveckling hos förskolebarn som lär genom lek. Rollek och lekskrivning övergick till klotterskrivande och bokstavslänkande tecken, vidare till utformning av verkliga bokstäver och därefter till komponerande av egna historier. Under 1990-talet visade Christie att det som kallades "emergent literacy", kunde förstärkas genom "early literacy" och kopplade då samman detta med Vygotskijs proximala utvecklingszon. Här menade Christie att både miljö och aktiva pedagoger spelar stor roll för barnens möjligheter till utveckling. Barnens miljö ska vara utrustad med skriftspråkligt material och förskolepedagogerna ska vara delaktiga i barnens förhållanden genom att stimulera till lekskrivning och lekläsning av barnens egenproducerade material såsom till exempel text (Trageton, 2014).

### **3. Forskningsöversikt och teoriansknytning**

Den litteratur vi valt att omnämna och hänvisa till är av intresse för vår studie dels då ett flertal av dessa förklarar begreppet literacy, dels då de belyser viktiga aktiviteter att arbeta med för att främja literacy i förskolan. Dessa aktiviteter kan till exempel vara: läsa, högläsa, skriva, teckna, tala samt se processer och samband, göra reflektioner och dra slutsatser.

#### **3.1 Tidigare forskning om literacy**

Under de senaste två decennierna har svensk barnomsorg börjat att utvidga den period i barnens liv, där fokus läggs på utvecklingen av förmågorna att läsa och skriva. Utvidgningen har skett samtidigt som begreppet literacy fått en ny användning, det har kommit att omfatta att läs- och skrivutveckling sker både i hemmet och på förskolan. Grunden till detta framkom i forskning som kom på mitten av 1980-talet. Tidigare har det funnits stark misstro åt att barnen ägnade sig åt läsning hemma samt på förskolan, eftersom läsning och skrivning var hänvisad till skolans verksamhet främst i årskurs 1 och årskurs 2 (Wedin, 2011).

##### **3.1.1 Förskolans betydelse för barns utveckling av literacy**

Björklund (2008) skriver om förskolans betydelse för barnens skapande och användande av literacy. I förskolan engageras barnen i sånger, bilderböcker, och textböcker. Barnens förståelse för symbolik utvecklas i alla dessa aktiviteter. Med denna kunskap kan barnet möta likartad symbolik utanför förskolan och detta främjar barnets delaktighet i samhället i stort (Björklund, 2008).

##### **3.1.2 Högläsning och boksamtal på förskolan**

Liberg (1995) har i sin forskning tagit fasta på hur och när barn i förskolan utvecklar sin läs- och skrivinläring. Hon menar att utvecklingen går från bild till skrift, i första steget ritas barnet bilder som senare får bokstäver som ritas eller skrivs till bilden. Barnets språkliga medvetenhet utvecklas bäst om språket leks fram, barnet får själv göra upptäckter genom att skriva små texter. Förmågorna skriva, läsa, tala och lyssna samspekar med varandra och ett lärande kan ske både genom att barnet läser sig till ett skrivande och genom att barnet skriver sig till ett läsande. Barn lär olika, men vad som är gemensamt för alla barn är att de endast lär i sammanhang som känns meningsfulla för dem. Vardagsnära ämnen är en förutsättning för att få barnen intresserade och känna meningsfullhet (Liberg, 1995).

Björk och Liberg (1996) har tagit upp frågan om hur vi ska hinna utveckla språket hos samtliga barn i förskolan. Vi har stora barngrupper i våra förskolor och våra styrdokument ställer krav på oss att utveckla varje individuellt barns lärande. Björk och Liberg menar att den främsta nyckeln är högläsning och gemensamt skrivande. Författarna menar att litterär amning är samtliga barn i behov av, oberoende av vilken dos av detta de fått med sig hemifrån. Under högläsning, samt i den text som barnen möter spontant på egen hand kan alla ta till sig texten på sin egen nivå och på detta sätt kan vi lyckas nå det individuella barnet. (Björk & Liberg, 1996).

Björk och Liberg (1996) påtalar vikten av *hur* vi högläser tillsammans med barnen. För att högläsningen ska hjälpa barnet att utveckla sin läs- och skrivförmåga räcker det inte att endast med att högläsa. Här menar författarna att vi måste samtala kring det vi läser om. Barnen bör själva få relatera sin egen omvärld till boktexter för att klara att bygga en vidare och djupare förståelse för samband som bidrar till ökad kunskap för barnet om sin omvärld (Björk & Liberg 1996). Högläsning och berättande är något som även Fast (2001), menar är en av grundstenarna i hur barn erövrar sig literacy. I sin bok *Berätta! Inspiration och teknik*, påtalar hon vikten av hur våra sinnen interagerar vid högläsning. Inte bara hörseln stimuleras vid högläsning och berättande, utan även synen får stimuli. En saga som läses utan bilder ger barnet utrymme till att skapa egna, inre bilder. Att lyssna får barnet att visualisera. Även fantasin stimuleras. Författaren menar att lyssna till berättelser motiverar lyssnaren att läsa egna berättelser. Att dela sina upplevelser med andra, att göra berättande, lyssnande och fantasiskapande till en social aktivitet utvecklar språkinläring och barnets literacyfärdigheter (Fast, 2001).

Lindö (2009) skriver om det viktiga boksamtalet och menar att det är i den gemensamma läsoplevelsen som möjligheten finns att utmana barnens tankar samt vidga deras förståelse av det lästa. "Daglig högläsning med uppföljande aktiviteter anser jag är det bästa du kan göra för att utveckla barnens literacyförmågor" (Lindö 2009, s. 242). Det är samtalet, aktiviteten kring läsandet, som gör att barnen klarar att läsa mellan raderna. Barnen lär sig att ställa frågor till texten och detta är en effektiv metod för att få barnen kritiska och reflekterande, samtidigt som de utvecklar en god läsförståelse. (ibid).

Axelsson, et al. (2005) skriver att barnböcker ofta har en central plats på svenska förskolor. Två nyckelaktiviteter beskrivs som barnen får vara med om på förskolan, att få lyssna till en berättelse (högläsning) och att barnen själva "läser" böcker. Författarna menar att det ofta uppstår samtal mellan barnen vilken bok man ska välja att läsa. Under en stund med högläsning så uppfattas läsningen monologisk utan några större inslag av interaktion. Vid spontan samling runt en bok, förefaller läsningen bli mer dialogisk och interaktionen mellan pedagoger och barn får ett större fokus och kan anses central.

### **3.1.3 Miljöns betydelse för utvecklandet av literacy**

Björk och Liberg (1996) beskriver hur en rik miljö bör se ut för barnen att vistas i när de utvecklar sina språkkunskaper. Författarna menar att den fysiska miljön ska erbjuda olika möjligheter för barnet att använda sig fritt utav. Exempel på detta kan vara stolar och bord, högre bord eller bänkar att stå vid samt kuddar på golvet så möjligheten finns att sträcka ut sig. Vidare bör det finnas större öppna ytor som lockar till samspel men även mindre vrårer som inbjuder till en egen plats. Möjlighet ska finnas till att samspela i stor grupp, i mindre grupp, två och två samt att vara på egen hand. Författarna påtalar även vikten av tillgång till material och menar att allt material som behövs för att skapa en "skrivarverkstad" ska finnas tillgängligt. Där ska finnas pennor och papper av olika sort, kritor, sax, lim, tejp, hålslag och häftapparat. Även böcker ska finnas att tillgå. Vidare påtalar författarna vikten av digitala verktyg. Med dator eller iPad kan barnen skapa texter och bilder i färg och form på ett helt annat sätt än vad penna och papper klarar. I nära anslutning till "skrivarverkstaden" bör leken få utrymme. Genom till exempel utklädning får barnen möjlighet att dramatisera det de tidigare skrivit om. Barnen bör uppmuntras att besöka de olika aktivitetsplatserna för att väva samman sin kunskap och ge språket möjlighet till fler uttryck (Björk & Liberg 1996).

Lindö (2009) menar att vi måste skapa rika lärandemiljöer för barnen. Författaren menar att vi behöver ta ställning till frågor som berör vilka samspel som är möjliga, om leksaker/verktyg är tillgängliga för barnen samt om miljön genom bilder, texter, symboler och fotografier speglar barnens intressen och erfarenheter. Fast (2001) beskriver materialets betydelse genom att påvisa vikten av att kombinera händelser och aktiviteter. Att berätta en saga med en penna i handen, ger möjlighet till att låta barnen ta del av ritsagor. Vidare beskriver författaren om hur ett snöre kan vara ett verktyg till sagan, där snöret kan forma olika föremål som återfinns i sagan.

Dahlberg, Olsson & Theorell skriver i forskningsprojektet *Det magiska språket* (2013) att de prövade sig fram för att skapa zoner “där man inte kan motstå att börja skriva eller berätta” (s.69). De här arrangerade platserna kan variera och se olika ut storleksmässigt och innehållsmässigt, men platsen måste innehålla något som kan skapa intensitet och vitalitet, och förvåning. Dessa zoner måste vara något som barnen vill förenas med. Ett flertal författare belyser miljö och material som viktigt, däribland Björklund (2008): Förutsättningen för att barnen ska känna drivkraft till sitt literacyutövande, förutsätter en miljö där denna kraft kan verka i.

#### **3.1.4 Literacy event and literacy practice**

I närheten av vår egen studie finns Björklunds studie *Att erövra litteracitet Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (2008). Författaren belyser två begrepp som är relevanta för vår studie. I hennes studie beskrivs skillnader mellan det som kallas “literacy event” och “literacy practice”. I “literacy event”, det vill säga händelser, ingår redskap, verksamhet och deltagare. I “literacy practice”, det vill säga praktiker, ingår samtliga ovanstående delar men praktiken inkluderar även känslor eller annan kunskap som inte helt säkert synliggörs i händelsen. Björklund riktar sin studie mot hur de minsta barnen, 1-3-åringar erövrar sin literacyförmåga. Författarens huvudsakliga syfte är just erövringen, men i studien diskuteras även hur förskolepedagoger bör arbeta med barnens redan erövrade kunskaper inom ämnet. Björklund väljer förvisso att titta på vilka literacypraktiker barnet har erövat sig, men detta är inte utgångspunkten för hennes studie.

### **3.2 Teorianknytning**

I vår analys av det insamlade materialet, kommer vi att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet. Språket och de möten, främst avseende miljö och material, som sker på förskolan kan användas som redskap på ett flertal sätt vid olika situationer.

Vygotskijs teori behandlar det som han själv kallade psykologiska redskap - hur barnen genom tecken, till exempel språk, förstår och tolkar sin tillvaro och omgivning. (Lillemyr, 1999).

Strandberg (2006) tolkar Vygotskij och förklarar att medierande innebär att världen möts inte direkt, utan vår relation är medierad eftersom i aktiviteter använder vi oss av hjälpmedel. Medierande artefakter som finns mellan världen och oss är tecken och olika verktyg som

hjälp oss att utföra olika saker. Det kan vara till hjälp när vi tänker, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift. Vygotskij kallar en interaktion med hjälp av artefakter för kulturellt medierad aktivitet.

Genom en interaktion med omvärlden, får vi kunskaper, värderingar och idéer som är en del av en kultur. I denna kultur ingår också artefakter. Artefakter kan enligt Säljö (2014) vara fysiska redskap. Dessa artefakter finns i vardagen i bland annat form av fortskaffningsmedel, olika verktyg, olika former av kommunikations- och informationsteknologi, instrument för vägning och mätning.

En sådan fantasi blir till verklighet. Som exempel på en sådan kristallisering eller sådant förkroppsliggande av en fantasi kan man ta vilken teknisk apparat, vilken maskin eller vilket verktyg som helst. De har skapats genom människans kombinatoriska fantasi, de svarar inte mot någon existerande förebild i naturen, men de uppvisar mycket övertygande och påtagliga praktiska samband med verkligheten, eftersom de sedan de tagit gestalt blivit lika reella som andra ting och utövar sin påverkan på den verklighetens värld som omger dem. (Vygotskij, 1995, sid. 25)

"Växelspelet mellan yttre och inre aktivitet är lärandets grund"(Strandberg, 2006, sid. 48). Författaren tolkar Vygotskij och hänvisar till kännetecknen för hans sociokulturella teori och skriver att det inre tänkandet har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra.

Strandberg (2006), förklarar hur handlingar dominerar barnens liv från första början. Vid kontakt med språk påverkas handlingen att orden blir bestämmande för handlingen, inte tvärtom. Tänkandet blir överordnat aktiviteten. Förmågan att hantera kulturella tecken såsom ord ger barnet möjlighet att konstruera nya situationer och skapa nya tillfällen till lärande. Förskolans uppgift är att förfina denna förmåga där barnet kan pendla mellan aktivitet och tänkande. Barnet måste få tillfälle att hitta en bra balans mellan yttre och inre aktiviteter. (Ibid.)



## 4. Metod och material

Den metod vi valde att använda oss utav var en etnografisk metod. Valet av etnografisk metod grundade sig i att vårt intresse riktade sig mot hur barnet använde sig utav sina kunskaper i literacy. Enligt Denscombe (2009) väljer etnografen ett tillvägagångssätt som lägger vikt vid samband, relationer, processer och hur dessa delar är beroende av varandra. "Syfte med etnografisk forskning är att åstadkomma detaljerade bilder av händelser eller kulturer". (Denscombe 2009, s. 97). Etnografins tillvägagångssätt ansåg vi vara relevant metod för vår studie på grund av att vi kunde:

- göra en direkt observation ute på fältet, det som skedde var i realtid.
- få kontakt med relevanta människor i relevant miljö.
- få syn på processer och samband, etnografen tillät oss att se händelser i rätt kontext.

I vår studie valde vi att göra en komprimerad form av etnografen. Enligt Löfdahl et.al. (2014), innebär detta att man studerar en miljö under kortare tid, men använder istället olika metoder för att beskriva den miljö man vistas i och undersöker. Vår studie anses etnografisk då vi har försökt att förstå andra människor genom deras egna sätt att uttrycka sina åsikter, sitt tänkande och sina tidigare erfarenheter. Enligt Löfdahl et. al. (2014) är en studie etnografisk om den görs ute bland människor i deras vardag och över tid. Ofta benämns den etnografiska metoden mer som att "producera data" snarare än att samla data. (Ibid.)

### 4.1 Etnografisk metod

Etnografen gav oss information om aktörernas egna uppfattningar i vår studie var de aktuella aktörerna är barnen. När vi genomförde vår studie intog vi ett barnperspektiv. Om barnperspektiv skriver Halldén (2003) följande:

Argumentationen går ut på att ett barnperspektiv måste innehålla barns perspektiv, men att detta måste tolkas och att alltså forskaren alternativt pedagogen är närvarande i dessa uttolkningar (Halldén 2003, s.13)

I vår studie intog vi ett barnperspektiv genom att låta barnens egna perspektiv bli synliga. Då vi sedan tidigare var kända med barnen underlättades vår tolkning av vad barnen sa och menade. Tidigare händelser som barnen refererade och relaterade till hade vi kännedom om, detta medförde att vi hade större förståelse för barnens uttryck och tankar.

För att öka reliabiliteten valde vi att dela upp vårt fältarbete i två delar, systematisk observation, samt filminspelning. Detta ökade studiens reliabilitet genom att vi först med hjälp av systematisk observation gjorde en förundersökning. Denna förundersökning hjälpte oss att få syn på de faktorer som vi sedan valde att utgå från, då vi gjorde vårt urval av barn som sedan filminspelades. Utan den systematiska observationen hade filminspelningarna varit svårare att fokusera mot barnens användande av literacy.

Vi valde att göra ett urval av personer, ett selektivt urval, utifrån vilka barn vi på förhand visste använde sig utav literacyaktiviteter. Vårt urval kom att rikta sig mot barn i åldrarna 3-5 år då det dels var de barnen vi arbetade närmast, men det var också där literacyaktiviteter föreföll vara mest synliga.

Då vårt fokus var att ta reda på hur barnen använder sina redan vunna kunskaper inom literacy, ansåg vi inte intervju vara ett fullgott alternativ. Vid en intervju skulle barnen berätta om vilka kunskaper de *ansåg* att de besitter, detta skulle inte ge ett tillräckligt tillförlitligt resultat. Det vore inte heller relevant för studiens syfte att intervjua de pedagoger som arbetar i förskolan, då deras svar skulle berätta vilken *föreställning* pedagogerna har om vilka literacykunskaper barnen använder sig utav.

#### **4.2 Urval av material (informanter och förskolor)**

Vi valde två förskolor att utgå ifrån i våra observationer, istället för en förskola. Genom att vi genomförde observationer på två stycken förskolor, kunde vi samla in mycket material. Grunden vi utgick från blev bred, och detta gjorde det enklare för oss att "se" det som vi letade efter. Då vi har genomfört dokumentationerna har vi vistats på våra ordinarie förskolor som är våra arbetsplatser. Då vi studenter är kända med barnen, behövde vi inte lägga så mycket tid på att förklara varför vi var där och vilka vi var.

Observationerna ägde rum på två olika förskolor i Linköpings kommun, den ena belägen på landsbygden med få barn av utländsk härkomst, den andra i ett mångkulturellt område i Linköping. Vi genomförde observationerna på varsin förskola.

### 4.3 Observation

En observation innebär att forskaren är tillsammans med gruppen eller de individer som ska undersökas under en längre eller kortare tid.

Enligt Rienecker & Stray Jorgensen (2014) bygger en observation på en problemformulering. Studenten har gjort en iakttagelse för att sedan undersöka, dokumentera och förklara det som setts. Genom observation kommer information in från situationer som är verkliga. De människor som observeras är de som är de viktiga informanterna och det sker i deras naturliga miljö. När observationen sker försöker forskaren att störa den naturliga miljön så lite som möjligt, och minimera sin närvaro. I och med att vi redan var kända för barnen, och hade informerat dem om varför vi var där, ansåg vi att vi därmed minimerade vår närvaro.

Enligt Denscombe (2009) finns det fördelar med systematisk observation. De fördelar systematisk observation bidrar med i vårt arbete med denna studie är följande: Insamlingen av data är direkt. Systematisk observation noterar vad människor gör. Med hjälp av observationsscheman förekommer objektiva observationer som kan förhindra sneddrivningar som kommer från observatörens personliga bakgrund. Resultatet blir till kvantitativ data som är klar för analys. Detta sätt att observera tillför stor tillförlitlighet, eftersom en eller två observatörer använder sig av samma observationsprotokoll så kan samma typ av data registreras. Vid en öppen observation måste det finnas en tillåtelse från gruppens sida. De som genomför den öppna observationen måste vara accepterade i den grupp som ska observeras för att tillit mellan de olika parterna ska skapas. Utöver tilliten måste det även finnas respekt och en erkänd position i gruppen för den personen som genomför observationen.

Med inspiration utifrån Stukát (2005), konstruerade vi ett observationsunderlag, (se Bilaga C, Observationsschema), som kunde hjälpa oss hålla fokus under observationen samt hålla observationen systematisk. Då vi förutbestämde vad vi skulle observera, men ändå lämnade beskrivningsfältet relativt öppet, kunde vi notera en så relevant bild av händelsen som möjligt.

Verksamheten och barnen styrde var vi skulle rikta vår uppmärksamhet. De observationer vi genomförde pågick under två veckors tid och i genomsnitt gjordes två observationer per dag. När vi samlade våra observationsunderlag blev detta totalt 43 stycken. Utifrån dessa observationsunderlag skaffade vi oss en bild av ett antal faktorer som låg till grund för hur vi skulle gå vidare. I observationerna synliggjordes att det var de äldsta barnen som vi tydligast

kunde se använde sig utav literacy. Vilken tid på dagen barnen utövade flest literacypraktiker uppmärksammades vid observationerna, de flesta tillfällen noterades efter lunch. Vi insåg att det var återkommande observationer kring ett antal barn, cirka 5 stycken på varje förskola. Då vi insåg att mycket literacypraktiker uppstod hos dessa 5 barn, valde vi därför att följa just dem. Däremot skiljde sig barnens literacypraktiker åt mycket, val av material samt vilken miljö de befann sig i vid sina literacypraktiker varierade mellan observationerna.

#### **4.4 Filminspelning**

Utifrån tidigare genomförda observationer planerade vi hur och när vi skulle göra filminspelningar av barnen under literacyaktiviteter. Vid observationen hade vi varit till viss del deltagande genom att ställa utmanande frågor till barnen, detta för att få en djupare förståelse för hur barnen tänkte kring sitt agerande. Exempel på frågor som ställdes var: "Kan du förklara för mig vad du behöver för att lösa uppgiften?", "Hur tänkte du när du valde att använda den boken?" o.s.v. Vid filminspelningen agerade vi endast observatörer. Detta för att få en tydlig bild av vad som exakt försiggick utan pedagogens inblandning. De 10 barn som vi valt ut för filminspelning följdes under en tid av två dagar per barn. Varje aktuellt barn filmades under en total tid av två timmar. Dessa två timmar var ett sammandrag av flera kortare inspelningstillfällen vid både fri lek och samlingstillfällen. Barnet befann sig i situationer där samspel och interaktion med annan individ var möjlig, men även i situationer där barnet var för sig självt. Antalet filmade timmar per barn begränsades till två timmar för att mängden material som skulle bearbetas inte skulle bli ohanterligt stort.

De fördelar som vi ansåg oss ha genom användandet av en metodkombination var att vi genom filmen kunde få fördjupad inblick i hur barnen samtalande och rörde sig. Den inspelade sekvensen användes för gemensam reflektion, värdefull information kunde komma upp till ytan eftersom vi tillsammans fick syn på ytterligare händelser. Vi hade dessutom möjlighet att återgå och se samma filmsekvens flera gånger.

#### **4.5 Metod- och materialkritik**

Stor risk för egna tolkningar måste beaktas. Detta kan innebära tolkningar om; barnens redan kända tillvägagångssätt, barnens vanliga samspelsmönster, barnens uppväxtvillkor samt kulturella kontext. Samtliga dessa faktorer var på förhand redan kända för oss, då vi sedan tidigare var bekanta med barnen. Ytterligare en nackdel för utfallet kunde vara valet i

tillvägagångssättet vi gjorde då vi observerade på olika förskolor, åtskilda från varandra. Även om vi utgick från samma observationsunderlag öppnade den enskilda observationen upp för individuella tolkningar. Etnografins tillförlitlighet kunde vara bristande då ett generaliserande av de udda händelserna bildade en snedvriden bild som inte kunde ses som allmängällande aktivitet eller tillvägagångssätt. Tidigare erfarenheter vi hade om och kring de barnen vi valde att följa, kunde skapa ett bekymmer som medförde att vi inte var tillräckligt objektiva och blev förblindade istället för att se på aktiviteter med öppna ögon. Genom att vi genomfört en metodkombination ökar reliabiliteten för studien. Studien startade med slumpmässiga val av literacyaktiviteter som observerades (om än systematiskt) för att övergå i fördjupade observationstillfällen genom filminspelning. För att nå hög validitet vistades vi nära barnen i deras vardagliga kontext, i detta fall i förskolans miljö.

Värdet av att använda denna metod var att det material vi arbetade fram uppkom genom att vi kunde göra en direktstudie på fältet.

#### **4.6 Etik**

I vår etiska arbetsprocess började vi med att tillfråga de pedagoger som arbetade på förskolan och förskolechefen för verksamheten, för att få tillstånd att arbeta fram det underlag vår studie krävde, vi bad om tillåtelse att få observera samt spela in barnen för dokumentation.

Därefter delades en skriftlig information ut om studien, där syfte samt tillvägagångssätt preciserades till samtliga berörda familjer (se Bilaga A, Informationsbrev tillvårdnadshavare). Även en förfrågan om samtycke delades ut till samtliga vårdnadshavare (se Bilaga B, Samtyckesblankett). Vid uppstart av studien informerade vi barnen muntligt om den vid ett samlingstillfälle. Vid varje enskild observation eller filminspelning tillfrågades aktuellt barn ännu en gång.

Enligt Vetenskapsrådet (2011) är det av stor vikt att då barn under 15 år filminspelas ska både vårdnadshavare och barnet självt ha samtyckt. I enlighet med dessa rekommendationer formulerade vi förfrågan om samtycke så att det blev förståeligt för barnet. Alla eventuella samband mellan persondata och inspelningen kodades för att barnens identiteter inte skulle gå att känna igen eller skadas på något sätt genom denna text. Då vi eftersträvat att säkerheten skulle upprätthållas förvarades videoinspelningar på ett säkert sätt, så att obehöriga ej hade åtkomst till detta material. Material som sparats på dator har varit lösenordskyddat. Då

materialet ansetts färdig använt har detta tagits bort från datorn och raderats. Samtliga namn som används i studien vid de olika exemplen är fingerade.

## 5. Resultat

Resultatet av vår första undersökning, med hjälp av observationsunderlag, visar att det är de äldsta barnens (5-6 år) användande av literacy som blir tydligast för oss att se. Deras literacypraktiker pågår vid många olika tillfällen såsom exempelvis vid fri lek, i dialog, i styrd lek samt vid matsituationen. Utövändet av dessa literacypraktiker ser olika ut beroende på person och plats eller situation. Barnen använder dem både i samspel med andra och då de utforskar och upptäcker saker på egen hand. Hur de använder sig utav sin literacy skiljer sig dock en aning åt då de interagerar, från då de agerar på egen hand. Resultatet av vår uppföljande undersökning, filminspelning, förtydligar det vi ser under första momentet. Interaktion med en annan individ är inte en avgörande faktor för att barnen ska utöva sina färdigheter inom literacy. Däremot är interaktion med miljö och/eller material en förutsättning för användandet av literacy.

Vi kommer nedan att presentera fem olika exempel på situationer som visar hur barn på eget initiativ utför literacypraktiker i förskolans verksamhet. Efter exemplen följer en analys av hur vi kan förstå det som händer.

### 5.1 Analys av resultat

I nedanstående exempel följer vi Nils som kombinerar förskolans material med sin tidigare förståelse för att lösa det problem han ställs inför.

*Nils funderar över vilken dag det är imorgon. Han vet att det är tisdag idag. Nils tänker en stund och går sedan bort till väggen vid samlingsplatsen på förskolan. På väggen sitter veckodagarna i ordning men måndag högst upp och söndag längst ner. Nils har ännu inte lärt sig läsa. Han sätter sitt finger på måndag och fortsätter sedan flytta sitt finger ett steg i taget medan han sjunger en veckosång han kan. Först sjunger han hela sången från början till slut. Sedan börjar han om, men när han kommer till "tisdag" i sången saktar han ner och när han flyttar sitt finger till "onsdag" har han slutat sjunga. Han håller sitt finger kvar på "onsdag" och upprepar för sig själv: "onsdag". Sången Nils använder sig utav har han lärt sig från Bollibompas morgonprogram. Sången har även använts av pedagogerna på förskolan vid samlingar.*

I exemplet ovan använder Nils något han redan kan, sången, för att ta reda på vilken veckodag det är imorgon. Detta exempel visar att Nils använder sitt intellekt för att använda sin tidigare förvärvade kunskap i sin problemlösning. Detta exempel visar även på att en mänsklig interaktion i användandet av literacy inte är en förutsättning för just användandet. Däremot visar sig interaktionen med materialet ha stor betydelse för hur Nils tar sig an och löser problemet. Hur barnen klarar att använda sig utav sina tidigare erfarna kunskaper, har stor del i hur de klarar att ta sin kunskap vidare och vidga sin förståelse. Barnens intellekt måste vara så pass rörligt och adaptivt att de klarar att tillämpa och utveckla sin kunskap vid olika situationer som på förhand inte ser exakt likadana ut. Att barnen klarar att relatera liknande situationer till varandra är avgörande för hur barnet använder sig utav sin literacy. Barnen behöver också ha vetskap och kunskap om vilket sorts material som passar att använda som metod för att uppfylla deras ändamål i situationen.

Vidare visar resultatet att meningsfulla händelser och situationer är viktiga som drivkraft för barnets läs- och skrivutveckling. Barnet behöver utgå från vad som känns viktigt och betydelsefullt för just dem själva, för att intresse och lust till läs- och skrivutveckling ska initieras. I följande exempel får vi följa Emma som utgår från sitt intresse och från det som är aktuellt för henne just här och nu.

*I förskolans ateljé finns tomma vita papper uppsatta på ett stort väggstaffli. Runt de vita pappren finns lappar med text som relaterar till den verksamhet barnen befinner sig i. Här sätts då och då upp nya texter med ord eller något annat som relaterar till verksamheten och det som barnen för tillfället är aktiva och intresserade av. Just den här dagen finns dessa texter på staffliet: Alla barns namn på de som ingår i barngruppen, ord med tre bokstäver som slutar på "m" (detta utifrån förmiddagens språksamling utifrån Bornholmsmodellen), ett barnschema utan barnets tider (endast namn och veckodagar förtryckt). Emma ställer sig framför staffliet en stund efter mellanmålet. Dagens datum är 25/3, våffeldagen, och Emma har nyss ätit våfflor till mellanmålet. Emma går ifrån staffliet till ett närliggande rum, där våfflorna nyss gräddats. Hon frågar en pedagog om hon får låna en tom kartong som våffelpulvret varit i. Hon tar den med sig in i ateljén och ställer den på en stol bredvid sig. Hon skriver "Kejsarvåfflor" på pappret framför sig. "V-å-f-f-l-o-r", ljudar Emma.*



Emma utgår från något som är aktuellt för henne, i detta fallet våfflor. Hon väljer att hämta kartongen och återgå till sin utgångspunkt, ateljén. Detta visar på att Emma kopplar samman staffliet som plats för skrivande av aktuella händelser. Ingen av de texter som pedagogerna sedan tidigare satt upp intresserar henne för tillfället, Emmas fokus ligger i närtid, och hon klarar att genomföra sin idé genom att hämta det hon behöver. Även här påvisas materialet som viktig faktor, före interaktion med en annan individ. Det är Emmas egen vilja och hennes egen plan som styr hennes agerande. Att Emma skriver "Kejsarvåfflor" och ljudar våfflor tyder på att hon inte ännu knäckt koden för hur ljudning av bokstäver går till. Hon visar däremot att hon förstått hur en ljudning låter och hon är ett första steg på väg mot att skriva sig till ett läsande.

I exemplet som följer nedan har barnet knäckt koden för läsning och skrivande. Detta exempel visar hur en bredare kunskap byggs kring språkets uppbyggnad och hur symbolik kan vara en del av barnets literacypraktik.

*Adam och en pedagog sitter ute i sandlådan. Med en pinne ritar han en kvadrat som han delar upp till fyra mindre kvadrater genom att rita ett kryss rakt igenom. Adam berättar att han ska ta reda på vilken hans favoritmaträtt är. I de fyra rutorna skriver Adam begynnelsebokstaven för varje maträtt han räknar upp. H står för hamburgare, S står för spagetti och köttfärssås, K står för köttbullar och P står för pizza. Adam är en god läsare och skrivare och kan med lätthet välja maträtt och sedan skriva bokstaven maträtten börjar på. Han ber pedagogen räkna, "ett" ska sägas högt, sedan ska pedagogen räkna tyst. Efter en stund säger Adam stopp, pedagogen berättar vilken siffra som hann räknas till. Siffran blev 21 och Adam börjar räkna i rutorna. Han börjar i rutan högst upp till höger, fortsätter till vänster. Räkningen fortsätter enligt denna metod. Där 21 hamnar, suddar Adam ut bokstaven. Räkningen startar om. När bara bokstaven P återstår säger Adam: "Min favorit är pizza!"*

Adam har knäckt läs- och skrivkoden och behöver inte ljuda fram ord för att veta deras begynnelsebokstäver. Det Adam gör här är att han låter begynnelsebokstaven representera inte bara det specifika ordet, utan även en viss maträtt. När han skriver "P" visualiserar Adam en pizza framför sig. För att kunna precisera sina fyra maträtter måste han minnas dem och

sedan använda sig utav sinnebilden för att skapa en inre bild. Den inre bilden får uttryck i sanden genom en bokstav. Bokstäverna får utgöra symbolik för något annat, maträtterna. Adam inkluderar även matematik i sitt literacyutövande här. Då Adam ger pedagogen instruktioner, talar han om vilka regler som finns för den här övningen. Då Adam berättar, blir hela situationen tydligare även för honom själv. Genom att sätta ord på handling blir övningen ännu mer konkret. Då Adam räknar till 21 i rutorna, gör han det från vänster till höger, han använder sig utav läsriktningen. Hade övningen utförts tillsammans med en ej läskunnig kamrat, hade detta kanske skapat ny förståelse hos kamraten. Detta går att återkoppla till hur literacyförståelse uppkommer och utvecklas, i samspel. Då Adam utövar sina literacykunskaper krävdes samspel och mänsklig interaktion vid detta tillfälle. Men endast på grund av att reglerna i leken innebär att en annan person ska räkna. Själva literacypraktiken behövde egentligen inget samspel.

Nedan följer ett exempel där en literacyhändelse även blir en literacypraktik. Ett barn utövar sin literacy tillsammans med ett annat barn. Här synliggörs tänkandet och det är interaktionen som bidrar till att tänkandet blir just synligt.

*Oscar och Hugo sitter tillsammans i soffan på förskolan. I knäet har Oscar en faktabok om rymden. Boken används flitigt på förskolan då ett projekt pågår om rymden. Boken används av pedagoger i samlagen, men står även framme så att barnen kan ta den och använda när de vill. Oscar har lärt sig läsa sedan en tid tillbaka, Hugo har ännu inte lärt sig läsa. Hugo ber Oscar berätta vad det står i boken. Boken är uppbyggd av lika delar text och bilder och Oscar visar Hugo genom att peka på bilderna när han förklarar vad bilderna visar. Oscar är utförlig i sina beskrivningar och Hugo vill gå vidare fortare än vad Oscar hinner berätta färdigt. Oscar verkar kombinera sin läskunnighet med berättande till bilderna. Oscar läser namnet på det de talar om, exempelvis "rymdfarkost", för att därefter med egna ord berätta vad han kan och vet om rymdfarkoster. Oscar berättar till exempel "Man kan också säga rymdraket".*

Ovanstående händelse filmades och det var där vi kunde klargöra hur Oscar gick tillväga. Då vi tittade på filmen insåg vi att det var endast det beskrivande ordet till bilden, det som bilden faktiskt visade som Oscar läste. Ord som han läste var bland annat: Rymdfarkost, astronaut, komet, stjärnbilder, solsystem och samtliga planeters namn. Ett flertal av dessa gav han egna eller utförligare namn såsom att rymdfarkost kan heta rymdraket och Tellus kallas också för

Jorden. Här använde Oscar sina tidigare kunskaper och erfarenheter när han berättade för Hugo. Oscars tidiga intresse för rymden har gjort att han redan innan vi startade projektet på förskolan, har kunnat delge de andra barnen en mängd förkunskaper. Barnen har förstått att Oscar kan och vet mycket om ämnet och de frågar honom ofta om hur han tror det ligger till när vi har forskat runt projektet tillsammans i förskolan. Hur Oscar använder boken är intressant. Han kombinerar bild och text tillsammans med sina tidigare erfarenheter. Om han vid något tillfälle blir osäker på sina kunskaper stannar han upp och läser innantill. Hugo får ta del av Oscars tillvägagångssätt då Oscar hela tiden pekar på det han gör. När han läser rymdfarkost pekar han på ordet i läsriktningen. När han berättar om farkosten pekar han på bilden. Det är inte säkert att Oscar gör detta medvetet för att visa Hugo när han läser och inte, mer troligt är att det är hans tanke och aktivitet som styr hans beteende. Läsning innantill blir till en handling som inbegriper att Oscar pekar på texten, berättandet blir för Oscar en aktivitet där han pekar på bilden för att förtydliga vad han säger. Han kan då också påvisa detaljer i bilden som han berättar om. Även om inte Oscar utför en medveten handling får Hugo ta del av Oscars kunskaper om läsriktning och hur text och bild tillsammans utgör ett språk. En tidigare vunnen kunskap är barnets egen. Om barnet sedan delar sin kunskap med en kamrat öppnas möjligheten för skapandet av ny kunskap.

I nedanstående exempel får vi ännu en gång följa Oscar, denna gång i en situation där han startar en egen aktivitet som övergår i en literacypraktik där fler barn är delaktiga. Återigen visar sig tillgång på material samt en tillåtande miljö ha stor inverkan på händelsen.

*Oscar letar bland buskar efter något litet djur att studera i en lupp. Efter en stund kommer han springande med en spindel i luppen. Han springer in på förskolan och kommer ut igen med en bok som visar bilder på olika spindlar med namnet på spindeln under bilden. Ytterligare tre barn ansluter och blir nyfikna på vad Oscar gör. Oscar sätter sig på bänken strax utanför dörren, de anslutande barnen samlas runt honom. Oscar studerar sin spindel, sedan letar han i boken. Tillsammans startar barnen en diskussion och samtliga barn diskuterar färg och form, de jämför och pekar i boken. Oscar läser namnet på den spindel de enats om att det är som han har fångat in.*

Oscar vet vad han behöver för att ta reda på fakta om spindeln. Han vet att han behöver boken där svar finns att få. Han vet var boken finns att hämta, han vet också att det är fullt tillåtet att

hämta boken och ta med den ut. På så vis kan han fortsätta sin utforskning i den miljö han vill vara, i detta fallet utomhus. Oscar hade troligen ingen plan om att bjuda in någon mer i aktiviteten, men när fler barn ansluter är de välkomna. Med fler barn delaktiga i aktiviteten innebär det att en dialog kan starta om olikheter och likheter. Benämningar för olika färger, former om spindeln är snabb eller långsam hörs då barnen diskuterar. Här ställs barnen inför ett flertal olika uppgifter och tillsammans utforskar de och söker svar. Deras literacypraktik inbegriper användande av material, såsom faktaboken, ett rörligt intellekt och en förmåga att finna svar genom att tänka i nya banor. Oscar läser för de andra barnen, de skrattar åt de olika namnen som de inte hört förut. Om en dialog ej hade uppstått här hade Oscar troligen ändå fått svar på sin fråga, genom att hitta svaret i boken. Det han inte hade fått med sig, är de andra barnens tankar, uppfattningar, reflektioner och erfarenheter. I denna situation uppstår en blandning av språk; verbalt och skriftspråk, samt bildens kommunikation. Detta tillsammans med barnens intellekt, såsom förförståelse samt nya uppfattningar bidrar till en literacyaktivitet där användande av redan vunnen literacy övergår i utveckling av literacy.

Vårt resultat pekar tydligt mot att tidigare förvärvad kunskap ligger till grund för hur barnen använder sina literacyfärdigheter. En avgörande faktor är bland annat barnets förmåga att relatera nya situationer till tidigare, liknande situationer. Barnens literacypraktiker är i samtliga fall grundade i en tidigare förståelse för hur någonting fungerar eller anses vara. Vidare kan vi se att vid samtliga tillfällen då barnen använder sig utav literacy är det grundat i ett intresse hos individen. Barnen använder sina färdigheter för att utveckla sin kunskap i läs- och skrivinläring genom aktiviteter som känns meningsfulla och viktiga för dem. Vid samtliga dokumenterade tillfällen har barnen själva plockat fram tidigare kunskaper som de besitter för att söka ny kunskap, inte för att någon annan bett dem.

Resultatet visar även att barnens literacypraktiker skiljer sig åt individuellt och att barnen kombinerar sina kunskaper inom till exempel tal, skrift och bild. Vid vissa tillfällen används flera uttryck eller tillvägagångssätt, ibland används bara ett uttrycksmedel såsom exempelvis en viss text barnet möter och tolkar. Däremot är även tolkningen en del av literacyns uttryck, då barnet använder sitt intellekt. Här blir tydligt att det inte finns någon mall för hur ett genomförande ser ut eller hur barnet väljer att gå tillväga. Detta varierar stort mellan barnen och är beroende av vilken situation de möter.

Vår analys visar att interaktion är en viktig faktor för att literacyns användande ska uppstå. En interaktion kan innebära att barnet interagerar med andra individer eller med olika artefakter. Båda dessa former av interaktion leder fram till språklig utveckling.

## 6. Diskussion

Studiens syfte var att ta reda på hur barnen använder sig utav redan vunna färdigheter inom literacy. Vi har insett att det är mycket svårt att tillskriva ett barn exakt vilka färdigheter som redan finns där, ställt mot vilka upptäckter barnet gör under tiden. Barns förståelse för samband och relationer mellan saker och situationer omkonstrueras varje gång barnen ställs inför nya situationer.

För att klargöra exakt hur barn bygger sin literacy krävs troligen flera år av dokumentation och forskning, det vore önskvärt att följa ett barn under längre tid, samt under en mer sammanhängande del av barnets liv. För att få förståelse för hur barnet använder sin redan vunna literacy behövs alltså en övergripande longitudinell studie, där både redan vunnen literacy och utvecklingen av literacy får samspela och inte skiljas åt. Om vi har den totala vetenskapen om vad barnet har för kunskaper sedan innan kan vi möjligen urskilja redan vunna kunskaper mot nya kunskaper.

Det sociokulturella perspektivet lyfter fram vikten av interaktion med miljö och material och i vår studie har vi sett att barnen använder sig av miljön de vistas i eller av det material de har tillgång till utan att ha en interaktion med annan individ. Även Björklund (2008) utgår från det sociokulturella perspektivet i sin studie och påtalar där hur kommunikation är en förutsättning för hur barnen erövrar literacy. Björklund använder ordet kommunikation och avser då det talade språket och interaktionen som uppstår mellan individer.

I vår studie menar vi att en interaktion med en annan individ är inte nödvändig för att barnen ska använda sig utav sina literacyfärdigheter.

Björklunds studie riktar sig mot utvecklandet och erövringen av literacy. Vi kan inte hitta någon forskning eller litteratur tidigare skriven som exakt stöder det vårt resultat visat här. Då barnen använder sin redan vunna literacy krävs ingen interaktion med en annan individ. Det finns en avsevärd skillnad mellan hur vi förstår uppkomsten och utvecklingen av literacy, som oftast sker i samspel och interaktion med en annan människa. Ett användande av sina redan vunna färdigheter i literacy kräver dock inte en individinteraktion.

Då vi studerat hur barn använder sin redan vunna literacy har vi upptäckt att det kan vara svårt att skilja på tidigare kunskaper samt när ett utvecklande tar vid. Dessa vävs hela tiden samman och vad som kan se ut som tidigare vunnna kunskaper kan vara ett utvecklande eller förfinande av något barnet sedan innan använt sig av.

Vid samtliga observerade och inspelade tillfällen återkommer material, tillgång till material samt en tillåtande miljö som tillhandahålls av de pedagoger som arbetar i verksamheten som avgörande faktorer. Resultatet säger oss alltså att literacyaktiviteter utövas i de allra flesta fall med hjälp av någon sorts material. Vad som talar emot detta är att en literacyaktivitet först blir synlig för oss då barnet utövar något aktivt. Tankeverksamhet är svårt att få syn på. Vi vet sedan innan att literacy även inbegriper intellekt och vilken förmåga barnet besitter. Hur barnet relaterar mellan till exempel sina inre bilder, är väldigt svårt att få syn på, om inte barnet påtalar det och berättar om det.

Björklund (2008) beskriver de olika begreppen "literacy event" och "literacy practice" och det är i literacy practice som händelser som ej är synliga inkluderas. Här inkluderas bland annat känslor och kunskaper som återfinns i barnets intellekt. En literacypraktik är med andra ord det som oftast förekommer då det är svårt att utesluta barnets tankegångar och intellekt ur en literacyhändelse.

De 5 stycken barn på varje förskola vi valde att göra filminspelning med var samtliga 5-6 år gamla. Vår analys kring detta är att de äldre barnen hunnit längre i sin literacyerövring än de yngre barnen. Då det framkommit i resultatet att ett flertal faktorer måste samverka, såsom miljö, kontext och intellekt, förefaller det ganska naturligt att de äldre barnen har en större förståelse för samband, relation och kan se processer på ett mer övergripande sätt än vad ett yngre barn kan.

Miljö och material är avgörande för att en literacyaktivitet ska kunna uppstå. Om den miljö barnen vistas i är bristfällig på tillgång av material minskar chansen till att barnen ska kunna utöva literacypraktiker. Ett brett utbud av material såsom böcker, texter, skapande material, teknik, papper, pennor, samt ytterligare material som är kopplat till barnens intresse och vardag skapar grund för literacypraktiker att växa fram. Detta skriver Lindö (2009) om och menar att vi måste skapa rika lärandemiljöer för barnen. Författaren menar att vi behöver ta ställning till frågor som berör vilka samspel som är möjliga, om leksaker/verktyg är

tillgängliga för barnen samt om miljön genom bilder, texter, symboler och fotografier speglar barnens intressen och erfarenheter. Därtill behöver barnen ha tillgång till pedagoger som kan utmana barnens intellekt genom att belysa och påtala processer, samband samt reflektera tillsammans med barnen.

Hur skiljer sig barnets användande åt vid en individinteraktion kontra en "egen" aktivitet?

Detta behöver forskas grundligare om, men vi kan se en viss förändring av hur barnet använder sig av literacy i samspel med andra gentemot då de inte interagerar med en annan individ. Ofta är det den kommunikativa delen som uteblir vid egen aktivitet. Vår uppfattning är att barnet blir än mer aktivt vid kommunikation och söker samtidigt fler vägar för att hitta en lösning. Då dialog uppstår vävs kamratens tankar in i förståelsen. Skillnaden kan vi se i exemplet där Oscar studerar en spindel. Det exemplet visar att Oscar *använder* sin literacy oberoende av någon annan, en literacyaktivitet går att utföra själv. Däremot *utvecklas* literacypraktiken då fler barn ansluter. En mångfald av ord, begrepp och beskrivningar florerar. Denna händelse finns nu i barnens minne och finns tillgänglig som tidigare kunskap då erfarenheten behövs vid nästa tillfälle. En interaktion med en annan människa skapar utveckling. Användandet i sig kräver ingen individinteraktion, men användandet kanske kan anses fattigare då barnets egna literacypraktik endast genomförs med hjälp av individens tidigare erfarenheter.

Studiens syfte var att ta reda på barnens användande av literacy samt hur ett främjande förhållningssätt kunde utvecklas på förskolan. Vi anser att vi uppnått vårt syfte genom att beskriva hur barnen använder sina kunskaper, främst genom de 5 exempel som presenteras i analysdelen. Här påvisas barnens användande och tillvägagångssätt genom autentiska händelser. Med stöd i litteratur och forskning, samt med grund i Vygotskijs teori förstärks det vi kommit fram till i vår studie. Hur pedagoger kan arbeta för att utveckla ett främjande förhållningssätt framkommer på liknande sätt. Litteraturen talar för aktiva och närvarande pedagoger som tillhandahåller en rik miljö med mycket tillgängligt språkmaterial. Våra egna undersökningar visar hur materialets betydelse är avgörande och att klimatet är tillåtande från pedagogerna. Hur miljön utformas och hur materialet får användas är till stor del pedagogernas ansvar.



## 7. Sammanfattning

Tidigare forskning har till stor del riktats mot barn i skolåldern och hur barnens läs- och skrivutveckling uppkommer eller vidareutvecklas. Till skillnad mot tidigare forskning ville vi i denna studie belysa förskolebarnens literacypraktiker genom att klargöra vilka literacypraktiker de redan besitter samt hur de använder sig utav dessa.

För att få syn på detta valde vi att genomföra en etnografisk fältstudie där en metodkombination av observation samt filminspelning tillämpades. Den etnografiska fältstudien genomfördes i en tvåstegsprocess där de systematiska observationerna fick ligga till grund för filminspelningarna. Genom att analysera de aktiviteter vi såg på filminspelningen kunde vi klargöra ett antal faktorer som vi ansåg avgörande för att barnen på ett aktivt sätt skulle kunna använda sig utav sin redan vunna literacy. De faktorer som synliggjordes och som ansågs mest relevanta var: förskolans fysiska miljö såsom rum och möjlighet till förändring av rummet, tillgång till material samt kunskap om användande av detsamma, barnets intellekt och förmåga att ta sig an nya situationer och sociala samspel. Ytterligare en faktor som spelade in vid barnens användande av literacy visade sig vara vilket förhållningssätt de pedagoger som arbetar i förskolan hade gentemot barnen. Utövandet av dessa aktiviteter var beroende på person och plats eller situation då varje literacypraktik utgick från barnens tidigare färdigheter och blev därför unik.

Ett intressant resultat som framkommer är hur interaktion med en annan individ inte är avgörande för att barnen ska använda sig utav sina tidigare vunna literacyfärdigheter. Däremot verkar materialet vara en avgörande faktor för att literacypraktiker ska uppstå. I samtliga beskrivna autentiska händelser befattar sig barnen med någon form av material som finns att tillgå på förskolan. Vår slutsats här blir att en miljö rik på material, som både är tillgängligt och tillåtet att använda för barnen, ökar chanserna för rika literacytillfällen.

## 8. Referenser

Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M., 2005. *Stärkta trådar - flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Björk, M. & Liberg, C., 1996, *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Maj Björk, Caroline Liberg och Natur & Kultur, Stockholm.

Björklund, E., 2008. *Att erövra litteracitet, små barns kommuniktiva möten med berättande, bilder, text, och tecken i förskolan*, Göteborg: Göteborg Studies In Educational Sciences 270.

Christie, J. 2010, *Integrating dramatic play into skill-based early literacy programs*. ICCP Conferance Portugal. I: Trageton, A., 2014, *Att skriva till sig läsning - IKT i förskoleklass och skola*. Arne Trageton och Liber AB.

Dahlberg, G., Olsson, M.L & Theorell, E., 2013. *Resultatdialog 2013. Det magiska språket - små barns relationer till språket, läsande och skrivande i en globaliserad värld*. S.58-71. Hämtat från [https://publikationer.vr.se/webbpdf/2013\\_04.pdf](https://publikationer.vr.se/webbpdf/2013_04.pdf). Publicerat Oktober 2013. Hämtat 2015-05-06. PDF-fil. *Elektronisk resurs*

Denscombe, M., 2009. *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fast, C., 2001, *BERÄTTA! Inspiration och teknik*. Carina Fast och Natur & Kultur, Stockholm.

Halldén, G., 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, pp. 12-23.

Liberg, C., 1995, *Om barns skriftspråksinlärning*. Birgitta Kullberg (red.) Småskrifter från institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet.

Lillemyr, OF., 1999, *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. Författaren och Liber AB.

Lindö, R., 2009, *Det tidiga språkbudet*. Upplaga 1:6. Författaren och Studentlitteratur AB, Lund.

Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén K., 2014. *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. Författarna och Liber AB, Stockholm.

Rienecker, L. & Stray Jörgensen, P., 2014. *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket, 2010. *Läroplan för förskolan Lpfö 98/10 reviderad 2010*. Stockholm: Edita.

Skolverket, 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita.

Strandberg, L., 2006. *Vygotskij i praktiken, bland plugghästar och fuskklappar*. Leif Strandberg och Norstedts

Stukát, S., 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Staffan Stukát och Studentlitteratur.

Säljö, R., 2014. *Lärande i praktiken*. Lund: Författaren och Studentlitteratur

Trageton, A., 2014, *Att skriva till sig läsning - IKT i förskoleklass och skola*. Arne Trageton och Liber AB.

UNESCO, 2004. *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes.* ,  
u.o.: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vetenskapsrådet., 2011. *God forskningssed.* Hämtat från  
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forsknings-sed/>. Publicerat 2011. Hämtat 2015-01-17.  
PDF-fil. *Elektronisk resurs*

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

Wedin, Å., 2011. *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år.* Lund: Studentlitteratur  
AB.

## 9. Bilagor

### Bilaga A, Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej!

Vi är två studenter från Kristianstad Högskola som heter Caroline Moberg och Malin Sohlberg. Vi går nu vår sista termin i utbildningen och håller på med att skriva vår uppsats. Vår uppsats kommer att handla om barn och literacy, och i detta nu håller vi på att på olika sätt samla in information om detta.

Vi önskar att få observera barn på förskolan, genom att följa observationsschema och ställa frågor till detta observationsschema. Efter genomförda observationer kommer vi stundeter använda oss av filmkamera för att registrera tillfällena då barnen använder sig av och genomför literacyaktiviteter på förskolan.

Syftet med denna studie är att ta reda på hur barnen använder sina färdigheter de redan besitter, samt hur vi på bästa sätt i förskolan kan arbeta med ett främjande förhållningssätt, som innebär att varje enskilt barn får det stöd och den utmaning de behöver för att använda sig utav literacy i sin vardag.

Allt insamlat material kommer att förstöras och raderas av oss studenter när det är färdigt använt. De barn som medverkar i studien kommer att i det skrivna arbetet få nya namn, för att igenkänningsfaktorn i de skrivna exemplen ska vara låg.

Tid för observationer: två veckor

Plats för genomförande av observationer: förskolans lokaler

Med vänliga hälsningar  
Caroline Moberg & Malin Sohlberg

## Bilaga B, Samtyckesblankett

Till förälder/målsman för

Barnet/barnen:.....

Vi är studenter på Högskolan Kristianstad och kommer på olika sätt att iakta och dokumentera och observera barnen i förskolans verksamhet vid olika situationer. Vi kommer också att arbeta med digitalkamera/filmning av de aktiviteter vi gör med barnen. Detta material kommer **inte** att läggas ut på Internet.

Vi studenter kommer senare tillsammans att titta på det insamlade materialet. Vi har också ett personligt ansvar för filmer, ljudband och bilder och dessa kommer att förstöras efter observationens slut.

Med vänliga hälsningar

Caroline Moberg & Malin Sohlberg

Tillåter Ni att Ert barn finns med på videoinspelning?

Ja Nej

Tillåter Ni att Ert barn finns med vid observationer?

Ja Nej

Tillåter Ni att Ert barn intervjuas?

Ja Nej

Datum\_\_\_\_\_

Namn\_\_\_\_\_

### **Bilaga C, Observationsschema**

Observation Barn:

Tid:

Miljö: ute inne annan miljö:

Datum:

Aktivitet (Beskriv aktiviteten)

Material (Vilket material använder sig barnet utav?)

Interaktion/samspel (Interagerar/samspekar barnet med någon under aktiviteten?)

Säger/gör (Vad säger och gör barnet under aktiviteten?)

Utvecklar barnet aktiviteten? Varierar? (Sker någon förändring av aktiviteten under tiden?)

Ser barnet egen utveckling? ( Finns det något som indikerar på att barnet ser egen utveckling?)