

Barns skriftspråkande

- att bli en skrivande och läsande person

K. Gustafsson och E. Mellgren

Abstract

Title: Early childhood literacy¹: Becoming literate.
Language: Swedish, with a summary in English
Keywords: Children, teaching, learning, environment, interaction, writing, reading, literacy, multimodal, early childhood literacy, preschool, school, phenomenography, sociocultural perspective, action research
ISBN: 91-7346-526-7

The aim of this thesis is to contribute to the knowledge of how early childhood literacy can be understood in pre-school and school, focusing on ages 1-8 years. We assume that children are competent and creative and generate meaning in the way they deal with text. Our research question in all the studies is: How should we as teachers in pre-school encourage, react to and contribute to developing early childhood literacy?

The theoretical framework of our studies is an example of research inspired by action research. Our didactic starting-point is that children's learning should be understood from the perspective of the learner. The data is analysed and discussed from the perspective of phenomenography and variation theory. We also apply a sociocultural perspective in order to see learning to express oneself in writing as a communicative process and in the light of social and cultural conditions for children's knowledge and learning.

In two of the empirical studies (I & II), the data were derived from interviews and writing tasks, in one of the studies (III) the data consisted of observations, while in the last study (IV), the data consisted of observations and interviews.

The results of the four studies comprising our thesis show that

- children establish an understanding and an approach to literacy learning at an early age, and that this tends to be stable;
- in pre-school and school there are traditions and things that are taken for granted with regard to children's literacy learning that should be rethought in order to realise the goals of the curricula;
- if pre-school and school fail to collaborate and if the teacher does not take the perspective of the learner/child in learning to express themselves in writing, the individual child will be affected negatively;
- it is a challenge for teachers in pre-school to create an environment that stimulates early childhood literacy, an environment with rich opportunities for functional literacy;
- it should be possible to utilise and develop the multimodal opportunities, such as pictures, colours, shapes, design etc. that have been a tradition in pre-school.

¹ In our thesis we are using the conceptions "literacy" for children's early reading and writing.

Innehåll

Förord

KAPITEL 1

INTRODUKTION.....	11
Inledning.....	11
Förskolan, förskoleklassen och de tidiga skolåren	12
Kunskap och lärande	15
Barn och barndom	17
Lärandemiljö.....	18
Vilken betydelse har textmiljön för barn och hur påverkar den barns tal- och skriftspråkliga utveckling?	19
Lärarens betydelse.....	20
Skriftspråk och barns skriftspråkande	22
Avhandlingens syfte och innehåll.....	25
Avhandlingens uppläggning och innehåll	25
Översikt över de empiriska studierna	26
Att skriva med sexåringar	26
En studie om barns skrivlärande	27
Barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling	28
Skriftspråk och siffror	29

KAPITEL 2

SAMMANFATTNING AV DE FYRA STUDIerna	31
Studie 1: En studie om barns skrivlärande	31
Yttre och inre aspekter på skriftspråket.....	31
Skrivuppgifter – vykort och saga	32
Sammanfattande resultat	34
Studie II: Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket	35
Sammanfattande resultat	37
Studie III: Using Text in Pre-school – A Learning Environment.....	37
Analys av förskolornas textmiljö	38
Sammanfattande resultat	39
Studie IV: Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet	40
Sammanfattning	41

KAPITEL 3

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	43
Aktionsforskning och praktiktära forskning	43
Professionellt lärande	44
Färdigheter och kunskaper	45
Fenomenografi och variationsteori.....	47

Kritiska aspekter av lärandet	48
Kvaliteter i lärandet	49
Den lärandes perspektiv	52
Sociokulturellt perspektiv	53
Hur har skriftspråket kommit till?	55
Hur kunskapsöverföringen av skriftspråket går till?	57
Vem kan skriftspråka?	58
Vad finns det för grundantaganden och perspektiv i skriftspråkande?	60
Hur tillgängliga är grundantaganden och perspektiv i skriftspråkande?	62
Vilka erfarenheter behöver man och vem får ta del av skriftspråkliga erfarenheter i vårt komplexa samhälle?	63
KAPITEL 4	
METOD	65
Studie I	65
Barnintervjuer	67
Skriv/läsuppgifter	67
Analys av barnintervjuer	68
Analys av skriv – läsuppgifter	68
Studie II	69
Studie III	70
Studie IV	72
Analys av kalendern	73
Metodologisk översikt över de fyra studierna	74
Reliabilitet och validitet	74
Generaliserbarhet	75
Etiska överväganden	76
KAPITEL 5	
DISKUSSION	77
Barns skriftspråkande i förskoleåldern och de tidiga skolåren	78
Barns skriftspråkande i perspektivet av ett vidgat textbegrepp	80
Barns skriftspråkande i förskola och skola	81
Hur kan man som lärare i förskolan uppmuntra, bemöta och utveckla barns skriftspråkande?	83
Fortsatt forskning	85
SUMMARY	87
REFERENSER	97
STUDIE I-IV	

Förord

Att skriva avhandling beskrivs ofta som en ensam resa men för vår del har det varit ett gemensamt äventyr med mycket glädje och skratt. Det är flera i vår omgivning som stöttat oss och på olika sätt bidragit till vårt arbete, och då först och främst de barn och lärare i förskolor och skolor som delade med sig av sitt arbete och sina reflektioner. Våra handledare Ingrid Pramling Samuelsson, Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson vill vi rikta ett särskilt stort tack till!

Vi har också känt stort stöd och intresse från Eva Malmström på enheten för barn- och ungdomsvetenskap och kollegorna där – tack för alla intressanta samtal! Inger Björneloo och Pia Williams tack för era kloka synpunkter!

Lisbeth Söderberg vill vi tacka för hjälp med layout och Margareta Samuelsson som hjälpt oss med språkgranskning. Gillian Thylander har översatt summary och abstract.

Vårt sätt att forska och att skriva tillsammans kan inte beskrivas som arbetsdelning utan som ett gemensamt lärande. Vi ansvarar gemensamt för avhandlingen men har var för sig ett större ansvar för vissa delar. Kapitel 1 och 5 ansvarar vi till största delen för gemensamt, undantaget översikten över de empiriska studierna som Elisabeth ensam ansvarar för. Studie I och III har vi gjort tillsammans. Karin står ensam för sammanfattningarna i kapitel 2 och 4 av studie I och Elisabeth ansvarar för sammanfattningen av licentiatuppsatsen som finns med som bilaga. Studie III är sammanfattad av Elisabeth i kapitel 2 och av Karin i kapitel 4. Studie II ansvarar Karin för, och Elisabeth för studie IV. De övriga delarna i kapitel 4 ansvarar vi gemensamt för. I kapitel 3 ansvarar Karin för avsnitten om aktionsforskning och fenomenografi medan Elisabeth ansvarar för avsnittet som behandlar sociokulturellt perspektiv. När vi båda är huvudförfattare till publikationer står våra namn som författare i alfabetisk ordning.

Sist men inte minst ett stort tack till våra familjer!

Göteborg och Varberg i april 2005

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren

INTRODUKTION

Inledning

Vår utgångspunkt är att varje barn lär på sitt sätt beroende på sina förutsättningar, erfarenheter, intressen, vilka sammanhang barnet involveras i och vilka människor det interagerar med. Vad barnet lär sig är kontextuellt betingat. Värdet av olika kompetenser är beroende av historisk och kulturell tillhörighet. I vår västerländska kultur är formell språk-, skriv- och läskunnighet en högt värderad och livsviktig kompetens.

Begreppen läs- och skrivkunnighet och läs- och skrivförmåga definieras av UNESCO (1993) respektive OECD (1995). Enligt UNESCO:s definition kan en person som är läs- och skrivkundig läsa och skriva ett enkelt meddelande, som har betydelse i hans eller hennes vardagliga liv. OECD:s definition av läs- och skrivförmåga är mera omfattande och innebär att kunna använda tryckt eller handskriven text för att:

- fungera i samhället och möta kraven i olika vardagssituationer,
- kunna tillgodose sina behov och personliga mål,
- förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.

Skriftspråket är en kulturell aktivitet som utvecklats som ett resultat av mänsklighetens behov av att kommunicera och dokumentera. Dahlgren och Olsson (1985) framhåller vikten av att barn har en skriftspråklig medvetenhet inför mötet med skolans skriv- och läsundervisning. Skriftspråklig medvetenhet är att förstå skriftspråkets kommunikativa idé – varför det är bra att kunna skriva och läsa, vad skrivning och läsning är och hur skriften är konstruerad.

Skriftspråklig kommunikation befinner sig i en brytningstid genom tillkomsten av virtuella och digitala miljöer. Informationsteknologi, personatorer, internet, webbkameror och mobiltelefoner har skapat nya möjligheter för kommunikation. Dessa förändrade villkor för skriftspråk är jämförbara med andra historiska händelser som skrivkonst, boktryckarkonst, kamera, film, radio,

telefon, television och video. Användande av mobiltelefonen medför att man kan vara nåbar var man än befinner sig. Man kan skicka och ta emot text (SMS) och bild (MMS), vilket gör det möjligt att vara tillsammans på distans – hemma och borta samtidigt. Gränsen mellan tal och skrift är förändrad, eftersom skrift i digital form (SMS och till viss del e-post) inte självklart är beständig dokumentation. Trageton (2004) har använt sig av datorn som verktyg för att barnen ska skriva sig in i läsningen med hjälp av tangentbord och skärm, istället för att lära sig läsa och för hand skriva bokstäver. Genom ett lekfullt skrivande lär sig barn bokstäverna fortare och börjar producera korta berättelser på datorn, och då lär de sig läsa genom sitt skrivande. Bilder till sin textproduktion skapar barnen med hjälp av papper och penna.

Våra studier är genomförda under perioden 1993-2002. Vårt fokus är barns tidiga skriftspråkande, det vill säga språkande med skrift i förskoleåldern och de tidiga skolåren.

I aktuella läroplaner och grundskolans kursplan för svenskämnet uttrycks att språket är ett redskap för lärande och kunskap och en del av barns och elevers personlighet och deras integritet. Nya begrepp används såsom ett vidgat språkbegrepp, vilket innefattar andra språk än det verbala, till exempel musikens, bildens och rörelsens språk. Man talar också om multimodalitet som ett vidgat textbegrepp med innebörden att det används flera tilltal/uttryckssätt utöver text för att kommunicera (Kress och Van Leeuwen, 2001; Kress, 2000, 2002; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Begrepp som vidgat textbegrepp och multimodalitet står för en förändring i den skriftspråkliga kommunikationen. Dessa nya begrepp utgår från en vidare definition av skriftspråkskompetens än att kunna skriva och läsa ett specifikt skriftspråk.

Förskolan, förskoleklassen och de tidiga skolåren

Att introducera skriftspråket som ämnesområde ingår sedan 1998 i förskolans och förskoleklassens uppdrag. I tidigare styrdokument har det inte uttryckts med en sådan tydlighet som i nuvarande läroplaner, Lpfö 98 för förskolan och Lpo 94 för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 1998 a; 1998 b).

Förskoleklassen blev en egen skolform inom grundskolan 1998. I flera nationella utvärderingar har det visat sig att det är svårt att skapa en ny skolform. Förskoleklassens arbete med skriftspråket liknar oftast det som tidigare var undervisning i skolår ett, och förskolläraren lämnar över ansvaret för detta till grundskolläraren i integrerade verksamheter (Skolverket, 2001; Lidholt, Granström, Ahlstrand & Arnqvist, 2003). I de flesta svenska kommuner har förskoleklassen lokalmässigt flyttat ihop med grundskolan och fritidshemmet. Ett syfte med att inrätta förskoleklass som skolform var att förbättra och underlätta samverkan mellan fritidshem och grundskola kring sexårsverksamheten. Det har bidragit till att det uppstått svårigheter för samverkan mellan förskola och förskoleklass (Lidholt m.fl., 2003). Ju mer man har integrerat verksamheterna tidsmässigt och arbetat i arbetslag med olika kompetenser, desto mer har kulturen och traditionerna i förskola och skola närmat sig varandra. Kärrby och Lundström (2004) tolkar det som att förskollärare och grundskollärare lär av varandra genom samspel och diskussioner, vilket bidrar till att den egna praktiken utvecklas. Även Davidssons (2002) och Haglunds (2005) studier visar exempel som tyder på nytänkande när det gäller integration.

Under nittiotalet har förskolan i stigande grad blivit en del i utbildningspolitiken, från att tidigare ha varit en familjepolitisk angelägenhet. Sedan 1976 har sexåringar rätt till allmän förskola, vilket numera benämns som förskoleklass. År 2002 infördes allmän förskola för fyra- och femåringar och rätt för barn till föräldralediga och arbetslösa att behålla sin förskoleplats för barnets eget behov. Detta är en förändring i synen på förskolans betydelse för barnet och dess rätt till förskola, oberoende av om föräldrarna arbetar eller är hemma. I regeringens proposition (2004/05:11) ges tydliga signaler om att förskolan kommer att bli en egen skolform. Regeringen uttrycker att man värnar om den förskolepedagogiska verksamheten med leken som grund och sätter in en rad åtgärder för att säkra kvaliteten, i enlighet med förskolans uppdrag i läroplanen Lpfö 98.

Förskolans verksamhet förknippas med barns lek till skillnad från skolan som av tradition har haft förväntningar på sig att bland annat lära barn läsa, skriva och räkna. Piaget (1962) ansåg att barnet inte bildar någon ny kunskap i leken utan prövar nya erfarenheter med redan etablerade tankestrukturer. Synen på barns lek har förändrats över tid. I bakgrundsmaterialet till förskolans läroplan (SOU 1997:157) framförs lek och lekfullhet som en viktig dimension i barns lärande, och man anser att det knappast går att skilja lek från lärande. Säljö (2000) diskuterar skillnaden mellan ett piagetanskt perspektiv på lärande/utveckling och

ett sociokulturellt perspektiv. Enligt det piagetanska synsättet upptäcker barnen omvärlden på egen hand och genom egen fysisk aktivitet. Synen på kommunikationen skiljer sig åt mellan de olika perspektiven, likaså betydelsen av den roll som omgivningen antas spela.

En sociokulturell tradition betonar samspelet mellan människor som en mekanism för att göra människor delaktiga i de kunskaper som vuxit fram inom en viss verksamhet /---/ det är möjligheten att få ingå i samarbeten där kunskap används för begripliga syften som är den avgörande punkten. (Säljö, 2000, s. 230)

Även i förslaget till läroplan för barn och unga, 6–16 år, (SOU 1997:21) påtalas att lärandet förutom muntlig förmedling kan ”ske genom texter och bilder, men lärandet finns också i drama, i lek, i rörelse, i musik och i bildmässigt gestaltande” (s. 72). Vidare betonas individens aktiva deltagande i lärandet. Vygotskij² (1999) tillmäter leken stor betydelse, eftersom barnet i leken lär sig kommunicera med andra barn och vuxna i sin omgivning och sätta ord på ting och handlingar, som ingår i den aktuella kulturen.

I en tillbakablick på skolans kursplaner och läroplaner kan man se en pendling under nittonhundratalet mellan två synsätt på svenskämnet – dels en formalistisk/lingvistisk syn med fokus på färdighetsträning, dels en syn med fokus på språkets betydelse för meningsskapande, lärande, kommunikation, bildning och kulturarv. Med jämna mellanrum uppstår en basfärdighetsdebatt med krav på ökad färdighetsträning och måluppfyllelse (Dahl, 1991; Hjalme, 1999). I Läs- och skrivkommitténs betänkande (SOU 1997:108) lades ett stort ansvar på förskolan och dess personal att stödja barn när det gäller att finna sin väg in i skriftspråket.

För att uppnå de mål som uttrycks i läroplanen måste personalen i förskolan ha ett medvetet arbetssätt som stödjer och stimulerar barns tal- och skriftspråkliga utveckling med utgångspunkt från barnens erfarenheter och utvecklingsstadier. Därför är det angeläget med kompetensutveckling inom detta område för att hjälpa ”fram pedagogers och lärares reflexion vilket i sin tur kan utveckla den praktiska verksamheten” (SOU 1997:108, s. 37).

Det är inte självklart att alla barn lär sig skriva och läsa även om de ingår i en skriftspråklig kultur, trots att det är en demokratisk rättighet. I en studie om läsning ur ett barnperspektiv har Dahlgren och Olsson (1985) fastställt betydelsen av att barn förstår vilken nytta man har av att kunna läsa och hur det

² I litteraturen, både internationellt och i Sverige ser man Lev Vygotskijs efternamn stavas omväxlande Vygotskij och Vygotsky. I avhandlingstexten använder vi genomgående ”Vygotskij”.

går till att lära sig detta. Om de vuxna inväntar barnens mognad går de miste om en rad tillfällen att ta vara på de möjligheter som finns att väcka barns intresse för skriftspråket, anser Widebäck (1998).

I Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen (2005) framkommer att långtifrån alla svenska lärarstudenter får utbildning i skriv- och läsutveckling. Inte ens för de studenter som utbildas för att undervisa i förskola och/eller de tidiga skolåldrarna är kurser om skriftspråklärande obligatoriska.

Kunskap och lärande

Motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap måste ifrågasättas enligt Liedman (2002), eftersom all kunskap i grunden är praktisk. Liedman anser att kunskap måste bli förkroppsligad för att bli en grundläggande färdighet. För ett litet barn är det kroppen, sinnena och samspelet med andra människor som har betydelse för deras kunskapsutveckling. Den officiella synen på hur kunskap utvecklas får betydelse för de verksamheter som handhar barn i olika åldrar. Det lilla barnet drivs av nyfikenhet och vilja att lära sig behärska i omgivningen förekommande situationer och händelser. I sina strävanden gör barnet en rad erfarenheter. I detta sammanhang spelar omgivningen en stor roll. På vilket sätt uppmuntras respektive hindras barnet därav?

Den svenska förskolepedagogiken har enligt slutbetänkandet från Barnomsorg- och Skolakommittén (SOU 1997:157) i stor utsträckning påverkats av Fröbel, som i sin tur influerats av Pestalozzis uppfattning om bildning. Pestalozzi försvarade ett bildningsbegrepp som omfattade alla och inte bara dem som skaffade en högre utbildning. Fröbel påverkade i sitt program för kindergarten bildningsdiskussionen och hävdade lekens betydelse för barnets utveckling. Han såg barnet som aktivt i sitt kunskapssökande. Även Montessori- och Walldorfpedagogik har haft betydelse för utveckling av förskolepedagogiken. Gesell ansåg att barnets beteende är beroende av en inre mognad. Det medförde att den vuxne skulle förhålla sig avvaktande och invänta barnets mognad. När Barnstugeutredningen presenterades i början på 1970-talet lanserades istället Piagets utvecklingspsykologiska teorier, som bryter med den tidigare mognadsteorin. Även Eriksons socialpsykologiska forskning fördes fram i Barnstugeutredningen som visade på att barnets utveckling i olika stadier påverkas av de vuxnas förhållningssätt.

Ur ett postmodernistiskt perspektiv har kritik riktats mot generella utvecklingsteorier. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) anser att dessa teorier påverkat synen på barns lärande och kunskapsskapande. Däremot kan man använda sig av mognadsteorier som kulturella metaforer, enligt Sommer (2003), för att sätta ord på förändringar över tid och vad som i den aktuella kulturen kan förväntas av barn i olika åldrar, utan att ha några normativa krav på utvecklingsförloppet. Sommer sammanfattar utvecklingsbegreppet generellt i en kontextuellt förankrad barndomspsykologi på följande sätt:

Utvikling kendetegner de kvalitative og kvantitative overgange, der gennem barndommen gradvist sætter et barn i stand til at håndtere de kompetencekrav, det stilles over for i hverdagslivets sociale dynamik. Utviklingsprocessen kan enten befordres eller bremses af et kompleceret samspil mellem kulturelle forhold, sociale samspil og det enkelte barns muligheder og begrænsninger (Sommer, 2003, s. 65).

När det gäller de små barnen i förskolan anser Lindahl (1996) att det har betydelse om förskolan arbetar med en utvecklingsinriktad syn på lärandet, där barnen själva får uppleva att de kan påverka och ta ett visst ansvar för sitt lärande. När barn får möjlighet att upptäcka och undersöka omgivningen på egen hand blir deras uppfattning om det egna lärandet tydlig.

Dahlberg, Moss och Pence (2002) förordar användande av den pedagogiska dokumentationen som verktyg för att synliggöra verksamheten och bidra till att fullfölja förskolans demokratiarbete. Man respekterar barnet och ser det som en lärande individ, som skapar sin kunskap i gemenskap med andra. Barnet kan med hjälp av dokumentation få syn på sin egen lärandeprocess. Dahlberg m.fl. ser miljön som ett språk som signalerar hur vi ser på lärandet. Det gör även Nordin Hultman (2004) som efterfrågar mer kreativa och skapande processer för att barn ska få möjlighet att använda sig av flera kompetenser. Enligt Lenz Taguchi (1998) ska förskolemiljön kunna erbjuda något annat än hemmiljön. Då krävs en tilltalande miljö, väl avvägd och anpassad efter barnens behov. Den pedagogiska miljön ger signaler till dem som kommer in i rummet.

Barns möjlighet att utöva inflytande på sin vardag i förskolor och skolor och känna sig delaktiga är beroende av de vuxnas förmåga att inta barns perspektiv säger Pramling Samuelsson och Sheridan (2003). Deras definition av barns perspektiv är att barn ska få möjligheter att på olika sätt ge uttryck för sina egna upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor. För att den vuxne ska kunna inta barnets perspektiv måste barnet erbjudas tillfälle att synliggöra sitt perspektiv. Barnen påverkas av de vuxnas kunskapssyn och blir själva bärare av det synsätt

som präglar den verksamhet de ingår i, och de betar sig på det sätt som omgivningen uppmuntrar och tillåter enligt Säljö (2000).

Barn och barndom

Enligt Sommer (2003) har det skett ett paradigmskifte inom barnpsykologin som har påverkat synen på vad ett barn är och hur man ska förstå dess utveckling. I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) betraktas barnet som aktivt och sökande efter kunskap, vilket är en ny syn på barns lärande jämfört med tidigare normer. Barndomen beskrivs av Sommer (1997) som en social konstruktion. Barns uppväxtvillkor måste förstås i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Barndomen är så kontextbunden att varje barn har sin egen barndom. Har det då någon betydelse om och hur texter är en del i förskolans verksamhet? Sommer karakteriserar barn i det moderna västerländska samhället med uttrycket *förhandlingsbarn*, då de kräver att bli lyssnade till och involverade i beslutsprocesser som berör dem. Det innebär att de vuxna som i sin profession möter dessa *förhandlingsbarn*, som vart och ett kommer med sin *barndom* till förskola och skola, bör förhålla sig till varje individ efter hans/hennes specifika behov.

Sådana barn ställer också speciella krav på undervisningen, och det är inte möjligt att spjärna emot denna utveckling i de moderna familjerna, som ju är själva resonansbotten för förändringarna i kulturen och samhället. Fostrandet och undervisningen måste därför anpassas till de barn som nu träder in i förskolor och skolor. (Sommer, 1997, s. 128)

I en forskningsstudie (Johansson, 2003), där verksamheten för de yngsta barnen i förskolan undersökts, diskuteras hur verksamheten påverkas om de vuxna i förskolan har ett utvecklingspsykologiskt synsätt. Ett sådant synsätt kan medverka till att ett barn som ännu inte förvärvat språket utestängs i vardagliga kommunikativa samspel, eftersom de vuxna kan uppfatta att barnet ifråga inte förstår och därmed inte heller kan delta i ett samtal. Inställningen kan även medföra att man avvaktar och väntar på att barnet skall uppnå viss mognad. På så sätt påverkar de vuxnas kunskapssyn barn så att de begränsas istället för att involveras i kommunikativa samspel. I studien visar det sig också att det finns skillnader i hur man betraktar språket. Man ser på språket antingen som en färdighet eller som ett redskap för kommunikation. Johansson skriver att båda synsätten behövs, men risken finns att man i verksamheten lyfter ut språket ur sitt sammanhang och tränar det instrumentellt istället för att betona det kommunikativa samspelet.

Lärandemiljö

Lek- och språkinläring kan vara samma sak hävdar Söderbergh (1988, 1997). Hon anser att det är mycket lättare för barn att lära sig läsa när de är riktigt små och det sker på lek med hjälp av ordlappar på *nära och kära* ord, som har en innebörd för barnet.

Det finns studier som visar på betydelsen av att det finns texter i förskolemiljön och hur barn och vuxna interagerar med varandra i denna textmiljö (Eriksen Hagtvet, 1990; Eriksen Hagtvet & Pálisdóttir, 1992; Liberg, 1993; Söderbergh, 1977, 1988, 1991). Det har också betydelse hur texterna presenteras och görs tillgängliga i verksamheten (SOU 1997:108). Textmiljön måste kopplas till den interaktion som finns mellan de vuxna, barnen och texterna.

Det behövs en god textmiljö, god tillgång till texter som väcker nyfikenhet och lust. Den skriftspråkliga världens frågor och människor måste beröra läsaren (SOU 1997:108, s. 260).

Läs- och skrivkommittén säger vidare att det inte räcker med att det finns tillgång till litteratur och andra medier, utan det handlar också om hur förskolan och skolan handskas med texterna.

Läromiljöns interaktionsmöjligheter är av avgörande betydelse för den enskilda individens utveckling. Pedagogernas och lärarnas viktigaste uppgift är därför att skapa goda dialogiska miljöer, dvs. en verksamhet som ger rika tillfällen till meningsfull interaktion med jämnåriga och vuxna (SOU 1997:108, s. 267).

Vid studier av undervisning med goda resultat (Skolverket, 1998; Smith & Elley, 1997; Eriksen Hagtvet, 1990; Gustafsson & Mellgren, 1991) ingår språklig, metalingvistisk och fonologisk medvetenhet, utan att man gör avkall på meningsskapandet. Liberg (1990) uttrycker vikten av att barn deltar i grammatiska samtal för att utveckla sin medvetenhet om olika aspekter av skriftspråk. Det svenskproducerade TV programmet för barn "Fem myror är fler än fyra elefanter" är ett exempel, där dessa aspekter ingår. När förskolebarn producerar text i leken gör barnen det inte för att de ska lära sig skriva utan för att de har lust att skriva, och det handlar då om meningsskapande verksamhet knuten till kontexten (Traasdahl, 1993). Heliä-Ylikallio (1997) anser också att förskolebarn ska uppmuntras att låtsasskriva. Även i studier, där man försökt stimulera barns intresse för skriftspråk genom att använda sig av lek, visar det sig att skriftspråk utvecklas på samma sätt som talspråk, när barnen görs delaktiga i den skriftspråkliga kulturen (Eriksen Hagtvet, 1990).

Enligt Vygotskij (1978, 1999) kan barnen i lek lära av varandra genom att de tolkar varandras handlingar och på så sätt kan gå utanför sin egen utvecklingszon.

Lekforskningen har enligt Löfdahl (2002) ändrat inriktning på 1990-talet beroende på den förändrade synen på barn och på lek. Istället för att använda lärande som begrepp använder Löfdahl meningsskapande och hänvisar till Bruner, som anser att mening skapas genom processer som sker inom en kultur. I en stimulerande lekmiljö finns det möjligheter för barnen att skapa utmanande lekar som utvecklar deras sociala och intellektuella kompetenser (Sylva, Bruner & Genova, 1974). Löfdahl hänvisar också till lekens betydelse i barns skriv- och läsutveckling. Även barns förståelse för matematikens värld kan, såsom Doverborg och Pramling Samuelsson (1999) i flera studier har påvisat, grundläggas i förskolan om de vuxna själva ser möjligheterna i barnens vardag.

Vilken betydelse har textmiljön för barn och hur påverkar den barns tal- och skriftspråkliga utveckling?

Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (1999) finner att barns utveckling ”går från bilder, via ordbilder till att betrakta enskilda bokstävers grafiska egenskaper” (s. 47). De anser vidare att barnen ska ”neddoppas” (eng. immerse) i den skriftspråkliga världen, eftersom det både utvecklar och stimulerar barnet.

Barnet förstår så småningom (vanligtvis tidigare än de flesta vuxna tror) att bilder är ett sätt att förmedla kunskap och texter ett annat. Båda sätten har sina förtjänster och svagheter och kombineras därför ofta. Barnen vägleder sig själva ofta in i texten via bilderna. Det andra sättet leder barnen till att hantera text som bilder. Det tar då fasta på textens grafiska konstruktion på ett speciellt sätt (Dahlgren m.fl., 1999, s. 45).

Om textmiljön innehåller bilder bidrar det till att understödja barnens närmande till skriftspråket.

Bildläsandet flyttas därefter över på texten själv. Barnen tar nu fasta på textens grafiska utseende. De lär sig sitt eget namn och signerar snart alla alster både hemma och i förskolan. (Dahlgren m.fl., 1999, s. 46).

Det viktiga när det finns skyltar och texter uppsatta är graden av interaktion som finns mellan barnen och de vuxna. Enligt Liberg (1993) ”... kan man således lära sig att läsa och skriva genom att tala om skriftens grundläggande principer och genom att utföra dem muntligen” (s. 69).

När barnet börjar intressera sig för texter enligt Liberg är det en typ av rollek där barnet tar rollen som läsare och skrivare men inte hela det ansvar som en sådan roll omfattar. Då är det av vikt att barnet möter en förstående omgivning och därigenom får tilltro till sin egen förmåga.

Texter som läses och skrives tillsammans med barnet hämtas till en början från barnets omedelbara omgivning, t.ex. barnböcker, skyltar, inköpslistor, rubriker, annonser osv. De behandlar välkända ämnen och har en mycket enkel form. Hem, förskola och skola kan med fördel fyllas med sådana texter som man hittar runt omkring sig eller som man själv skapar. Sakta men säkert leds barnet mot mer avancerade texter, bl.a. genom att den vuxne pekar ut sådana. Barnet går mot ökat antal språkliga uttryck (Liberg, 1993).

Dysthe (1995) anser att inlärningspotentialen ökar, då skrivandet används i samspel med samtalande och när läraren på ett medvetet sätt planerar och stödjer en interaktion som utgår från skrifter i ett socialt rum. Dysthe argumenterar för det dialogiska klassrummet, som hon menar innebär att språket spelar en central roll i inlärningsprocessen. Det finns en nära koppling mellan språk och tanke, och språket är en skapande kraft i relationen till andra människor.

Lärarens betydelse

Sandström-Kjellin (2002) har prövat en rad olika undersökningsmetoder, då hon vill beskriva och förstå hur läsutveckling sker hos de barn som ingår i hennes studie. Hon finner att de barn som har en god skriftspråklig kompetens också är goda läsare och tvärtom ifråga om de barnen som inte läser lika bra. Den så kallade *Matteuseffekten* (Stanovich, 1986) bekräftar att de barn som läser mycket också utvecklas språkligt, medan effekten är den motsatta för de barn som läser mindre. Det behöver inte bli så här, anser Sandström-Kjellin (2002) om man som lärare tar vara på barnens språkliga förmågor och stimulerar dem så att de utvecklas. Sandström-Kjellin drar en parallell till en studie av Heath, där det uppmärksammades att man missgynnade vissa barn i skolan och förändrade sitt sätt att bemöta dem. Hennes slutsats i studien är att läraren är en nyckelperson, särskilt för de barn som har svårigheter med sin läs- och skrivinlärning, och att skolan behöver bli bättre på att möta dessa barn.

Även Gustafsson och Myrberg (2002) hävdar att lärarkompetensen är den enskilda resurs som har störst betydelse för elevers resultat. De drag som utmärker en framgångsrik lärare är användandet av olika undervisningsstrategier och höga förväntningar på barns lärande.

Fyra viktiga områden för att öka barns skriftspråkliga utveckling diskuterar Nyström (2002) i sin studie om barns lärande med fokus på skrivning och läsning. Det handlar om förskolans betydelsefulla roll när det gäller att få förskolebarnen att förstå vad skrivning och läsning handlar om. Hur organiseras undervisningen i skolan så att den lämpar sig för barn med olika bakgrund och förutsättningar? På vilket sätt underlättar man barnens lärande genom att använda samtal och reflektion för att utveckla barnens metakognitiva förmåga? Vilket stöd och vilken hjälp får barnen av läraren i olika situationer för att de bättre ska förstå och utveckla den egna läsförmågan?

Den viktigaste uppgiften för läraren i förskolan i mötet med barn är att rikta deras medvetande mot ett lärandeobjekt. Läroplanen pekar ut vad som ska vara objekt för lärande. På det sätt miljön organiseras visar man inom förskolan vad man tycker är viktig kunskap, och dessa ställningstaganden har betydelse för barns lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Bjervås, 2003). Hall (2003) lyfter fram nedanstående aspekter i lärarkompetensen som har betydelse när skriftspråket är lärandeobjekt:

- en djup ämneskompetens om skriftspråk och skriftspråklärande,
- överensstämmelse mellan lärarens teoretiska antaganden och praktiska handlingar,
- att läraren reflekterar över sin praktik,
- att läraren lägger stor vikt vid barns meningsskapande, förståelse för skriftens funktion och innebörden i texter,
- att läraren har förmåga att utgå från var varje barns erfarenheter och kunskaper för att kunna utmana barnet att lära,
- att läraren arbetar med en bred ansats mot olika aspekter av skriftspråket.

Att lärarkompetensen är avgörande för att omsätta läroplanens intentioner i en praktik bekräftas av Alvestad (2001). Det är lärarnas kunskaper och strategier för att skapa förutsättningar för barns lärande som ska sättas i fokus vid utvärdering av läroplanens mål och inte barns individuella lärande (Sheridan, 2001; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Skriftspråk och barns skriftspråkande

Olika skriftspråskulturer har utvecklat olika skriftspråkssystem. Säljö (2000) beskriver hur det ristade tecknet och bilden har utvecklats till dagens skriftsystem.

Den sociokulturella utvecklingen gick sedan från en *avbildande* (ikonisk) framställning till en alltmer symbolisk framställning och teckenuppsättning. Denna trend är gemensam för de skriftspråksområden vi känner i världen och som utvecklats oberoende av varandra ... (Säljö, 2000, s. 164).

Gemensamt för dem alla är att principerna måste vara kända av både skrivare (sändare) och läsare (mottagare). I alfabetet utgörs denna princip av den så kallade fonetiseringsprincipen, där det talade språket utgör länken mellan verkligheten (objekt, händelser) och skriften. Olika bokstavstecken representerar olika ljud i det talade språket. I detta spänningsfält mellan skriftspråkets kommunikativa idé (funktion) och alfabetets fonetiseringsprincip (form) har forskare länge debatterat om vad som är den optimala utgångspunkten för att barn ska lära sig skriva och läsa. I engelskspråkig litteratur där detta debatteras ställs begreppen *whole language* och *phonics* mot varandra. Adams (1994) konstaterar i en omfattande översikt av forskningsfältet att det inte finns något antingen/eller utan både/och – denna slutsats gäller även Myrberg (2003).

Det finns några begrepp som är viktiga att nämna i samband med fonetiseringsprincipen. Dessa är: språklig medvetenhet, metalingvistisk medvetenhet och fonologisk medvetenhet. Den språkliga medvetenheten innebär att man gör språket till föremål för reflektion för att uppmärksamma skillnaden mellan ordet som talspråklig symbol och dess innebörd. För att kunna reflektera, prata och skriva om språket krävs att man har en metalingvistisk medvetenhet, ett språk om språket (ord, mening etc.). Downing (1976) benämner detta som *reading instruction register* och anser att det är en förutsättning för skriftspråklärande. Kullberg (1991) använder formuleringen ”att lära sig, att lära sig läsa”. Tolchinsky Landsmann (1987) och Ferrerio (1984) har i en studie visat att metalingvistisk kunskap om språkets tekniska form har inverkan på skrivandet.

När man är fonologiskt medveten kan man rikta sin uppmärksamhet mot ljudsystemet i det talade språket för att kunna förstå fonetiseringsprincipen. Genom att i förskolan använda sig av lekar för att påverka och utveckla barns språkliga medvetenhet har Lundberg (1984) visat på betydelsen av att barn utvecklar sin språkliga medvetenhet redan i förskoleåldern. Ett program för att

utveckla barns fonologiska medvetenhet är Bornholmsprojektet (Amtorp, Frost & Troest, 1985). Det är en experimentell studie med en jämförelsegrupp på Jylland. Studiens syfte var att mäta effekterna för att kunna fastställa betydelsen av att medvetet rikta barnens uppmärksamhet mot språkets formsida. Inom projektet utarbetades och prövades ett konkret undervisningsmaterial som användes i børnehaveklassen (en förskoleklass som bestod av sexåringar) och följdes upp under första skolåret. Resultatet visade (Frost, 1991) att Bornholmsbarnens språkliga medvetenhet ökade till skillnad mot jämförelsegruppen på Jylland. Barnen på Bornholm kunde både läsa och stava bättre under sina första skolår. Utav de olika delarna i undervisningsprogrammet gav träning av fonem en kraftig effekt, medan träning av rim, stavelse och ordhantering inte ledde till några större skillnader mellan grupperna. Man framhåller att resultaten är på gruppnivå och inte gäller på individnivå. Lundberg kommenterar resultaten: "Vi kan således inte hävda att alla barn drar nytta av ett förskoleprogram för stimulering av fonologisk medvetenhet" (SOU 1997:108, s. 122). Han betonar vikten av att behålla förskolans tradition, där leken är utgångspunkten för rim, ramsor, ordlekar och sång.

En bearbetning av det forskningsmaterial som använts av Amtorp, Frost och Troest (1985) i Danmark har utmynnats i ett program, som i dagligt tal kallas för "Bornholmsprogrammet" (Häggström & Lundberg, 1994). Det visade sig i den internationella IEA-undersökningen som genomfördes 1994, att Bornholmsbarnen lyckades bättre än övriga danska barn (Sommer, Lau & Mejdning, 1996).

Naucmér och Magnusson (2003) följer från förskola till gymnasium en grupp barn, vars språkliga utveckling i något avseende varit försenad eller avvikande jämfört med en grupp normalspråkiga barn. Resultatet visar att det är en kombination av dålig språkförståelse, litet ordförråd och syntaktiska begränsningar som är riskfaktorn för att barnet inte ska förstå det som avkodas. Forskarna skriver att det inte verkar vara en bristfällig fonologisk medvetenhet som försvårar läsinläringen när det gäller avkodningen. Däremot kan det vara ett bekymmer för att lära sig stava.

Fahlén (2002) visar i sin studie på ett samband mellan barnens uppfattningar när de börjar skolan och hur deras läs- och skrivförmåga utvecklas under det första skolåret, då hon genomför en uppföljning av de barn i första klass som inte fått grepp om bokstavssystemets symboliska uppbyggnad. Efter ett år i skolan måste dessa barn fortfarande sätta sin tillit till ikoniska representationer för att läsa och skriva. De har en outvecklad metakognitiv förmåga och saknar begrepp för att

tala om språket. Fahlén anser att läraren behöver stötta dessa barn genom att vara lyhörd och skaffa sig kunskap om de processer som är inblandade när barnen lär sig skriva och läsa.

Begreppet skriftspråk innefattar både skrivande och läsande. Flera forskare hävdar att det är naturligt för de flesta barn att skriva innan de kan läsa (Dahlgren m.fl., 1999; Eriksen Hagtvet, 1990; Heilä-Ylikallio, 1994, 1997; Kress, 1997, 2000; Liberg, 1990; Roos, 2004; Trøite Lorentzen, 2000).

I tekstskaoping *skriv ein for barna og interagerer med dei om tekst og skrivning*. Liksom barna gjennom høgtlesning for sjanse til opplevingar og erfaringar med skrift som dei ikkje kunne skaffa seg på eiga hand, blir dei med ein vaksen nedskrivar og konsulent i stand til å kommunisere gjennom skrift, jamvel om dei enda ikkje kan skrive sjølve (sjå Vygotskijs og Bruners stillasbygging, ”scaffolding”) (Trøite Lorentzen, 2000, s. 149).

Bruner (2002) diskuterar barns narrativa förmåga och anser att det inte är självklart att de spontant utvecklar den förmågan. De behöver få kontakt med sin egen kulturs berättelser för att kunna konstruera sin kulturella identitet. I stället för att skapa kultur för barn har Klerfelt (2002) involverat barnen i skapandet av sagor genom att använda datorn som verktyg. Det unika med datorn, är enligt Klerfelt, att den erbjuder helt andra möjligheter för de vuxna att inbjuda barnen till att själva vara med i skapandet och se sagan växa fram på skärmen, vilket ger en *här och nu*-upplevelse. Barnen kan sitta tillsammans med både barn och vuxna och skapa sagor med hjälp av bild, ljud, text och animeringseffekter enligt Klerfelt, Gustafsson, Mellgren och Pramling Samuelsson (1999). Sagan kan också utvecklas och förändras över tid. Den syn på kunskap som de vuxna är bärare av påverkar hur de skapar den fysiska miljö barnen vistas i, vilken sorts material och läromedel de använder och hur de organiserar verksamheten.

Med begreppet skriftspråkande menar vi olika kreativa sätt att använda skriftspråket, vilket stämmer överens med begreppen vidgat textbegrepp och multimodalitet. Det stämmer med Gillens och Halls (2003) beskrivning av early childhood literacy som ser barnets skriftspråkliga agerande från födseln som ett kompetent meningsskapande. Vad ett barn presterar vid ett visst tillfälle ska ses som ett avtryck i tiden av barnets förståelse just vid en specifik tidpunkt och i ett specifikt sammanhang (Kress, 2001; Gee, 2002).

Med detta synsätt omfattar UNESCO:s definition av en läs- och skrivkundig person även små barns skrivande och läsande, om de får möjlighet att delta i skriftspråkliga sammanhang som är meningsskapande – t.ex. att kunna skriva

och läsa ett kort enkelt meddelande som har betydelse i vardagen för deras egen personliga del.

En människa påverkas av att själv få vara aktiv i den högt värderade språkformen skrivandet. Kress (1995, 2000) anser att ett barn får tillgång till en grupps kultur genom läsning. När barnet skriver är det med och formar gruppens kultur. När man skriver och formulerar sig blir detta något som är nytt och annorlunda. Därför är det stor skillnad mellan att läsa vad andra har skrivit och att skriva själv. Kress anser vidare att man har lagt för stor vikt vid *making sense of that system* istället för *making meaning of that system*, dvs. att förstå vårt skriftspråk snarare än att använda det för att förstå.

Avhandlingens syfte och innehåll

Syftet med våra studier är att bidra till kunskap om hur man kan förstå barns tidiga skriftspråkande:

- i förskola och skola med fokus på åldrarna ett till åtta år,
- med utgångspunkt från att barn är kompetenta, kreativa och meningsskapande i sitt sätt att använda skriftspråket.

Vår forskningsfråga i samtliga studier är: Hur kan man som lärare i förskolan³ uppmuntra, bemöta och utveckla barns skriftspråkande?

Avhandlingens uppläggning och innehåll

I kapitel 1, Introduktion, vill vi belysa hur språksynen, förskolan som verksamhet, synen på barn och kunskap i läroplaner och aktuell forskning har förändrats. I kapitel 2, Sammanfattning av de fyra studierna, lägger vi fram en presentation av våra empiriska studier och deras resultat. Kapitel 3, Teoretiska utgångspunkter, innehåller centrala teorier för avhandlingen. Kapitel 4, Metod, är en beskrivning om hur data producerats och analyserats, resultatens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och våra etiska överväganden. I kapitel 5 Diskussion, behandlas resultaten i förhållande till avhandlingen i sin helhet. En längre sammanfattning av studie I och våra artiklar om studierna II-IV finns med som bilagor.

³ Inom gällande lärarutbildning utbildas lärare med inriktning mot förskola. Denna utbildning har ersatt den tidigare förskollärarytbildningen, därför använder vi begreppet lärare synonymt med förskollärare, fritidspedagog och barnskötare.

Översikt över de empiriska studierna

Våra forskningsdata är framtagna ur tre projekt, som bedrivits enligt en aktionsforsningsinriktad metod. Vi har valt att använda oss av aktionsforsningsinspirerade metoder, då de lämpar sig väl i förändringsarbete och det är processen och deltagarnas reflekterande kring sitt eget lärande som är i fokus (Fullan, 1991; Mc Niff, 1992; Tiller, 1990; Rönnerman, 2004). Studierna följer en struktur från idé, planering/handlingsplan, genomförande, utvärdering, ny planering/handlingsplan, genomförande och fram till utvärdering. Alla data som samlats in har utvärderats, återförts till aktörerna och påverkat processen.

Att skriva med sexåringar

Bakgrunden till de tre projekten/studierna var en experimentell studie ”Att skriva med sexåringar” (Gustafsson & Mellgren, 1991), vars syfte var att göra de äldre barnen i förskolan delaktiga i den skriftspråkliga kulturen och utveckla deras förståelse för varför man skriver och hur man kan lära sig denna förmåga. ”Att skriva med sexåringar” genomfördes på förskolor där vi själva arbetat. Målgrupp i studien var sexåringar, deras föräldrar och förskollärare. I denna studie deltog två experimentgrupper och två kontrollgrupper. Verksamheten för experimentgrupperna ägde rum under åtta veckor på vårterminen. Vår roll bestod i att vara både deltagande observatörer och handledare för förskollärarna. Samtliga barn intervjuades och testades före och efter studien i såväl experimentgrupperna (28 barn) som kontrollgrupperna (24 barn). Föräldrar och rektorer var väl informerade och delaktiga i projektets idé. Resultaten visade att när förskollärarna utgick från barnens intresse och föreställningar om skriftspråket, ökade också barnens medvetenhet härom. När barn leker att de skriver och läser, behöver de inte känna några krav på sig att de ska skriva enligt rådande konventioner utan kan på ett naturligt sätt pröva de verktyg som ingår i den skriftspråkliga kulturen. När barnen gick i skolår tre gjorde vi en uppföljningsstudie med en tredjedel av dem.

Skriftspråklig medvetenhet

Erfarenheterna från den första förskolestudien var viktig kunskap i uppläggningsen av vårt nästa projekt ”Skriftspråklig medvetenhet” (Gustafsson & Mellgren, 1994, 1996, 1997). I en utvärdering av den första studien med teorier om interventionsstudier i förskola och skola som analysverktyg (Dahlberg m.fl., 1991; Fullan, 1991; Tiller, 1990) framkom betydelsen av delaktighet på alla nivåer i organisationen, att kollegor på arbetsplatsen och föräldrar är

informerade, att arbetslaget får fortbildning i grundläggande teorier om skriftspråklärande samt av handledning för att omsätta teorierna i praktik. Samtal med kollegor och möjlighet att utbyta idéer och erfarenheter inom projektet var också betydelsefulla. Resultatet från uppföljningsstudien visade att information till och utbildning av mottagande lärare är viktiga och att båda varit bristfälliga.

Projektet "Skriftspråklig medvetenhet" genomfördes i en stadsdel i Göteborg och i en medelstor västsvensk kommun åren 1993-1996. När projektet startade informerades all förskolepersonal, fritidshemspersonal och lärare för de yngre skolåldrarna. Arbetslag i förskolan som var intresserade av att delta uppmanades att anmäla sig. Tolv arbetslag och deras barngrupper valdes ut att delta och de var jämnt fördelade mellan de båda kommunerna. Vår roll i projektet var att utbilda och handleda förskollärare och barnskötare i arbetslagen. Tillsammans utvecklade vi ett instrument för att följa barnens tal- och skriftspråklärande (Gustafsson & Mellgren, 1994).

Resultatet från uppföljningsstudien av "Att skriva med sexåringar" medverkade till att den kurs vi genomfört inom projektet "Skriftspråklig medvetenhet" upprepades för aktuella lärare under höstterminen när barnen började skolår ett. Mottagande lärare inbjöds att delta i en kurs och få handledning av två lärarutbildare, samt vara med i en intervjustudie. Tolv lärare intervjuades före och efter kurs och handledning av två lärarutbildare i specialpedagogik – Pehrsson och Sahlström, som också dokumenterade intervjustudierna (1995, 1996).

En studie om barns skrivlärande

På våren innan barnen skulle börja skolan valde vi noggrant ut 41 barn att ingå i en intervjustudie "En studie om barns skrivlärande" (Gustafsson & Mellgren, 2000b), och denna ingår som studie I. Vi intervjuade barnen i början av höstterminen och i slutet av vårterminen under skolår ett. Intervjuer med ett av barnen tillsammans med förskolans dokumentation och en intervjustudie där barnets lärare deltog blev underlag till en artikel "Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket i skolan" (Gustafsson, manus) som ingår som studie II. Alla resultat har kontinuerligt återförts till deltagarna i projektet.

Barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling

Erfarenhet från projektet ”Skriftspråklig medvetenhet” och resultaten från intervjustudien om barns skrivlärande under skolår 1 (Gustafsson och Mellgren, 2000) är bakgrund för nästa projekt, ”Barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling”. Med stöd av resultaten från de tidigare studierna – att barns attityder till skriftspråklärandet grundläggs tidigt – riktades detta projekt mot förskolan för de yngre barnen.

Projektet genomfördes 1998-1999 när förskolan fick sin läroplan och bland annat fick i uppdrag att skapa förutsättningar för barns skriftspråklärande (SOU 1997:108; Utbildningsdepartementet, 1998a). ”Barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling” skedde enligt en liknande modell som de tidigare projekten med kurs, kursuppgifter, seminarier och handledning för förskolepedagoger i 30 arbetslag. Kursen genomfördes som en uppdragsutbildning på Göteborgs universitet (5p). Examinationsuppgiften var att dokumentera det egna arbetet i barngruppen med fokus på barnens tal- och skriftspråklärande.

Vi följde pedagogernas lärandeprocess och tog del av deras reflektioner i samband med seminarier och handledning. De utvärderade sitt arbete i förhållande till läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998a). De lärare i förskolan som ville fick skriva en rapport som examinerades inom ramen för utbildningen. En analys av pedagogernas rapporter (Gustafsson & Mellgren 2000a) visade på följande variation i val av innehåll och på vilket sätt man beskriver hur man använder sig av text i förskolans rumsliga miljö:

- uttrycker inget om textmiljön – planerar för överlämnande mellan förskola och förskoleklass,
- textmiljö för att organisera arbetet,
- administrerar textmiljön för barnen och skapar tillfällen där det är naturligt att integrera skriftspråket,
- interagerar/dokumenterar med barnen och texten för att nå andra syften som överskrider tid och rum. Pedagogerna närmar sig barnens perspektiv.

Denna bakgrund och analys blev underlag till en uppföljande observationsstudie. Vi hade kännedom om alla förskolor genom att vi hade analyserat deras rapporter och granskat texten i dessa utifrån hur samspelet mellan texten, barnet och pedagogen beskrevs. Observationsstudien utgör underlag till artikeln ”Using Text in Pre-school: a learning environment”, vilken ingår som studie III.

Skriftspråk och siffror

Det sista projektet vi refererar till är ett utvecklingsarbete som initierades av en grupp rektorer i den ena kommunen. Tillsammans med rektorerna formulerades en projektansökan med inriktningen mot förskolebarn och matematik. Som en fristående uppföljning genomfördes en studie med videoobservationer och intervjuer. Studien blev det empiriska underlaget till en artikel ”Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet”, som ingår som studie IV.

Tabell 1. Översikt över de empiriska studierna

Årtal	1991 och 1994	1993-1996	1998-2000	2001-2002
Projekt	Att skriva med sexåringar	Skriftspråklig medvetenhet	Barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling	Skriftspråk och siffror ⁴
Forskningsstudier	C-uppsats	Studie I och II	Studie III	Studie IV
Design	Experimentell	Intervjustudie	Observationsstudie	Observation och intervjustudie
Publikationer	Gustafsson och Mellgren (1991) <i>Att skriva med sexåringar - ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket.</i> Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.	Gustafsson och Mellgren (2000b) <i>En studie om barns skrivlärande.</i> IPD-rapporter Nr 2000:08. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Gustafsson (manus) <i>Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket.</i>	Gustafsson och Mellgren (2002) <i>Using Text in Pre-school, A Learning Environment.</i> <i>Early Child Development and Care</i> , 172(6), 603-624.	Mellgren (under tryckning), <i>Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet.</i>

Tabellen visar i tidsföljd våra avgränsningar mellan utvecklingsarbeten och forskningsstudier. Den visar också vilken design vi använt oss av i de enskilda studierna samt vilka publikationer som forskningsstudierna utmynnat i.

- Studie I – En studie om barns skrivlärande
- Studie II – Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket i skolan

⁴ Projektets namn är ”Naturvetenskapliga perspektiv och matematikens språk i förskolan”.

Kapitel 1

- Studie III – Using Text in Pre-school – A Learning Environment
- Studie IV – Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet

SAMMANFATTNING AV DE FYRA STUDIERNA

Studie 1: En studie om barns skrivlärande

Studien är vår licentiatuppsats (Gustafsson & Mellgren, 2000b). Bakgrunden är tidigare studier om barns skriftspråkliga medvetenhet (Dahlgren & Olsson, 1985; Gustafsson & Mellgren, 1991). Studien genomfördes i fenomenografisk forskningstradition och syftet var att finna mönster i barnens skrivlärande genom att beskriva hur barnen uppfattar detta och att tolka deras skrivstrategier (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1977; Marton & Both, 2000; Dahlgren & Olsson, 1988; Pramling, 1983, 1994, 1995; Pramling, Samuelsson & Mårdsjö, 1997). Vår teoretiska utgångspunkt är Vygotskijs teorier (1982, 1995) om tanke och språk i ett kulturellt och historiskt perspektiv.

Yttre och inre aspekter på skriftspråket

Resultaten av barnintervjuerna presenteras som en beskrivning av de skrivstrategier barnen använder. Variationen i barnens uppfattningar om sitt skrivlärande beskrivs i kategorier, som tillsammans bildar en helhet när det gäller barnens förståelse för skrivlärandet. Barnens uppfattningar är riktade mot en eller flera av nedanstående aspekter på skriftspråket:

Yttre aspekter på skriftspråket	Inre aspekter på skriftspråket
- Skolkontexten	- Att få handledning
- Symboler och skrivverktyg	- Kulturell kompetens
- Att bli instruerad	- Delaktighet
- Att utveckla skrivkompetensen	- Frustration

Kategorierna är indelade i de aspekter som Vygotskij använder när han talar om språkets yttre och inre funktion. Den yttre funktionen är den som barnen uttrycker som det konkreta, det synliga, det vill säga det som ingår i skrivakten som hantverk. Det kan handla om skrivrörelsen med handen och pennan,

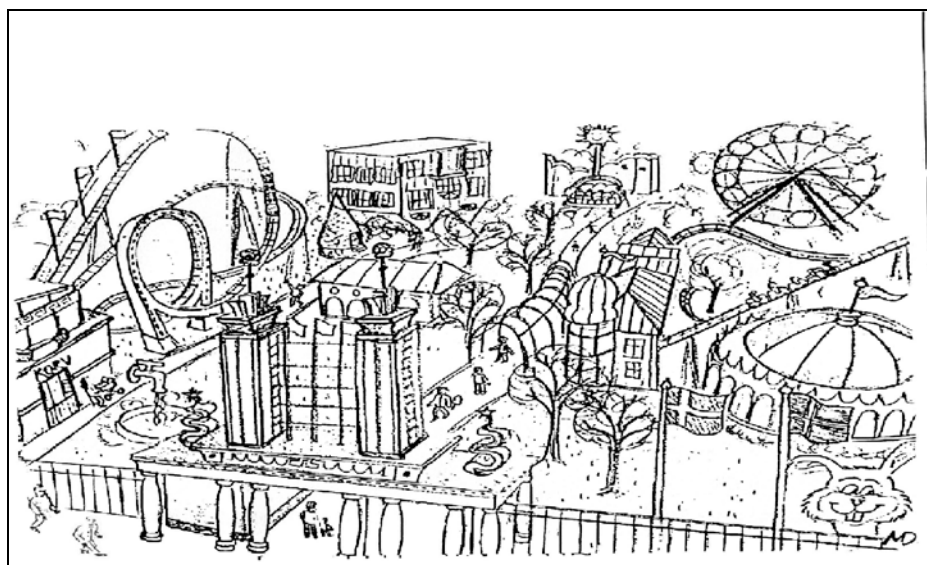
skrivverktyget och skrivtecknen. Skrivandet som en yttre aspekt är en avbildning av någonting som någon annan har tänkt ut. Den inre funktionen av skriftspråket är uttryck för själva skrivtanken, skrivinnehållet och tänkandet kring skrivandet. Man tänker ut det som ska skrivas, texten ska betyda något och det finns regler för hur man ska skriva så att det blir text. Tillsammans bildar dessa kategorier ett mönster av barnens uppfattningar om sitt skrivlärande.

När vi går tillbaka till den information som vi hade om barnens uppfattningar av skriv- och läslärandets funktions- och formaspekt kan vi på gruppnivå se att det finns skillnader mellan de barn som hade ganska stor förståelse för skriftspråket och skriftspråklärandet redan i förskolan och de barn som inte hade samma förståelse med sig in i skolan.

Skrivuppgifter – vykort och saga

Varje intervjutillfälle avslutades med en konkret skrivuppgift som barnen fick ansvar för att utföra. Skrivuppgifterna var upplagda som ett samarbete mellan barnet och intervjuaren. Barnet löste uppgiften mer eller mindre självständigt.

Vid det första skrivtillfället fick barnen skriva ett meddelande på ett vykort, vilket skickades till en mottagare som barnen själva valde. Kortet var av ett något större format med en tecknad bild på ett nöjesfält som var bekant för de flesta av barnen. Vykortet är framtaget av Dahlgren och Olsson (1988) och har även använts av Pramling, Williams Graneld och Klerfelt (1995).



Tecknad bild av Mattias Dahlgren, 1988.

Vid det andra skrivtillfället fick barnen lyssna på följande saga:

Sammanfattning av de fyra studierna

En flicka sprang fort till affären för att köpa en stor påse godis. Den lilla hunden Tusse med lång svans fick tre sega kolar. Brun kola är väldigt gott tycker hungriga hundar.

Därefter återberättade de sagan muntligt och sedan med hjälp av papper och penna. Dessutom fick de läsa vad de hade skrivit. Sagan är konstruerad som en ”testsaga” för att användas i en konkret skrivsituation (Dahlgren & Olsson, 1988).

Vi var främst intresserade av att se barnens spontana skrivande. Barnens skrivalster visade på en variation av olika sätt att skriva. Deras skrivstrategier redovisas i tre huvudkategorier: begynnande skrivning, upptäckande skrivning och konventionell skrivning. Inom varje kategori finns en variation i hur barnen skriver.

Kategorin *begynnande skrivning* har en variation av tecken. Barnen har för avsikt att avbilda fenomenet, genom skriftbild eller egna symboler för ett ord. Inom kategorin *upptäckande skrivning* förstår barnen att skrift är nedtecknat prat och använder sig av ett undersökande och kreativt skrivande. Inom kategorin *konventionell skrivning* visar barnen förståelse för att det finns en skriftspråksnorm som de använder när de skriver. Barnen är också intresserade av hur de ska förbättra sin skriv- och läsförmåga. Nedan finns en översikt av de båda skrivtillfällena och de tre skrivkategorierna.

Skrivtillfälle 1 – vykort

Skrivtillfälle 2 – saga

Begynnande skrivning

- bokstäver i rad
- namnskrivning
- namnskrivning och bokstäver i rad
- bokstäver i rad med inslag av upptäckande skrivning
- ritar med inslag av upptäckande skrivning – får hjälp med att läsa.

Upptäckande skrivning

- anpassat skrivande
- skrivande i dialog med intervjuaren
- undersökande skrivning
- självständigt skrivande
- upptäckande skrivning – vill ha hjälp med att läsa
- upptäckande skrivning – läser

Konventionell skrivning

- skrivande i dialog med intervjuaren med inslag av upptäckande skrivning
- reflekterar över sitt skrivande
- skriver konventionellt – läser och reflekterar över svårigheter
- skriver konventionellt – läser
- skriver konventionellt – läser och reflekterar över sitt sätt att skriva och läsa

När vi sammanställde analysen av intervjuerna och skrivuppgifterna för vart och ett av barnen, upptäckte vi att kategoriernas inbördes samspel och barnens förståelse för skrivlärandet tillsammans med deras skrivande ger följande olika mönster:

- Barn som uttrycker att skriftspråskoden är otydlig. De upplever ingen delaktighet i sitt skrivlärande och skolans undervisning är otydlig för dem. Deras förväntningar och uppfattningar stämmer inte överens med hur det är i praktiken.
- Barn som skriver, läser och uttrycker någon form av svårighet i sitt skrivlärande, och de använder sig av strategier för att komma tillrätta med problemet. De barn som har svårt för att komma ihåg bokstäver eller ord använder sig av minneslappar där bokstäverna och orden finns. Flera barn uttrycker oro över att de inte har lärt sig.
- Barn som skriver och läser uttrycker ett missnöje av emotionell karaktär eller upplever prestationskrav både från sig själv och från omgivningen, men det finns också barn som tycker att de får för lite utmaningar.
- Barn som skriver, läser och anpassar sig till skolsituationen. De framför inga reflektioner vare sig kring skolsituationen eller kring det egna skrivlärandet.
- Barn som skriver, läser och reflekterar över sitt skrivlärande. De berättar om egna initiativ som de tar för att komma vidare i sitt skrivlärande. Det kan handla om att skriva skrivstil och arbeta vidare i böckerna i sin egen takt. Det är inte självklart att läraren är införstådd med vad barnet gör.

Sammanfattande resultat

Det finns två barn i vår studie som inte har förståelse för skriftspråskoden när de har gått nästan ett år i skolan. Om dessa barn vet vi:

- att de är pojkar,
- att en av dem har föräldrar med annat modersmål än svenska,
- att lärarna i förskolan ofta diskuterade dessa barn vid handledningstillfällena under förskoleåret,
- att dessa lärare i förskolan inte utvecklade en ny teoriansknuten pedagogik under projektiden,
- att samverkan mellan förskola och skola var obefintlig i det ena fallet och att verksamheterna endast var lokalintegrerade i det andra fallet,

- att de mottagande lärarna inte utgick från barnet i sin läs- och skrivundervisning.

Med stöd av denna studies resultat anser vi att barn tidigt etablerar ett förhållningssätt till att lära sig skriva, vilket snabbt tenderar att bli stabilt. Därför är det betydelsefullt att se på hur miljön ser ut i förskolan och fundera över om lärarna där kan möta och fånga barnens intresse för den skriftspråkliga världen. Barnen har med sig olika erfarenheter in i skolan, och lärarna i skolan har olika utgångspunkter i sin läs- och skrivundervisning.

Studie II: Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket i skolan

Leonardo är en av de två pojkar som i slutet av skolår 1 ännu inte har knäckt den skriftspråkliga koden och således befinner sig på ett begynnande skrivstadium. Hans strategi är att skriva bokstäver, kopiera namn, skriva sitt eget namn och rita. Det är hans förhållningssätt i början av höstterminen. I slutet av vårterminen befinner han sig fortfarande på ett begynnande skrivstadium. Nu ritar han med inslag av upptäckande skrivning, som är en form av undersökande kreativt skrivande. Han läser de ord som han kommer ihåg och får hjälp av intervjuaren för att läsa texten.

Syftet med studien är att beskriva mötet mellan Leonardo och hans lärare med utgångspunkt från de intervjuer som är genomförda när Leonardo går skolår 1. Tanken är också att följa hans tal- och skriftspråklärande under en period av två år. Det är dokumenterat i förskolan vid två tillfällen av det arbetslag som ansvarade för Leonardo. Vid de två tillfällen som Leonardo blir intervjuad av sin förskollärare som sexåring, uppfattar han att någon annan ska lära honom skriva och att han kommer att behöva den kompetensen när han blir vuxen.

De lärare i skolan, som tog emot barn från projektet erbjöds att delta i en intervjustudie med handledning, som två lärarutbildare vid enheten för specialpedagogik, Göteborgs universitet, ansvarade för. Samma lärare erbjöds också att delta i en kurs som behandlade barns skriftspråsutveckling i förskoleåldern och de första skolåren. I intervjustudien (Pehrsson & Sahlström, 1995; 1996) visade det sig att det fanns en variation i lärarnas uppfattningar när det gällde hur de förhöll sig till sin skriv- och läsundervisning, vilket illustreras med hjälp av kategorier. I varje kategori ingår det antal aspekter som läraren utgår från vid uppläggningsen av sin undervisning – konventionellt skriftspråk, barnet, läs- och

skrivprogram, lärarens egna personliga upplevelser, lärarerfarenheter och skriftspråksutveckling. Antalet aspekter och i vilken ordning de framträder varierar hos lärarna. Med hjälp av en metafor av en dans illustrerar Pehrsson och Sahlström (1996) lärarnas utgångspunkter för sin undervisning och finner att ju fler turer lärarna har i sin dansrepertoar och vilket steg de tar först har betydelse för det enskilda barnet. Koreografin ändras och nya steg kan tas beroende på hur danspartnern uppfattar dansen. Det är först när lärarna börjar intressera sig för att förstå barnens skrivförsök som de slutar rätta barnen när de skriver.

För Leonardos lärare är den mest framträdande aspekten den egna personliga erfarenheten i början av höstterminen, vilket innebär att läraren refererar till sig själv som person istället för till sina lärarerfarenheter. I slutet av vårterminen är det aspekten den egna lärarerfarenheten som framträder. Läraren tar då sin utgångspunkt i en viss metod och utgår inte från de erfarenheter som barnet har, till skillnad från en lärare som utgår från barnets erfarenheter som ett innehåll i undervisningen. En lärare med den senare utgångspunkten utgår i första hand från barnet och använder sig av alla de aspekter som nämnts tidigare på ett sådant sätt att läraren och barnet ”dansar i takt”.

En bit in på höstterminen när Leonardo har gått i skolan i cirka sex veckor blir han intervjuad av en av oss. En uppföljande intervju sker i slutet av vårterminen. Intervjun behandlar skolsituationen, skriftspråkets funktion, Leonardos egen bedömning av sin skriv- och läsförmåga, skriv- och läsinlärning och utforskning av skrivningens innehåll. Vid båda intervjutillfällena genomförs en praktisk skriv- och läsuppgift, där Leonardo utifrån sina tankar och erfarenheter löser de båda uppgifterna tillsammans med intervjuaren.

Leonardo har i början av skolår 1 förväntningar på att han ska lära sig skriva i skolan, även om han som han uttrycker det ”inte kan så bra”. Han använder begreppet ”lära” som ett enligt Vygotskij (1982) ”vardagligt begrepp”. Ganska snart upptäcker han att de barn som redan kan läsa får svårare uppgifter och att de som inte kan får lättare uppgifter. Leonardo uppfattar att läraren säger till barnen att det är viktigt att de skriver rätt. Hans egen strategi för att lära sig läsa är att ”sitta och titta i böcker”. När han får ett vykort av intervjuaren som han ska skriva och skicka till någon, uppträder han som en skrivande person genom att ljuda och skriva på kortet. I stället för att skriva det han ”ljudar” skriver han de första bokstäverna i alfabetet och ritat en bild. Enligt analysen av samtliga barns skrivande befinner sig Leonardo i ett begynnande skrivande när han skriver namn och bokstäver i rad. I intervjun med Leonardos lärare framkommer

att läraren utgår från sina egna personliga erfarenheter. I den uppföljande intervjun på vårterminen utgår läraren i första hand från sin egen lärarerfarenhet och använder sig av ett program, som domineras av isolerad färdighetsträning med grammatiska tekniker med hjälp av läromedel. Om ett barn har svårigheter passar det inte in i klassen och är inte moget enligt läraren. Hur detta påverkar Leonardo är en fråga som ställs och diskuteras i artikeln.

I slutet av skolår 1, när vi träffas nästa gång, säger Leonardo att ”det är svårt att skriva”, och han undrar över varför de andra barnen lär sig och inte han. I en kombinerad skriv- och läsuppgift berättar intervjuaren en kort saga på tre meningar som han får återberätta muntligt och skriftligt. Leonardo ritar sagan på ett papper. Med intervjuarens hjälp skriver han det han ritat och sedan läser Leonardo och intervjuaren sagan tillsammans. Han berättar mycket, ritar, skriver om bilden och läser det som han kommer ihåg.

Sammanfattande resultat

I studie II visade det sig inte finnas något gemensamt synsätt på skrivlärandet i förskola och skola. Därmed uppstod ett ”brott” på vägen. Leonardo möttes inte av en lärare som fortsatte att stödja hans påbörjade lärandeprocess. Den skriv- och läsprocess som pågick i klassrummet utgick inte från ett deltagarperspektiv och lärandet sågs inte heller som en kommunikativ och social process, där Leonardo kunde vara med och konstruera sin egen kunskap och förståelse för skriftspråklärandet. I studien synliggörs var läraren tar sin utgångspunkt i undervisningen och var Leonardo tar sina utgångspunkter, när han ska lära sig skriva. Det uppstår ingen gemensam riktning i lärandeobjektet, vilket kan få konsekvenser för Leonardos lärande och framtid.

Studie III: Using Text in Pre-school – A Learning Environment

Syftet med studie III var att observera och beskriva hur texter används i förskolan genom att dokumentera skriftspråkandet i vardagen, samspel mellan barn, personal och den skriftspråkliga miljön. Problemområdet identifierades i vår tidigare studie (2000b), där vi fann att barn tidigt etablerar ett förhållnings-sätt till skrivlärandet, som tenderar att bli stabilt.

Resultaten presenteras under olika teman. De är en beskrivning av i vilka sammanhang skriftspråkandet ingår i de studerade förskolornas miljö. Därefter

gör vi en analys av hur textmiljön kan stödja barnen att utveckla sin skriftspråklighet.

Det skriftspråkande vi såg i förskolorna ingår i olika sammanhang som vi kan sortera under följande teman:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| - Skrivhörna | - Fotoalbum, fotokollage och gruppafoton |
| - Litteratur och litterära bilder | - Namn |
| - Temaarbeten | - Porträtt |
| - Födelsedagsarrangemang | - Bildsymboler, ordbilder och färgsymboler |
| - Skyltar | - Bokstäver |
| - Komihåglappar och affischer | - Siffror |
| - Teckningar/målningar | |

Sammanhangen i ovanstående teman är av varierande karaktär. *Skrivhörna*, *litteratur* och *litterära bilder* är fysiskt avgränsade områden i förskolan. *Temaarbeten* och *födelsedagsarrangemang* har specifika innehållsliga sammanhang. *Skyltar*, *komihåglappar* och *affischer*, *teckningar/målningar* samt *fotoalbum*, *fotocollage* och *gruppafoton* är placerade på olika ställen beroende på vilken funktion de har och var det finns utrymme. *Namn* och *porträtt* markerar tillhörighet eller delaktighet. *Bildsymboler*, *ordbilder* och *färgsymboler* kan ha olika kommunikativ funktion. *Bokstäver* och *siffror* kan finnas både i kommunikativa sammanhang och som enskilda symboler med ett egenvärde.

Analys av förskolornas textmiljö

På samtliga förskolor förekommer texter under alla ovanstående teman. Mest frekvent var *bokstäver* och *namn*, följt av *porträtt* och *skyltar*. *Temaarbeten*, *komihåglappar* och *affischer* och *bildsymboler*, *ordbilder* och *färgsymboler* som t.ex. varumärken, var mindre vanliga. I analysen av på vilket sätt texterna användes i samspel mellan barn och vuxna framträder två kategorier – en berättande textmiljö och en passiv textmiljö.

Den berättande textmiljön är en miljö, där skriftspråket används för att kommunicera och överskrida tid och rum. Här ser man hur det finns ett synligt budskap i den kommunikation som man möter när man kommer in. Barn och vuxna får en idé om vad det är som pågår, vilket gör det lätt att falla in i sammanhanget. Skyltar anvisar tydligt var barnen kan finna olika saker och dokumentation kring teman synliggör vad de är involverade i.

Den berättande textmiljön har ett kommunikativt perspektiv, som involverar barnen och samspelar med dem i ett skriftspråkligt sammanhang (Dahlgren

m.fl., 1999; Sheridan, 2001). Texter med anknytning till förskolan handlar om barnen, om sådant de har gjort eller kommer att göra tillsammans. Det finns ett tydligt sammanhang. Texterna berättar för oss vad som pågår i förskolan. Sättet att arrangera olika texter, organisera litteratur och ordna skrivplatser är funktionellt, lättillgängligt och inbjudande för barnen. I den berättande textmiljön får barnen möjlighet att kommunicera med hjälp av skriftspråket. En sådan miljö stödjer barnen rumsligt och ger tid att samtala om vad som har hänt och vad som kommer att hända. *Namn och foton* används för att representera barn i gruppen, vilket stödjer barnens vetskap om vilka barn och lärare som är närvarande. Skyltar ger barnen möjlighet att agera mer oberoende, som exempelvis när de vill ta fram eller ställa tillbaka något material som de använt eller med vägledning av sitt namn veta i vilken grupp de ska ingå. Enligt nedan framträder tre kriterier av texterna i en berättande textmiljö:

- kommunicerar ett meddelande,
- relaterar på ett tydligt sätt till barnens erfarenheter och de sammanhang som de är involverade i,
- används på ett naturligt sätt i det dagliga samspelet.

I en passiv textmiljö saknas en eller flera av dessa kriterier och där är skriftspråkets form mer framträdande än de kommunikativa aspekterna. Man blandar metoder och material men kommunikationen och samspelet mellan text, barn och pedagoger är otydliga. Miljön präglas av inkonsekvens eller enbart ett formellt perspektiv, dvs. bokstäver, skyltar och ordbilder utan ett tydligt kommunikativt syfte.

Sammanfattande resultat

Det är svårt att skapa en ny tradition i förskolan för att stimulera barns lek och lust för skriftspråkande, vilket man enligt läroplanens mål ska sträva mot (Utbildningsdepartementet, 1998a). Lärarna i förskolan, som deltar i denna studie har ingen tidigare utbildning om små barns skriftspråkslärande förutom det utvecklingsarbete som de har deltagit i. Däremot har de en gemensam kunskapsbas i sina egna skolerfarenheter av att lära sig skriva och läsa. De har lyckats skapa en skriftspråklig miljö som är mer eller mindre berättande.

Många forskare anser att små barn ska möta skriftspråket och dess symboler i kommunikativa sammanhang (Söderbergh, 1982, 1988; Vygotskij, 1982; Smith, 1985; Eriksen Hagtvét, 1990; Eriksen Hagtvét & Pálisdóttir, 1992; Liberg, 1990;

Smith & Elley, 1997; Dahlgren m.fl., 1999; Gustafsson & Mellgren, 2000a). I en berättande textmiljö finns det många möjligheter att i naturliga sammanhang göra barn uppmärksamma på språkets formsida, ljud, grammatik och struktur. Barnens idéer och uppfattningar tydliggörs och uppmärksammas genom skrivande (Liberg, 1990). En berättande textmiljö förutsätter ett samspel mellan barn, språk, miljö och lärare. Textmiljön ger barn möjlighet att i olika sammanhang lösa problem, samtala och utforska skriftspråket i samspel med andra barn och med vuxna.

Studie IV: Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet

I denna studie ger en förskollärare och fyra barn sina berättelser om en kalender som finns på deras förskoleavdelning. Kalendern är ett exempel på en artefakt som innehåller olika grundantaganden, osynliga för den oinvidde (Nelson, Kessler Shaw, 2002). Sådana dolda grundantaganden kan till exempel vara kalenderns funktion, vad den kommunicerar och vilket vetande som är grund för dess utformning. Kalendern är också ett exempel på hur skriftspråk och matematik som ämnesområden utgör en helhet i barns värld.

Vår analys av kalendern är ett exempel som lyfter fram skriftspråklig mångfald och dess grundantaganden och olika symboler för att kommunicera ett system. Kalendern är rik på skriftspråkliga inslag – särskilt på siffror. När siffror används i en kalender som i studien, grundar sig själva kalendern som fenomen på sofistikerade mätningar och beräkningar. I en kalender är det naturligt att använda både siffror och bokstäver.

En del av kalendern i studien uppfyller kriterierna för begreppet en berättande textmiljö – den kommunicerar ett meddelande, den relaterar på ett tydligt sätt till barnens erfarenheter och de sammanhang som de är involverade i och den används på ett naturligt sätt i det dagliga samspelet (Gustafsson & Mellgren, 2002a). Förskolläraren uttrycker att hon och kollegorna i arbetslaget har ett överordnat syfte, nämligen att barnen ska utveckla sitt matematiska tänkande. Man tar sin utgångspunkt i barnens födelsedagar.

Födelsedagskalendrar och almanackskalendrar är vanliga inslag i förskolans textmiljö (Gustafsson & Mellgren, 2002a). Det är ett sätt att rikta uppmärksamheten mot barnens födelsedagar och ge underlag för samtal om veckodagar, månader, årstider och högtider. Födelsedagskalendrar arrangeras på olika sätt

med namn, födelsedatum och barns ålder i antal år, vilket illustreras multimodalt i teman (t.ex. blommor, fruktträd, tågagnar, flygplan, segelbåtar, årstider, almanacka) med bilder, foton, färger, former, bokstäver och siffror.

De multimodala skriftsystem som används i kalendern kommuniceras med färg, form, positioner, bilder, ord, bokstäver, siffror och andra symboler. Kress och van Leeuwen (2001) använder begreppet *multimodal* för visuell kommunikation, där man använder sig av flera olika uttrycksätt för att kommunicera sitt budskap, till exempel färger, bilder och text. Det är en form av ett utvidgat textbegrepp (Myndigheten för skolutveckling, 2003), då innebörden av text innefattar flera uttrycksätt att kommunicera och dokument-erna än bara nedskrivet talat språk. Flera skriftspråksformer kan identifieras i kalendern, och det finns likheter med historiskt beskrivna skriftspråksformer som varit mer eller mindre dominerande under olika epoker (Ong, 1990; Säljö 2000). Dessa skriftspråksformer förekommer normalt i förskolans miljö och verksamhet utan att användas eller benämnas som en skriftspråklig kommunikation.

Sammanfattning

Studien visar på tre tolkningar av kalendern – förskollärarens, barnens och den tolkning som vi som forskare gjort av hur kalendern används i förskolan. Förskolläraren utgår från sina egna föreställningar om kalender och matematik. För barnen handlar kalendern mest om deras födelsedagar, då det är den delen i kalendern som anknyter till födelsedagar som alla fyra barnen berättar om när de intervjuas. I andra delar av kalendern konstruerar de egna innebörder, andra än dem som förskolläraren och hennes kollegor har avsett. Utifrån vårt perspektiv är kalendern med sina multimodala möjligheter ett exempel på hur man kan använda flera olika skriftsystem.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel presenteras de teoretiska ramarna för våra studier, där uppläggningsen är ett exempel på en praktikinära forskning med inspiration av aktionsforskning. Vår didaktiska utgångspunkt är att barns lärande förstås ur den lärandes perspektiv och diskuteras ur ett fenomenografiskt och variations-teoretiskt perspektiv. Ett sociokulturellt perspektiv används för att betrakta skriftspråkslärande som en kommunikativ process och belysa sociala och kulturella betingelser för barns kunskap och lärande.

Aktionsforskning och praktikinära forskning

Inom det utbildningsvetenskapliga fältet finns det exempel på praktikinära forskning, som fördjupar förståelsen av den komplexitet som finns i en praktik genom att en vetenskapligt baserad reflektion används (Vetenskapsrådet, 2003). Utgångspunkten för praktikinära forskning kan vara existerande teoribildning eller frågor som vuxit fram med utgångspunkt från den praktiska verksamheten. Ett exempel på praktikinära forskning är aktionsforskning, som kan ta sig olika uttryck och användas i skilda sammanhang inom olika vetenskapliga områden, däribland utbildningsvetenskap. Man kan säga att forskaren tar hjälp av praktiken för att besvara aktuella frågor, och på så sätt kan teoretisk begrepps-bildning utvecklas. Vår forskningsprocess påbörjades genom att vi undersökte vår egen praktik för att få kunskap om hur barnen uppfattar skriftspråket. Vi planerade och prövade ett program med utgångspunkt från tidigare forskning.

Inom aktionsforskning genomför man arbetat tillsammans med deltagarna. Planering och genomförande sker i samarbete med dem som är berörda. Aktionsforskning är en forskningsmetod som väl lämpar sig i förändringsarbete och vid implementation av kunskap. Förändring kan bara komma till stånd genom att deltagarna själva blir medvetna om de processer som pågår (Tiller, 1990). Det är processen och deltagarnas reflekterande kring sitt eget lärande och sin egen praktik som studeras i aktionsforskning. Axelsson (1997) sammanfattar de gemensamma ramarna för en tolkning av aktionsforskning utifrån ett skol-perspektiv på följande sätt:

- förändringsarbete i nätverk
- relation mellan forskaren och deltagande lärare
- samtalets betydelse för att bygga upp en gemensam förståelse av ämnesområdet vad gäller planering, genomförande, observation och reflektion (Axelsson 1997, s. 105).

Professionellt lärande

För att dokumentera den process som pågår använder man inom aktionsforskning en rad olika metoder – intervjuer, observationer av verksamheten, dagboksskrivande och handledning av berörda lärare i grupp (Rönnerman, 2004). På så sätt skapas dokumentation som kan vara en utgångspunkt i det fortsatta arbetet. De insamlade uppgifterna används för att systematiskt kunna följa den process som pågår. Processen analyseras löpande med reflektion över den egna praktiken. När egna handlingar kan granskas på detta sätt skapas förståelse och kunskapsutveckling ifråga om den egna undervisningspraktiken (Alexandersson, 1994; Bengtsson, 1994).

Handledning i samband med kompetensutveckling har visat sig leda till en ökad medvetenhet i arbetet (Rönnerman, 2000). En mix av alla deltagarnas frågor och de nya frågor som uppstår är betydelsefulla för att förändra tänkandet och leder till ökad insikt hos dem som får handledning. Man kan inte avgränsa de metoder som kännetecknar aktionsforskning, anser Axelsson (1997), utan bör använda dem som passar bäst för projektets syfte.

Aktionsforskning söker inga slutgiltiga svar utan resulterar i nya frågeställningar. Utvärderingen genomförs av aktörerna själva genom självreflektion, granskning av det egna arbetssättet och i samtal med kollegor. Aktionsforskaren är själv involverad i processen och forskar tillsammans med aktörerna. Dokumentation och resultat återförs till deltagarna som sedan sprider sina erfarenheter till intresserade. När aktörerna genomgår en förändringsprocess bildas ny kunskap hos dem, vilken de själva äger och kan omsätta i praktiken. Enligt McNiff (1992) är aktionsforskning processororienterad och kan identifieras på följande sätt:

- is practioner generated;
- is workplace oriented;
- seeks to improve something;
- starts from a particular situation;

- adopts a flexible trial and error approach;
- accepts that there are no final answers;
- aims to validate any claims it makes by rigorous justification processes (Mc Niff, 1992, s. 3).

Mc Niff liknar processen vid en spiral där varje ny del av spiralen håller samman med den föregående med återkommande reflektioner kring den egna praktiken. Processen fortsätter fortlöpande med nya frågeställningar. Aktionsforskning handlar om ett professionellt lärande, där man lär sig att utföra handlingar på ett nytt sätt oavsett om man är nybörjare eller har lång erfarenhet.

Verksamheter som förskola och skola vilar på traditioner, praktik och yrkeskultur och styrs av statliga styrdokument. Det finns en bred och systematisk forskning om skolutveckling som gått på djupet och producerat ”kritiska variabler”, vilka uppvisar en komplexitet när det gäller utvecklandet av skolan. Fullan (1991) har använt sig av sex faktorer, som han anser påverkar utgången av ett förändringsarbete – skapande av en vision, utvecklingsplan och genomförande, initiativskapande, makt och delaktighet, personalutveckling och resursassistans, rapportering och problem samt rekonstruktion (organisering av arbetet på en strukturell nivå, såsom enskild planering, arbetslagets planering etc.).

Färdigheter och kunskaper

Att aktionsforskning ger kunskap visar Rönnerman (2000) i ett kompetensutvecklingsprojekt som bedrivits i förskolans verksamhet. Där har pedagogernas vardag varit utgångspunkt i de frågor som praktiker har ställt sig och om sin praktik. Varje arbetslag har själva formulerat ett utvecklingsarbete. Följande moment visade sig vara betydelsefulla när aktionsforskning användes i samband med kompetensutveckling:

- kompetensutveckling måste få ta tid
- vikten av att hålla samman arbetslaget
- tillhandahålla pedagogiska verktyg
- handledare med kunskap om verksamheten
- kontakt med universitet/högskola
- balans mellan teori och praktik
- tid för möten (s. 64).

För att förbättra kvaliteten i den verksamhet som är inriktad på yngre barn har aktionsforskning använts som metod av Pascal och Bertram i ett utvecklings- och utvärderingsprogram (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Pascal och Bertram är forskare vid The Centre for Research in Early Childhood, University of Worcester i England. Projektet heter EEL (Effective Early Learning) och betyder ”Effektivt lärande i de yngre åldrarna”. EEL – projektets syfte är att stödja personalen i förskolan och de tidiga skolåren i deras arbete för att utvärdera och utveckla kvaliteten i den egna verksamheten i linje med de nationella målen samt att kombinera forskningen om policy med praktik. Förändringsprocessen bygger på att utveckla praktikers egna färdigheter och kunskap. Man börjar med att utveckla den enskilda individen, vilken sedan kan användas som ett verktyg för att utveckla den organisation vederbörande verkar i. På så sätt skapas en ”forskningskultur”, där deltagarna fungerar som aktionsforskare som genomför självutvärderingar och kritiskt reflekterar över vad de gör. De observerar sig själva och formulerar en handlingsplan för att förändra sin verksamhet. Den modell som används påminner om aktionsforskning och är uppdelad i fyra steg i en cirkulär process, där man efter steg fyra börjar om från början. Processen börjar med reflektion över dokumentation av den egna verksamheten och övergår i en handlingsplan. Därefter genomförs den planerade förändringen och processen avslutas med en reflektion över vad som åstadkommit när det gäller handlingsplanernas målsättning.

I EEL – projektet lyfter man fram poängen med samarbete mellan forskare och praktiker. En nyhet med projektet är att universitetsvärlden i England börjat visa sitt intresse för förskola och barnomsorg. Nu när förskola och skola knyts närmare varandra får också dessa verksamheter större uppmärksamhet och den tidigare seminariekulturen blir en forskningsanknuten verksamhet. Även i Sverige är utbildningen av lärare till förskola föremål för ett kulturmöte mellan en seminarietradition i förskollärautbildningen och en akademisk tradition i discipliner och ämnen inom den nya lärarutbildningen (Johansson, 2004).

När vi bedrivit kompetensutveckling i arbetslag har vi använt oss av metoder inspirerade av aktionsforskning och dataproduktion, som utvecklats inom ramen för utbildningen. Därefter har dataproduktionen nyttjats i vår egen forskning, t.ex. i studie I och II, där vi tillsammans med förskollärarna utvecklat ett kartläggningsschema (Gustafsson & Mellgren, 1994). Det grundar sig på forskning inom området och är uppbyggt kring hur barns språk utvecklas både kommunikativt och strukturellt samt på kunskap om barns lärande. När

förskollärarna, som deltog i studie III, skapade en tal- och skriftspråksutvecklande miljö beskrevs det av dem själva i en rapport där vi var handledare. Därefter besökte vi dem i deras arbetsmiljö och tog del av hur de skapat sina miljöer genom att fotografera och analysera samtliga dokumenterade miljöer. I studie fyra fördjupades frågan kring den berättande textmiljön genom videoobservationer och intervjuer.

Fenomenografi och variationsteori

Den fenomenografiska forskningsansatsen riktar sig mot frågeställningar som är betydelsefulla för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö. Den lärandes perspektiv är i fokus. Marton och Booth (2000) skriver att världen konstitueras som en intern relation mellan den lärande och världen. Eftersom individer erfar världen på olika sätt påverkar det deras sätt att agera i olika situationer. Om man vill förstå hur en individ hanterar en situation eller ett problem, så måste man också förstå hur han/hon erfar situationen eller problemet. Då kan några av lärandets villkor som har med utvecklingen av vissa förmågor att göra, bli tydliga enligt Runesson (2004).

Lärande definieras av Marton och Booth (2000) som att erhålla kunskap om världen. Den mest grundläggande formen av lärande är enligt forskarna att lära sig erfara olika fenomen. En situation innehåller individens upplevelse av ett fenomen som förbinder den aktuella situationen med andra situationer. Ett av de fenomenen är alltså, såsom Marton och Booth ser det, en enhet som är abstrakt och meningsskapande. Forskarna skiljer på lärandets hur-aspekt och lärandets vad-aspekt. Hur-aspekten förklarar hur individen erfar en handling eller en problemlösning. Det återspeglar hennes/hans övergripande förståelse av lärandet eller problemlösningen. Vad-aspekten syftar på individens förståelse av något eller av de fenomen som ingår i problemet. Erfarandet av något eller lärandets innehåll/objekt är i fokus. I fenomenografiska studier används synonymt termer som uppfattning, sätt att förstå, att erfara och göra sig en föreställning om såsom synonyma begrepp.

Marton och Booth (2000) skriver att inom fenomenografien är det individernas bakomliggande antagande när de erfar ett fenomen, en situation och/eller sin omvärld, som är i centrum för forskningen, vilket benämns som andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv beskrivs som ett oreflekterat för-givet-tagande i sättet att erfara världen. Ett exempel på en studie i andra ordningens perspektiv är Dahlgrens och Olssons (1985) forskning om

läsning ur ett barnperspektiv. Forskarna undersökte genom intervjuer hur förskolebarn spontant uppfattar nyttan av att kunna läsa och hur man lär sig det. När barnen gått i skolan ett år undersöktes deras uppfattningar på nytt för att se om det skett några förändringar. Forskarna anser att man genom att belysa den tidiga läsutvecklingen kan beskriva vilken förståelse barnen har för de begrepp som används i samband med läsning, läsningens användning och läsprocessens innehåll. Med den kunskapen om barnens uppfattningar skulle man kunna anpassa undervisningens innehåll till dem genom att utgå från deras tankar och inrikta sig på innebörden och förståelsen för skriftspråket hos barnet.

Kritiska aspekter av lärandet

Forskning om lärande visar att individen uppfattar något i sin omvärld på ett kvalitativt annorlunda sätt än tidigare, om läraren har kunskap om kritiska aspekter av lärandet (Marton m.fl., 1977). Grunden i den fenomenografiska forskningen är att erfara någonting, och forskningsobjektet är variationen i sätt att erfara fenomen. Barns sätt att erfara till exempel skrivning kan ta sig olika uttryck beroende på vilka problem- och leksituationer barnen deltar i, enligt Gustafsson och Mellgren (2000b). Om barnet uppfattar att skrivning handlar om att lära sig skriva i skolan, blir det motivet för barnets skrivlärande. När barnet erfar att skrivning handlar om de verktyg som man använder när man skriver kan det agera på samma sätt som det observerat att människor i dess omgivning gör när de skriver. Barnet håller pennan på ett visst sätt och för pennan snabbt över ett papper, och ett skrivliknande mönster uppstår. Uppfattar barnet istället skrivning som att följa de instruktioner läraren ger, handlar skrivandet mer om utförandet av olika uppgifter såsom att skriva av från tavlan, att forma bokstäver etc. Exempelen visar på en variation när barn uppfattar skrivning som en kontextuell företeelse, där själva funktionsaspekten av skrivning saknas. Barnen urskiljer inte att de kan kommunicera antingen med sig själva eller med andra genom att skriva. Detta kan jämföras med en lekfull situation som när barnet vill kommunicera med någon. Då kan barnet i stället för att skriva, rita ett meddelande och på så sätt få fram ett budskap. Eller också prövar barnet att använda olika bokstäver och andra symboler på ett kreativt sätt utan tanke på skriftspråkliga konventioner (Eriksen Hagtvet; 1990, Gustafsson & Mellgren, 1991, 2000b; Dahlgren m.fl., 1999). När Dale (1998) utgår från Vygotskijs tankar om lärande och utveckling i lek och undervisning uttrycker han följande:

Enligt Vygotskij går utvecklingslinjen från social konstruktion till psykologisk rekonstruktion, det vill säga att internaliseringen är barnets kreativa användning

av det sociala. Här handlar det om att utveckla reflexiva strukturer i barnets psyke, genom att barnet själv kreativt bygger upp teorier. Internalisering bör förstås som en inre dramatisering av socialt liv (Dale, s. 34).

Till skillnad från Vygotskij anser Piaget att barnet själv skapar och konstruerar sin förståelse, dvs. kunskaper utifrån tidigare erfarenheter och insikter. Kunskapsbildning sett ur Piagets perspektiv blir alltså en fråga om en förändring i barns tänkande från ett sätt att förstå och tolka omvärlden till ett kvalitativt annorlunda sätt att göra det.

Inom det sociokulturella perspektivet har Vygotskijs tankar förts vidare, och Dimenäs (2001) har i sin forskning använt sig av både det fenomenografiska och det sociokulturella perspektivet vid analys och tolkning av sina resultat:

... fenomenografin och den sociokulturella traditionen har utvecklats mot olika fokus, vilka tillsammans bidrar till en fullständigare beskrivning av undersökningsobjektet. Min uppfattning är att de var för sig har utvecklat såväl teori som metoder, vilka bidrar till en fullständigare beskrivning, och därmed kan erbjuda en större möjlighet att förstå undervisningens helhet (s. 55).

Även Williams (2001) har i sin forskning om barns lärande tillsammans och av varandra – barns samlärande – i förskola och skola använt sig av båda perspektiven.

Kvaliteter i lärandet

Utifrån argument om ”lärandets beskaffenhet” förespråkar Marton och Booth (2000) medvetandets pedagogik, vilket innebär att de utifrån sina argument kan fastställa vissa kvaliteter i lärandet som man bör eftersträva i undervisningen. De lyfter fram två principer i det de kallar för en lärandets pedagogik. Den ena principen är att lära någon att erfara genom uppbyggande av en relevansstruktur, vilket innebär att man i varje situation, som handlar om lärande eller där man tillämpar något som man har lärt sig, har en viss relevansstruktur, och den andra handlar om variationens arkitektur. Relevansstrukturen handlar om att varje lärandesituation har en viss struktur som är relevant för ”personens erfarende av vad situationen manar till, vad den kräver” (Marton & Booth, 2000, s. 185). Det finns en viss riktning i situationen som påverkar de olika aspekternas relevans, som de lärande kommer att förstå på olika sätt. Som exempel kan nämnas uppbyggnaden av en relevansstruktur som är lämplig för att lära sig skriva och läsa (Gustafsson & Mellgren, 1991). I studien, som redan har presenterats (s. 26) redovisas barns uppfattningar om fenomenet skrivning som olika kvaliteter, där riktningen i kvaliteterna bildar en relevansstruktur.

Relevansstrukturens betydelse lyfts också fram av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003), som uttrycker sig så här:

Det finns med andra ord två sidor av relevansstrukturen, dvs. den ena sidan finns hos barnet i erfandet, igenkänningen och meningsfullheten och den andra i att det fenomen som barnet skall utveckla en förståelse för har en viss struktur som man måste uppfatta för att förstå (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, s. 76).

I den fenomenografiska forskningstraditionen talar man om behovet av en relevansstruktur, eftersom varje situation för lärande har en viss riktning som påverkar de olika aspekternas relevans, som de lärande kommer att uppfatta på olika sätt. Den andra principen i lärandets pedagogik är variationen, som handlar om att kunna ”urskilja och åtskilja aspekter av ett fenomen som den lärande tidigare inte har kunnat urskilja eller åtskilja, samt att bli förmögen att vara samtidigt och fokuserat medveten om” (Marton & Booth, 2000). En sådan förändring i någons förmåga att erfara fenomenet kräver att någon aspekt av situationen förändras från ett tillstånd till ett annat. Förändringen kan komma att uppstå för den lärande eller orsakas av henne själv.

Enligt Vygotskij (1978, 1982, 1995) har språket en dubbel funktion som innebär dels att överföra budskap, dels att tjäna som ett tankeverktyg. Vygotskij anser att skriftspråket är ett redskap för att tänka samtidigt som det har en kommunikativ funktion. Språk i tal och skrift, tänkande och lärande hör samman med varandra. Lärandet sker i samspel med omgivningen och med andra människor. I samspelet med andra skapas förståelse, som uttrycks med symboler och tecken. Detta tilldrar sig i ett socialt och kulturellt sammanhang. I sitt lärande är barnen riktade mot något som intresserar dem, och för läraren är det viktigt att upptäcka detta och agera i ”den närmaste utvecklingszonen”, dvs. det utrymme framåt i utvecklingen som barnet kan nå med stöd av någon mer erfaren kamrat eller vuxen. Lärarens agerande ska ge barnet utmaningar och en känsla av att lyckas. Då kan barnet agera vidare på egen hand. Barnets frågor kan vara vägledande för en uppmärksam lärare som är intresserad av vad som för tillfället upptar barnets tankar.

Dessa tankar använde Gustafsson och Mellgren (2000b) när de lät barn i sex - sjuårsåldern delta i en skrivsituation, som utgick från de erfarenheter barnen haft tidigare i förskolan (Gustafsson & Mellgren, 1996), vilket innebar att barnen fick i uppgift att skriva ett vykort till en person de själva valde. Den vuxne var en samarbetspartner till barnet som fick utmaningen att gå vidare från sin

aktuella utvecklingsnivå. I analysen av situationen för skrivandet av vykortet framkom följande kriterier:

1. Barnet skriver själv.
2. Barnet skriver med hjälp av intervjuaren.
 - söker bekräftelse hos intervjuaren, t.ex. nickanden, instämmande mummel etc.
 - barnet frågar intervjuaren om hur bokstäverna ser ut, vad det står eller om det är rätt.
3. Intervjuaren och barnet samarbetar i skrivandet.
4. Barnet uttalar sig om sitt skrivande i värderande ordalag. (Gustafsson & Mellgren, 2000b, s. 108)

Barnens skrivstrategier synliggjordes och utgjorde ett komplement till de genomförda intervjuerna med dem.

Den andra principen som Marton och Booth (2000) benämner som variationens arkitektur, handlar om att lära någon att erfara något på ett annat sätt än tidigare. Om man vill förändra den lärandes sätt att förstå ett fenomen måste någon aspekt av situationen varieras, så att fenomenet kan uppfattas på ett annat sätt än förut. Som exempel kan nämnas det program med didaktiska utgångspunkter som användes i förskolan för att introducera barnen i den skriftspråkliga kulturen genom att försöka stimulera och utveckla barnens medvetenhet om skriftspråket på olika sätt (Gustafsson & Mellgren, 1991, 1996, 2000b).

- Se till att miljön runt barnet på ett positivt sätt innehåller och understödjer skriftspråklig verksamhet.
- Arbeta med utgångspunkt från barnens omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga ställningstaganden.
- Utgå från de grundläggande likheterna mellan talat och skrivet språk.
- Hjälpa barnet att utveckla talspråklig och skriftspråklig medvetenhet.
- Samverka så att barn, föräldrar, pedagoger och pedagogiska ledare är delaktiga i arbetet och tar ansvar för tal- och skriftspråksutvecklingen.
- Syssla med skriv- och läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt så att lång sammanlagd tid ägnas åt skriftspråket.

Programmet syftade bl.a. till att tydliggöra skriftspråkets kommunikativa funktion genom att använda meddelanden, kom-ihåg-lappar, brevskrivning etc. Genom att kommunicera med skriften i vardagliga situationer uppmärk-

sammades barnen på vilken nytta de kunde ha av att skriva, vilket bidrog till att öka deras motivation till att använda skriften.

Den lärandes perspektiv

Ett antal begrepp har utvecklats utifrån den fenomenografiska forsknings-tradition som möjliggör en beskrivning av ”vissa av lärandets nödvändiga villkor” (Runesson, 2004, s. 4). Ett utmärkande drag för variationsteorin är att man utgår från vad den lärande lär sig. Det förutsätter att lärande är något mer än bara interaktion, erfarenhet och reflektion. Runesson gestaltar det på följande sätt:

Den innebörd vi tilldelar det erfarna konstitueras som ett mönster av samtidigt urskilda aspekter och deras förhållande till varandra. Urskiljandet förutsätter i sin tur variation. På detta sätt skapas mening eller innebörder mot bakgrund av en möjlig variation (Runesson, 2004, s. 10).

Runesson (2004) visar på variationsteorins möjligheter att fungera som ett analytiskt redskap när man vill förstå lärande. Det variationsteoretiska perspektivet utgår liksom fenomenografin från individens lärande och hur individen erfar det som ska läras. ”Variationsteorin är en teori om lärande och medvetande” (Runesson, s. 6). Genom att använda det variationsteoretiska perspektivet som ett analysredskap kan man uppmärksamma vad individen lär sig. Om man utgår från betydelsen av variation för lärande kan man skapa miljöer för lärande. I ett pågående forskningsprojekt där så kallade *learning study* ingår, kombineras kompetensutveckling för lärare och forskning. *Learning study* är en praktknära forskningsmetod, som kan ge kunskap kring konkreta lärandesituationer för att urskilja och bättre lyfta fram de kritiska aspekterna i lärandeobjektet enligt Marton (2003).

Förskolans viktigaste uppgift borde enligt Pramling (1988) vara att lära barn lära. För den vuxne innebär det att lära barnen uppfatta vissa aspekter av omvärlden genom att tänka och reflektera. Det finns en utvecklingsgång hos barnen från att barn erfar att lära sig att ”göra”, till dess att de uppfattar att de lär sig ”veta” och slutligen att de lär sig att ”förstå” (Pramling, 1988). Barnens föreställningar om hur det går till att lära sig påverkar deras lärande. Lärandet handlar alltid om hur man lär sig och vad man lär sig. Genom att tillämpa fenomenografiskt inspirerad didaktik kan man utveckla barns förmåga att lära sig lära, vilket skett i flera studier (Pramling, 1988, 1994; Doverberg & Pramling Samuelsson, 1999, 2000).

När Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) använder sig av begreppet lärandets objekt, definieras det som den förmåga eller det kunnande som barnet skall utveckla. Det innebär att man måste skapa förutsättningar för att barnen ska förstå något på ett specifikt sätt genom att arbeta med olika innehåll. När det gäller begreppet lärandets akt handlar det om hur barn gör eller går till väga för att lära sig. Forskarna ger exempel på olika objekt som varit i fokus för lärandet i projekt som bedrivits i förskolan, t.ex. barns lärande, natur, kulturella aspekter av omvärlden, matematik etc. I de olika innehållen har man försökt göra generella strukturer synliga för barnen genom att fokusera olika aspekter för att utveckla barns förståelse för sin omvärld. I det praktiska genomförandet i barngrupperna har det visat sig att följande punkter har betydelse:

- att läraren har klart för sig vad som är lärandets objekt
- att arbetet med barnen är *planerat och väl förberett*
- att utgångspunkten är *barnens erfarenhetsvärld*
- att läraren *kommunicerar* med enskilda barn på olika sätt
- att läraren lyfter fram *mångfalden* i barnens sätt att uttrycka något,
- att olika *situationer skapas* för att problematisera kring olika innehåll
- att läraren *fångar upp de tillfällena som uppstår spontant*.

I den dokumentation som sker ska både arbetsprocessen och barnets eget lärande synliggöras.

Med utgångspunkt från en mångårig fenomenografisk forskning, där den lärandes perspektiv varit centralt, har Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) utvecklat tankar i riktning mot en teori för lärande i förskolans kontext. Teorin har vuxit fram i ett nära samarbete med förskollärare i olika forskningsprojekt. I denna teori uttrycks att lek och lärande är oskiljbara i barns värld. Barns intressen och erfarenheter är ämnesöverskridande. Det är lärarens utmaning att rikta barnets uppmärksamhet och intresse mot lärandeobjektet på ett sätt som är meningsskapande för barnet.

Sociokulturellt perspektiv

Barnens spontana uppfattning om skriftspråket som lärandeobjekt är ett uttryck för deras erfarenheter av och tankar om detsamma. Resultaten i studie I visar på

att barnens attityder till skriftspråket grundläggs tidigt (Gustafsson & Mellgren, 2000b). Det grundar sig på individers spontana uppfattningar, som illustrerar ett mönster av individuella variationer av grundantaganden med betydelse för skriftspråkslärandet.

Enligt ett sociokulturellt perspektiv är dessa erfarenheter och tankar ett kontextuellt och diskursivt uttryck som individen tillägnat sig genom att ingå i kontexter och diskurser vilka innefattar grundantaganden, som är mer eller mindre tillgängliga för individen. Dessa kontexter och diskurser formas av grundantaganden utifrån skriftspråkets roll i kulturen. På så sätt finner vi att ett fenomenografiskt och ett sociokulturellt perspektiv kompletterar varandra. I våra studier har det skett en glidning mot ett sociokulturellt perspektiv. Sedan det att vi först riktat intresset mot barnens uppfattningar om skrivning och skrivlärande (studie I) har vi fortsatt att rikta intresset mot diskursiva miljöer och sammanhang (studierna II-IV). Dimenäs (2001) uttrycker hur de båda perspektiven kompletterar varandra på följande sätt:

... att det fenomenografiska perspektivet i första hand fokuserar på människans erfarenande av ett fenomen. Den är i huvudsak relaterad till innehållet (vad-frågan), medan det sociokulturella perspektivet främst fokuserar på de sociala och kulturella betingelserna för kunskap och lärande (hur-frågan) (Dimenäs, 2001, s. 52).

Enligt Vygotskij (1982) är språket och skriftspråket det främsta redskapet för lärande. Han skriver om språkets yttre och inre funktion. Den yttre funktionen är kommunikativ och den inre ett redskap för tänkandet. Skriftspråket har samma funktion som talspråket, men skriftspråkets yttre funktion är mer konkret och observerbar. Dess inre funktion är redskap för reflektion och lärande på en metakognitiv nivå. De skrivkategorier som barnen ger uttryck för i studie I relaterar både till de yttre och de inre aspekterna av skriftspråket (Gustafsson & Mellgren, 2000b). Det finns ett mönster i de individuella variationerna av vad barnen uttrycker. Den grupp barn som kan förväntas få svårigheter med skrivlärandet uttrycker sig i enlighet med kategorier som relaterar till yttre aspekter av skriftspråket. De inre aspekterna förefaller otydliga för dem. Detta resultat på individuell nivå riktar vårt intresse mot de skriftspråkliga sammanhangen i förskola och skola i de följande studierna II-IV.

Bruner (2002) anser att pedagogisk verksamhet i förskola och skola har samhällets ansvar för att barn och elever får ta del av och lära sig använda den kulturella ”verktygslåda” som utvecklats för lärande och meningsskapande. Han poängterar att man måste vara vaksam och ompröva mål i läro- och kursplaner

och det klimat som råder i lärmiljön för att säkerställa att de kulturella värderingarna inbäddade däri inte kränker barns självkänsla. I studie II vill vi fokusera den situation som råder för Leonardo, som inte får grepp om de skriftspråkliga verktygen. Det klimat som råder i läromiljöerna han möter i förskola och skola gynnar honom inte (Gustafsson, manus).

Utifrån Säljö (2000) resonemang⁵ har vi formulerat några centrala frågeställningar relaterade till skriftspråket som kommunikativ process för att kunna förstå och synliggöra kulturella värderingar, skriftspråkliga processers uppkomst och hur de överförs mellan kulturer och generationer:

- Hur har skriftspråket kommit till?
- Hur går kunskapsöverföringen av skriftspråket till?
- Vem kan skriftspråka?
- Vad finns det för grundantaganden och perspektiv?
- Hur tillgängliga är grundantaganden och perspektiv i skriftspråket?
- Vilka erfarenheter behöver man och vem får ta del av skriftspråkliga erfarenheter i vårt komplexa samhälle?

För att tydliggöra våra ställningstaganden i dessa frågeställningar utvecklar vi dem under respektive rubrik.

Hur har skriftspråket kommit till?

Ett skriftspråk utvecklas ur ett behov av att kommunicera (Ong, 1990; Säljö 2000). Det uppstår i ett historiskt och kulturellt sammanhang och det förändras i samklang med aktuella behov för att kommunicera. Skriftspråkliga tecken och verktyg varierar i olika kulturer – de har uppträtt i olika former och har utvecklats och förändrats under tusentals år. Ong (1990) beskriver hur skriftspråkets utveckling drivs av sin funktion att kommunicera och stödja minnet med förteckningar, register, bokföring av räkenskaper med mera. Att använda skriften för litterära avsikter är en sentida företeelse i skriftspråkets utveckling.

Skriftspråket har utvecklats från tidiga förkirografiska tecken som stöd för minnet (Ong, 1990; Säljö, 2000) till dagens multimodala skriftspråkande, där flera historiskt identifierade skriftsystem används samtidigt (Kress, 2000; Mellgren, under tryckning).

⁵ Säljö, 2000, s. 37.

Skriftspråkets historiska utveckling är mycket intressant, och vi beskriver den mera utförligt i studie I och IV (Gustafsson & Mellgren, 2000; Mellgren, under tryckning). Sammanfattande kan man säga att utvecklingen går från *förkirografiska tecken* som kan beskrivas som kommunikation via konkreta objekt, vidare till föreställande bildskrift – så kallade *ideogram* – till icke föreställande tecken – *piktogram* – som symbol för stavelser i ett talat språk. (Dahlgren m.fl., 1999; Säljö, 2000). Ett piktogram är en skriftlig abstraktion, en symbol för språket. Denna förändring är central i skriftspråkets utveckling. Vygotskij (1982) benämner denna symbolisering av det talade språket som *andra gradens symbolisering* till skillnad från *första gradens symbolisering* som är en direkt avbildning av omvärlden.

Nästa förändring av vårt skriftspråk är när tecknen blir en symbol för ett språkljud, först enbart för konsonantljuden i konsonantskrift. Så småningom användes tecken även för vokala ljud. Det hände för cirka 3000 år sedan och var en anpassning till det grekiska språket som hade ord som uttalades med enbart vokala ljud. Alfabetet som då uppstod är ett fonemiskt skriftspråk och skrivtecknen är symboler för talspråkets minsta enhet – de enskilda ljuden som kallas fonem. Detta skriftspråk är unikt genom sin enkelhet – bokstäverna symboliserar fonem/ljud, i det talade språket. Det är mycket effektivt, då allt som kan sägas också kan skrivas. De grafiska symbolerna i vårt svenska alfabet är tjugoåtta bokstäver i två uppsättningar, en versal och en gemen. De latinska bokstäverna i det alfabetet som används i Europa och USA, är formgivna av romarna. Till en början användes enbart versaler, då de var lämpliga för de skrivverktyg som användes. De gemena bokstäverna började användas för cirka 1000 år sedan och blev en anpassning till nya skrivunderlag.

Andra skriftspråk, som sägs ha samma ursprung som alfabetet, har utformats annorlunda, t ex kinesiska som blandar flera olika grafiska symboler med olika koder (t.ex. fonem, ideogram och piktogram). Kinesiska är ett mycket komplicerat skriftsystem med en blandning av olika symbolsystem. De flesta andra skriftspråk är *hybrider*. Även vårt alfabetiska skriftspråk där siffror ingår är en hybridform, eftersom siffror inte är symboler för ljud (Ong, 1990).

Tolchinsky (2003) skriver om hur siffror kan ingå i texter med olika syften. De kan användas i olika kvantifierande syften. De kan också användas i sociala syften i vardagslivet i sammanhang som inte är kvantifierande, t.ex. telefonnummer. Numrering av bussar i kollektivtrafik har ingen kvantifierande innebörd såsom t.ex. bussens storlek. Siffrors innebörd och hur de exponeras

beror på sammanhanget, och då kan de även tolkas som skriftspråk (Downing m.fl., 1987; Ong, 1990; Tolchinsky, 2003; Kress, 1997). Det alfabetiskt skrivna ordet för en siffra utgår från det talade ordet, vilket är olika i olika språk. Siffror däremot är internationella symboler, som har samma innebörd oavsett i vilket språk de förekommer.

Dispositionen av skriften på underlaget har varierat och utvecklats under lång tid. Skriv- och läsriktningen från vänster till höger med början på översta raden kommer från grekerna. Sumererna skrev lodrätt uppifrån och ner, fenicierna från höger till vänster. Under en period skrev man så kallad plogskrift, där skrivaren vände när skrivunderlaget tog slut. Liksom bokstävernans form påverkades skrivriktningen av de material och skrivredskap som användes (Maho, 1995). Att avgränsa ord är också ett ganska sent påfund – tidigare skrev man i ett flöde utan mellanrum. En tid användes punkter eller streck för att markera mellanrum. Skiljetecken och stor begynnelsebokstav infördes först på medeltiden. Hela tiden förändras skrivtecken/typsnitt och skrivregler, och de förändras alltjämt utifrån vad som är funktionellt. I Sverige anges aktuella normer av Svenska Akademin och Svenska Språkvårdsnämnden ger ut ordlista respektive skrivregler, vilka revideras kontinuerligt efter debatter mellan konservativa och mer radikala krafter.

Hur går kunskapsöverföringen av skriftspråket till?

Förskolan och förskoleklassen har nu del i uppdraget att introducera skriftspråket för barn. I Sverige har staten genom skolan ansvarat för kunskapsöverföringen de senaste 150 åren. Dessförinnan var det kyrkan som utövade kontroll på läskunnighet. Kravet på skriv- och läskunnighet har ökat och anses idag tillsammans med matematik som en rättighet att lära sig i ett demokratiskt samhälle. Före inrättandet av småskolan 1858 fanns det ett krav på läskunnighet för att få börja skolan. Det är alltså under en kort period i historien som ansvaret för att lära sig läsa inte legat på familjen. Utvecklandet av läromedel och undervisningsmetoder har en kort historik jämfört med skriftspråkets utveckling (Dahlgren m.fl., 1999; Ong, 1990; Säljö, 2000).

Det sätt på vilket mänskligheten utvecklat sin kunskap och sina symboler för matematisk problemlösning och beräkning och för skriftspråklig kommunikation liknar enligt flera forskare en progression, som man kan se i individuella barns lärande av matematiskt tänkande och skriftspråkslärande – barn återupptäcker skriftspråket (Helilä-Ylikallio, 1994; Dahlgren m.fl., 1999; Doverborg &

Pramling Samuelsson, 1999; Tolchinsky, 2003; Kress, 2003). Några av barnen i studie I (Gustafsson & Mellgren, 2000) skriver på det sätt som Kress (1996) benämner visuella representationer – en sorts bildskrift. Ett barn skriver på det sätt som överensstämmer med plogskrift.

Kress (1997) uttrycker att barn såväl som vuxna skapar sitt eget språk och sina egna symboler med utgångspunkt från sina erfarenheter och tidigare kunskaper – tvärtemot många andra teorier och traditioner, där människan ses som användare av ett vedertaget språk, tecken och symboler. Kress hävdar vidare att tal och skrift är en kommunikationsform, som avser att vara maximalt begriplig för deltagarna i en kommunikativ situation. Barns skrivande är i ett initialt skede begripligt endast för dem själva. Leonardo i studie II (Gustafsson, manus) löser skrivuppgiften på ett för honom meningsfullt sätt, då han försöker *making meaning of that system*, fastän att han inte lyckas *making sense of that system* (Kress, 2000). På samma sätt kan vi se att de tre olika perspektiv på kalendern, som presenteras i studie III (Mellgren, under tryckning) är meningsskapande för olika aktörer – barnen skapar mening kring sina födelsedagar, förskolläraren utgår från matematiskt perspektiv och artikelförfattaren ser olika skriftsystem.

Vem kan skriftspråka?

Skrivning och läsning används på olika sätt och med olika syften i olika sammanhang. Det är ett samspel mellan skrivare, text och läsare. Resnick och Resnick (1990, 1991) har med denna utgångspunkt identifierat sju olika användningsområden – *literacy transactions*:

- Funktionellt skriftspråk (t.ex. skyltar, recept, instruktioner)
- Skriftspråk för att få kunskaper (t.ex. läroböcker, dagstidningar)
- Skriftspråk för nöjes skull (t.ex. sagoläsning, skönlitteratur, veckotidningar)
- Skriftspråk för att övertyga (t.ex. reklam, fackartiklar)
- Skriftspråk för personlig kommunikation (t.ex. brev, meddelande i en etablerad relation)
- Expressivt skriftspråk (t.ex. dagboksskrivande, man skriver för sin egen person)
- Andligt skriftspråk (t.ex. religiösa texter).

Dahlgren och Olsson (1985) beskriver ett användningsområde *att använda skriftspråk i skolan*. I deras intervjustudie framkom att många barn uppfattar att skriftspråklärandet främst syftar till att bli en bättre skrivare och läsare, och inte textens innehåll som motiverade läsningen.

Detta är ett av barnen i studie I, Nettan, ett exempel på (Gustafsson & Mellgren, 2000b, s. 122). Nettan definierar det skrivande hon lärt sig i skolan såsom det hon kan skriva. På vykortet hon skriver kommunicerar hon först ett meddelande: ”Hej, Jag kan skriva lite”. Hon fortsätter med att skriva ett antal bokstäver som hon lärt sig och tre ord hon fått lära sig i skolan: ”sol, apa, le”, *Det är allt jag kan*, säger hon och syftar på de tre orden. Det hon uttrycker att hon kan är begränsat till det som hon tagit del av i undervisningssituationer. Hennes skrivhandling visar på en annan skrivkompetens än den hon medvetet uttrycker. Exemplet skiljer sig från Resnick och Resnicks sju användningsområden, där budskapet är tongivande för olika motiv

Vem som förväntas vara skriftspråksanvändare varierar historiskt, kulturellt och geografiskt. Tekniska innovationer som boktryckarkonsten och internet ökar tillgängligheten. Idag anses det vara en demokratisk rättighet att få lära sig skriva och läsa, medan skriftspråket historiskt sett har varit förenat med makt. I ett globalt perspektiv har inte alla lika stor tillgänglighet till internet och undervisning för att lära sig skriva och läsa (Ong, 1990; Säljö, 2000).

Resnick och Resnick (1990, 1991) anser att läsning av religiösa texter har stor betydelse för en kulturell identitet. Den kulturella tillhörigheten stärks av texter och berättelser med etiska eller moraliska budskap.

Olsson (1994) beskriver hur tolkningsföreträdet ifråga om en text har förskjutits från författaren till läsaren. Läsning av gamla tiders texter fokuserade på att förstå vad skrivaren menade och det var det rätta sättet att förstå texten. Dagens texter ska vara självständiga och tydliga. Det är läsaren som tolkar texten och skrivaren får lägga ner mycket arbete på att distansera sig från sin text och arbeta med tydligheten samt förutse olika tolkningsmöjligheter eller missförstånd.

För vem skriftspråket finns avgörs av hur man definierar vad skriftspråk är och vem som kan använda det. Kress (1996, 1997, 2000) har studerat barns *visuella representationer* i lek, teckningar, klotter och skrift. Han hävdar att för barn är det naturligt att kommunicera med olika skriftspråkssystem på ett sätt som liknar webbdesign/multimedia.

Gee (2002) använder begreppet ”*ways of printed words*” för att han anser att det finns väldigt lite som är generellt i texter (literacy). Texter och textskapande ingår alltid i en helhet och i ett kognitivt, socialt, kulturellt, institutionellt och historiskt sammanhang. Gee finner liksom Kress (1996) att människor alltid är meningsskapande och inte konsumenter av mening.

Vad finns det för grundantaganden och perspektiv i skriftspråkande?

Ett grundantagande är att skriftspråkande innebär någon form av kommunikation. För att kommunikation ska vara möjlig krävs minst två parter, både talare/skrivare och lyssnare/läsare. I kommunikationen avses att förmedla ett budskap med hjälp av något/medium, verktyg/redskap, till exempel ett skriftspråk. Den skriftliga kommunikationsprocessen är oberoende av tid och rum. Meddelanden, erfarenheter och kunskaper kommuniceras mellan individer, grupper, mellan olika platser och generationer. Skriften är möjlig att betrakta – den är stabil i tid och rum. Den dokumenterar och strukturerar, den påverkar det mänskliga tänkandet, och det talade språket påverkas av skriftspråket (Ong, 1990; Säljö, 2000).

Talspråklig kommunikation är oftast samtidig för talare och lyssnare, som oftast befinner sig på samma plats, vilket ger en gemensam referensram ”här och nu” till samtalet. Den nya kommunikationstekniken har skapat flera möjligheter för muntlig kommunikation utan den referensram som närvaro, tid och rum ger – en talspråklig situation som mera liknar skriftens villkor. I en skriftspråklig kommunikation krävs *andra gradens symbolisering* (Vygotskij, 1982). Skrivaren måste dels distansera sig från språket/orden som auditiva symboler, dels inta samtalspartnerns/läsarens perspektiv.

Ett annat grundantagande är att skriftspråkandet utgår från det talade språket. Mänskligt tal är en kombination av orala ljud, vilka bildar ord som är språkliga symboler för olika fenomen. En förutsättning för att kunna kommunicera med detta språk är att ordens innebörd är bekant för kommunikationsparterna. Symboler är kommunikativa först när flera förstår deras innebörd. Erfarenheten i sig är alltså inte tillräcklig, utan man måste även känna till dess begrepp, dvs. ordet, för att kunna kommunicera med språket. Den kollektiva innebörden i symboler erövrar i ett samspel mellan individen och omgivningen (Eriksen-Hagtvet, 1990; Dahlgren m.fl., 1999; Söderberg, 1997).

Ett tredje grundantagande utgår från det alfabetiska skriftspråkets konstruktion och barns fonologiska medvetenhet (Adams, 1994; Höien & Lundberg, 1999). Jämförande studier med barn, dyslektiker, svaga läsare och goda läsare har givit indikationer på att fonologisk medvetenhet är en viktig förutsägelse för att utvecklas till en god läsare (Lundberg, 1984, 1991; Eriksen Hagtvat, 1990).

Program finns med syfte att barn ska utveckla en förståelse för språkets ljudsystem och struktur (Frost m.fl., 1987, 1989, 1991). Dessa program utgår från tesen att det är en förutsättning för att förstå skriftspråskoden att kunna skifta uppmärksamheten från språkets innehåll till dess form.

Without phonological insight, there is no way to use the alphabetic system productively in reading and spelling. This seems to be the conclusion to draw from the research evidence reported by the Umeå-group (Lundberg, 1991, s. 9).

För att utveckla en väl fungerande och automatiserad avkodningsfunktion är den sammanlagda tid som ägnas åt skriftspråkande av stor betydelse. Detta understryks i de flesta undersökningar om hur grundläggande skriv- och läsfärdigheter utvecklas, och man är enig om tidens betydelse för barnens lärande. Det tar 5000 timmar att bli en god läsare. Det är ungefär tre kvart varje dag från 1 1/2 års ålder fram till dess barnet har fyllt 20 år (SOU 1997:108).

Kress (2000) teori om barns tidiga skriftspråkande ger oss ytterligare ett grundantagande, då han utgår från att skrift är visuella representationer. Han lyfter fram att ett skifte från ljud till bokstav innebär att byta medium, för att med en visuell grafisk symbol representera fysiskt upplevda ljud i verkligheten. Att skriva/stava ord (eng. spelling) är att omvandla. Ett skifte från en auditiv till en visuell föreställning medför en förändring av verklighetsuppfattningen. Allards och Sundblads (1989) begrepp för detta skifte är att gå från örats till ögats språk. Kress (2000) anser att gemensamt för alla skriftsystem är att de är en form av *registrering* av två aspekter: *ett objekt* – ett ting eller en händelse. Denna registrering förutsätter också en *fixering* – en kemisk fixering av ett fotografi eller en fixering av ett antal ögonblick av mänsklig verklighet. På detta sätt kan man tolka barns ritande/skrivande och betrakta barnet i ritande/skrivande stund – hur han/hon väljer medium och omvandlar det objekt som hon/han vill göra en representation av på papperet genom att registrera det och då även fixera den förståelse för skrivning hon/han har just vid detta tillfälle.

En symbols budskap beror på dess sammanhang och på betraktarens/läsarens tolkning. Teckningar, bilder, dataspel, internet, video, film, siffror, bokstäver,

noter m.m. är exempel på olika grafiska uttrycksformer. Kress (1997) antar att i ett framtida samhälle kommer kreativa, multimodala kompetenser att efterfrågas mer än avgränsande expertkunskaper. Han diskuterar rita och skriva ”spelling” och finner att man kan rita ett ord och skriva en bild. I skrift kan man uttrycka och representera en idé (första och andra gradens symbolisering), och med alfabetisk skrift kan man symbolisera det språkliga uttrycket för samma idé. I förhållande till barns skrivande/ritande och meningsskapande med grafisk symbolisering anser Kress (2000) att man ska tolka uttrycket i enlighet med dess sammanhang och kommunikativa avsikt. I ett utvidgat textbegrepp är skriftspråk vida mer kommunicerande och dokumenterande än nedskrivet talat språk. Kress (1997, 2000; Kress & Van Leeuwen, 2001) definierar skriftspråk som ett system av tecken för att skapa symboler genom att organisera tecknen på ett sådant sätt att det ger symbolen dess mening. Han har analyserat innebörden i olika tecken-system och finner att ett tecken är en kombination av innebörd och en form och att man kan använda olika metoder för att kommunicera med tecken och symboler.

Det finns alltså ett antal grundantaganden och perspektiv som speglar olika sätt att förstå skriftspråkande och skriftspråklärande – grundantaganden som i sin tur blir redskap för att förstå barnens skriftspråkande. Kress (1997, 2000) anser att det är en utmaning för förskola och skola att integrera alla de möjligheter för kommunikation som finns i barns värld för meningsskapande, och som stämmer med förändrade kommunikationsmönster och ny teknik i dagens samhälle.

Hur tillgängliga är grundantaganden och perspektiv i skriftspråkande?

Grundantaganden och perspektiv för skriftspråkande finns inbäddade i det som i sociokulturella termer benämns diskurs, socialt språk, genrer och kulturell modell (Gee, 2002). Gee förklarar begreppen på följande sätt:

Diskurser: Det är val av hur man kombinerar och hur man koordinerar ord och/eller handlingar, tankar, värderingar, kroppar, objekt, verktyg, tekniker, och personer (vid en aktuell tidpunkt eller plats). Diskursen identifierar specifika, socialt situerade, identiteter eller aktiviteter.

Socialt språk: Det är val av ord (talade eller skrivna). Orden är innefattade i *diskurser*, och de är relaterade till sin form och sin mening för att uttrycka en specifik socialt situerad identitet eller aktivitet.

Genrer: Det är kombinationer och val av ord (talade eller skrivna) och handlingar. De har blivit mer eller mindre för-givet-tagna i diskurser för att identifiera specifika, socialt situerade identiteter eller aktiviteter på ett relativt stabilt och enhetligt sätt (på detta sätt reproduceras *diskurser* och institutioner i historiskt avseende).

Kulturell modell: Den är ofta underförstådd och för-givet-tagen. Det kan vara ett schema, en berättelsestruktur, en teori, fantasier, eller representationer (delvis representerade i människors medvetande och delvis representerade i materiel och praktiker). En kulturell modell uttrycker ur ett *diskursivt* perspektiv vad som är "typiskt" eller " normalt" för en grupp av människor inom en *diskurs*. (s. 37, Gee, 2002; vår översättning).

Vygotskij (1982) och Ong (1990) beskriver hur skriftspråket påverkar det talade språket genom att det konkretiserar språket i den meningen att man bildar begrepp om språket och skriftspråket och dess struktur. Skriftspråket möjliggör abstraktioner som inte återfinns i språkkulturer utan skriftspråk, eftersom språket där är mera situationsbundet. Vygotskij använder definitionen *vardagliga och vetenskapliga begrepp*. Vardagliga begrepp är, anser han, situationsbundna och av den typ som återfinns i språkkulturer som saknar skriftspråk. Vetenskapliga begrepp används i språkkulturer som har skriftspråk. Dessa begrepp är abstraktioner som inte förstås utan handledning av någon som känner till dem (Luria, 1976; Ong, 1990). Ong (1990) poängterar att i kulturer som har ett skriftspråk utvecklas två talspråkliga kulturer – ett talspråk som utvecklas ur en muntligt baserad tradition och ett talspråk som utgår från skriftspråkliga normer. Sturmark (1997) anser att skriftspråket är linjärt till sin struktur, medan spontant tänkande är mera associativt. Bernsteins (1971) beskrivning av *utvecklad och begränsad språkkod* bekräftar vikten av att få till stånd det Vygotskij beskriver som vetenskapliga begrepp.

Vilka erfarenheter behöver man och vem får ta del av skriftspråkliga erfarenheter i vårt komplexa samhälle?

Språkliga grundantaganden och perspektiv får man tillgång till genom att delta i språklig kommunikation i ett socialt samspel. Nelson och Kessler Shaw (2002) har studerat hur förskolebarn använder och skapar innebörd i ord, hur de utvecklar ordförståelse och hur de lär sig använda ord som symboler. I en språkkultur, som både barn och vuxna är delaktiga i, övertolkar de vuxna i barnets närmaste omgivning ofta dess budskap, utifrån ett sammanhang. Det gör att ett barn, tillsammans med dessa vuxna, kan använda ord som de ännu inte har utvecklat en generell förståelse för. På så sätt sker det ett lärande i ett socialt

samspel när barn kommunicerar med andra – vuxna, syskon och/eller kamrater – som har förståelse för den generella innebörden i ord och begrepp (Liberg, 1990; Bruner, 2002; Nelson & Kessler Shaw, 2002). Möjligheter till lärande om språk, i ett socialt samspel, är sätt att förebygga svårigheter och missförstånd. Aktivt och ömsesidigt reflekterande kring språk och skriftspråk ger barn möjlighet till meningsskapande och kunskap om språket som system utifrån deras egen sociala och kulturella erfarenhet. Liberg (1990) anser att det är viktigt att låta barn utgå från sina egna strategier i skriftspråklärandet och att det grammatiska bör stå tillbaka för det kreativa och funktionella skrivandet.

I studie III har vi studerat skriftspråkliga miljöer i flera förskolor. De återspeglar olika diskursiva grundantaganden. Vi finner att i det sociala samspel som präglar en berättande textmiljö ges barnen möjlighet att utveckla förståelse för språkliga grundantaganden. Som redskap för planering av verksamheten i studien, som är bakgrund till studie I och II, utvecklades didaktiska utgångspunkter. De sätter fokus på olika språkliga grundantaganden (Dahlgren m.fl., 1999; Gustafsson & Mellgren, 2000; Gustafsson, manus). En av de didaktiska utgångspunkterna handlar om vikten av att verksamheten planeras utifrån barnens skriftspråkliga erfarenheter och förutsättningar. Flera forskare anser att det har stor betydelse för barns skriftspråklärande att lärare i förskola och skola är medvetna om var barnet befinner sig i sitt skriftspråklärande, och att de anpassar utmaningar och undervisning till barnets förutsättningar (Kullberg, 1991; Ferreiro, 1984; Smith 1984, 1985).

Cromdahl och Edvaldsson (2003) skriver om att de sociala aspekterna av flerspråkighet sällan berörs i forskning om andraspråksinläring, utan de studeras oftast som ett individuellt fenomen. Ett alternativ är att förstå flerspråkighet i första hand som en social praktik. I interaktionsstudier, som har en dialogisk hållning har man en mer dynamisk bild av språkbruk och meningsskapande och ser det som ett resultat av ett ständigt pågående socialt samspel, som omfattar både den som talar och den som lyssnar. Cromdahl och Edvaldsson anser att flerspråkighet kan ses som en social praktik och handlar om att kunna delta i både enspråkiga och flerspråkiga sammanhang på ett meningsfullt sätt .

Det sociokulturella perspektiv som synliggörs i våra studier handlar om barns lärande i förhållande till den skriftspråkliga kultur barnen ingår i. Det fenomenografiska perspektivet med variationsteori är ett redskap för att utveckla relevansstrukturer för att förstå barns skriftspråkande och aktionsforskning för att bedriva en praktikinära forskning.

METOD

I detta kapitel redovisas de metodologiska tillvägagångssätten i de fyra studierna. Samtliga studier har en kvalitativ ansats och datainsamlingen består av barn- och vuxenintervjuer, fotografier, fältanteckningar och videoobservationer. Här redogörs för de data som ingår i de olika studierna och hur de har analyserats. Därpå följer en översiktsskild, där undersökningsgrupp, datainsamling, metod och analys i respektive studie presenteras. Vidare diskuteras etiska överväganden, studiernas giltighet och trovärdighet. Även generaliserbarheten övervägs.

De förskolor och skolor som ingår i studierna representerar olika socioekonomiska miljöer. Urvalet har skett på ett systematiskt sätt, och de individer som ingår i studierna har befunnit sig i de miljöer som de dagligen vistas i och där vi på olika sätt varit i kontakt med dem. I samband med att det pågått kompetensutveckling i de två aktuella kommunerna har lärare i förskolan själva anmält sitt intresse av att delta i studierna.

Datainsamlingen har pågått under perioden 1994-2002 och beskrivs i den ordningsföljd som den är genomförd.

Studie I

Ansatsen i studien är fenomenografisk – en forskningsmetod som inriktar sig mot individuellt kvalitativa skillnader i sättet att förstå. Utgångspunkten är att olika företeelser i omvärlden uppfattas olika och har olika innebörd för olika människor. Metoden avser att fokusera variationen i att uppfatta eller erfara ett problem. Enligt Marton och Booth (2000) är ansatsen lämplig för att identifiera undervisningssituationer och lärande. Syftet med studien är att finna mönster i barns skrivlärande.

Studien har en longitudinell design, där vi följer 41 barn under deras första skolår och undersöker vad barnen säger om sitt skrivlärande och vilken strategi de använder sig av. Det datamaterial som samlats in består av barnintervjuer samt rit- och skrivlister. Datainsamlingen redovisas i kategorier av uppfatt-

ningar och skrivkategorier. Kategorierna exemplifieras med citat för att deras innebörd ska framstå med tydlighet för läsaren (Larsson, 1984). Intervjustrukturen har tidigare prövats i flera studier (Dahlgren & Olsson, 1988; Gustafsson & Mellgren, 1991; Jakobsson & Jonsson, 1992).

Barnens tal- och skriftspråkliga utveckling dokumenterades i förskolan genom att vi, barnens förskollärare, använde ett kartläggningsschema (Gustafsson & Mellgren, 1994). Under barnens tid i förskolan utförde vi ett normerat test (Nauc  r & Magnusson, 1993). Barnen fick göra testet individuellt, vars syfte var att bedöma barnens språkliga medvetenhet. Då vi ville ha spridning i urvalsgruppen, valde vi barn som bildade tre olika "niv  grupper". Dessa baserade sig på det antal poäng som barnen fick i det genomförda testet. Enligt Magnusson och Nauc  r kan man med hjälp av testet göra en prognos om barn förväntas bli "svaga eller goda läsare och stavare". Med den utgångspunkten låg medelvärdet för barnen i undersökningsgruppen på gränsen till "förväntat goda läsare och stavare".

Av de 125 barnen valde vi ut 41 barn som ingår i studien. Urvalet skedde med hjälp av följande kriterier:

1. Test (fonemidentifiering) och kartläggning
2. Jämn fördelning mellan pojkar och flickor
3. Jämn fördelning mellan de två aktuella kommunerna
4. Fördelning i klasser

Den datainsamling som ligger till grund för studie I pågick under barnens första skolår och bestod av intervjuer samt rit- och skrivalster, som samlades in i samband med att berörda barn intervjuades. Intervjuerna som är inspelade på band skrevs ut ordagrant och omfattar sammanlagt 800 maskinskrivna sidor. Därtill finns 82 sidor med barnens rit- och skrivalster.

Varje barn blev intervjuat vid två tillfällen under sitt första skolår, en gång i början av höstterminen och en gång i slutet av vårterminen.

Genom att fokusera en vardaglig företeelse i en intervju kan man fånga in individens spontana reflektioner. Det intressanta är att ta del av individens uppfattning om fenomenet och som forskare därefter analysera och beskriva variationen i de uppfattningar som de intervjuade uttryckt.

Barnintervjuer

Varje intervju bestod av två delar – intervju och skriv/läsuppgift. Den första delen av intervjun hade karaktären av ett samtal och frågorna följdes upp utifrån barnens svar. Samma intervjustruktur användes vid båda intervjutillfällena. Intervjuerna inleddes med en öppen frågeställning och snävades därefter in mot skrivning. Barnet fick berätta om varför det är bra att kunna skriva och hur det bedömde sin egen skrivförmåga. Andra områden som också lyftes fram i intervjun var hur barnet gjorde när det skrev och hur barnet uppfattade att läraren gjorde. Även barnets tankar om hur det gick tillväga när det skrev och vilken hjälp det behövde fanns med som frågeområden. Barnet fick också berätta om hur läraren gick tillväga för att barnet skulle lära sig skriva.

Skriv-/läsuppgifter

Som avslutning på intervjun fick barnet vid det första tillfället en skrivuppgift, att skriva ett *vykort*, och vid nästa intervjutillfälle fick barnet en skriv- och läsuppgift kring en *saga*. Karaktären på skrivsituationerna är upplagd som ett samarbete mellan barnet och intervjuaren. Graden av samverkan är olika beroende på det enskilda barnet. Skrivsituationen kan liknas vid att arbeta med barnet i det som Vygotskij kallar för *den närmaste utvecklingszonen* (1982).

Skrivuppgiften inleddes med att vi frågade barnen hur man skulle kunna göra om man vill berätta om en händelse för någon som bor långt borta. När vi hade tagit del av barnens tankar kring den frågan, fick barnen ett vykort som de kunde välja att skicka till vem de ville. Barnen fick ansvar för skrivuppgiften och vi fanns som stöd och hjälp när det behövdes. Vår ambition var att det skulle bli en lustfylld situation utan prestationskrav.

När vi träffades i slutet av vårterminen avslutade vi intervjun med den tidigare nämnda *sagan*. Vi läste den korta konstruerade sagan (Dahlgren & Olsson, 1988) för barnet. Den består av tre meningar och berättar om en flicka som ska handla godis och att hundar som är hungriga också tycker om godis. Barnet fick först återberätta sagan muntligt och därefter skriftligt. Sedan fick barnet läsa eller berätta sagan för oss. Därefter jämförde vi med den ursprungliga versionen.

Skrivuppgifterna utgjorde ett komplement till intervjuerna. Det som vi hade pratat om i intervjun fick barnen nu utföra i praktisk handling.

Analys av barnintervjuer

När alla intervjuer var utskrivna läste vi igenom dem flera gånger för att utforska hur barnen uppfattade skrivlärandet. Först bildade vi oss en helhetsuppfattning om varje barn innan vi bearbetade alla intervjuer fråga för fråga. Barnens uppfattningar sorterades in under de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*. För att få fram den variation av uppfattningar som fanns bland barnen listade vi deras svar för varje del av intervjun. Variationen av uppfattningar utmynnade i åtta kategorier, vilka tillsammans bildar en beskrivning av hur barnen i studien erfar sitt skrivlärande. De uppfattningar som barnen ger uttryck för och som vi kategoriserat har vi analyserat utifrån det Vygotskij (1982) benämner som språkets yttre och inre funktion. De yttre aspekterna av språket är det synliga språket som andra kan se, medan de inre är själva tänkandet kring skrivning, som kan innefatta allt från skrivtanken till de regler barnet använder sig av när det skriver. I analysen gick vi tillbaka till den kartläggning som lärarna i förskolan genomfört individuellt på alla barn, som ingick i studien. Vi fann då samma mönster av uppfattningar i förskolan som vi senare fann i skolan.

Analys av skriv-/läsuppgifter

Vi läste igenom texten på barnens vykort, vilket resulterade i en sammanställning av varje barns skrivande. Texterna studerades därefter i förhållande till den interaktion som varit mellan barnet och intervjuaren. Interaktionen kunde vi studera genom att läsa igenom de bandade utskriftena från intervjutillfället, där det bland annat framgick vilken hjälp barnen fått, vilka frågor de ställde till oss, hur vi besvarade dem och hur vi uppmuntrade barnens skrivförsök. Följande fyra kriterier utkristalliserade sig och utgjorde underlag för kategoriseringen.

1. Barnet skriver själv.
2. Barnet skriver med hjälp av intervjuaren.
 - söker bekräftelse hos intervjuaren, t.ex. nickanden, instämmande mummel etc.
 - barnet frågar intervjuaren om hur bokstäverna ser ut, vad det står eller om det är rätt.
3. Intervjuaren och barnet samarbetar i skrivandet.
4. Barnet uttalar sig om sitt skrivande i värderande ordalag. (Gustafsson & Mellgren, 2000b, s. 108)

Därefter har vi läst igenom varje intervju en gång till, barnens texter och interaktionen med intervjuaren. Vid granskningen av texterna har framkommit om

det fanns någon berättarstruktur och/eller ett budskap i dem och vem barnet skrev kortet till. Efter detta utgår vi från kartläggningsschemat och kategoriserar barnens skrivförsök. Observationen och intervjun kompletterar varandra och ger en bild av barnens skrivstrategier i de olika kategorierna. För att visa på nyanserna i deras skrivande har vi skapat underkategorier. Kategorierna gestaltas med en beskrivning och exempel på barnens skrivalster.

När det gäller *sagan* har vi gått tillväga på samma sätt som i analysen av vykortet. Vid kategoriseringen har tillkommit fler kriterier utöver dem vi använt tidigare

- Barnet återberättar
- Barnet förändrar innehållet
 - skapar nytt
 - barnet ritar
- Barnet uttalar sig om svårigheter
- Barnet använder sig av skrivkonventioner
- Barnet läser
 - säkra ord
 - avkodar texten utan förståelse
 - läser med förståelse

Kategoriseringen exemplifieras med elva barns rit- och skrivalster, en beskrivning av vilka strategier de använder och citat ur intervjuer.

Styrkan i studien är att den är longitudinell genom att barnen har kunnat följas under två år. Intervjustrukturen har använts i tidigare studier. Barnen har som komplement till intervjufrågorna fått omsätta sina tankar i form av skrivuppgifter, där de givits möjlighet att själva påverka innehållet. Svagheten i studien är att vi inte träffat barnen i vardagliga skolsammanhang utan enbart i avgränsade situationer.

Studie II

Datainsamlingen till denna studie hämtas ur två intervjustudier som har samband med varandra. I den ena intervjustudien har ett barn, Leonardo, valts ut

(Gustafsson & Mellgren, 2000b) för att beskriva hur han uppfattar sitt skrivlärande under sitt första skolår. Leonardo var ett av de två barn som i slutet av skolår 1 inte hade förståelse för skriftspråskoden. I den andra intervjustudien är det Leonardos lärare, som valts ut för att belysa sina tankar om sin skriv- och läsundervisning. När det gäller lärarintervjun har vi fått tillgång till två utskrifter av de bandade intervjuer som genomförts med Leonardos lärare. Dessutom finns en analys av den individuella handledning och grupphandledning som den intervjuade läraren och ytterligare elva lärare omfattats av samt intervjuanalyser (Pehrsson & Sahlström, 1995, 1996). Studien syftar till att illustrera ett barns skrivlärande i skolan och var barnets lärare tar sin utgångspunkt i skriv- och läsundervisningen. Ansatsen i studien är av fenomenografisk karaktär och resultaten redovisas deskriptivt.

Vi har läst igenom intervjuutskrifterna från samtalen med Leonardo vid ett flertal tillfällen. På samma sätt har vi gjort med lärarintervjun. Genom att läsa och ta fram utdrag ur de två intervjuerna har lärarens perspektiv och utgångspunkter för hennes undervisning blivit synliggjorda, vilket kan vara till hjälp för att belysa undervisnings- och lärandesituationen (Marton & Booth, 2000). Även Leonardos skrivlärande och inriktningen på läs- och skrivprocessen som pågått i klassrummet framträder. Därpå har de delar valts ut som tydliggör de olika individernas utgångspunkter och perspektiv. I studien används endast citat och den analys som Pehrsson och Sahlström (1995, 1996) kommit fram till.

Genom att vi även läser igenom intervjuerna med de fyra barnen från samma klass framkommer information om den skriv- och läsprocess som pågick i klassrummet. Vi har även tagit del av den kartläggning som arbetslaget i förskolan genomfört, när det gäller Leonardos tal- och skriftspråkliga utveckling.

Styrkan i studien är att den ingår i ett större sammanhang och att individerna är utvalda med utgångspunkt från de resultat som erhållits i två tidigare genomförda studier (Gustafsson & Mellgren, 2000b; Pehrsson & Sahlström, 1996). Svagheter ligger i att det är en liten studie och att vi inte själva genomfört lärarintervjuerna.

Studie III

Tanken med studien var att se den variation av skriftspråkliga miljöer som skapas för barnen i vardagen och undersöka vilka möjligheter det finns för dem

att interagera med dessa miljöer (Sommer 1997; Säljö 2000). Det insamlade datamaterialet består av 420 fotografier och 27 sidor fältanteckningar från 27 förskolor belägna dels i en stadsdel i Göteborg, dels i en medelstor stad på västkusten. Från varje arbetslag deltog en lärare i förskolan i ett samtal vid vårt besök, där vi kunde ställa kompletterande frågor för att få en fullständig bild av arbetslagets tankar. De utvalda förskolorna hade deltagit i ett kompetensutvecklingsprojekt.

Fotografierna är tagna vid ett tillfälle på respektive förskola under en förmiddag, fem månader efter det att arbetslagets kompetensutvecklingsinsats kring barnens tal- och skriftspråkslärande avslutats. Fotografierna speglar den textmiljö som skapats på de olika avdelningarna. Alla avdelningar fick ett besök på tre timmar av en av oss, som fotograferade textmiljön och förde fältanteckningar. Vi hade bestämt oss för att dokumentera alla texter/bilder, som fanns på de avdelningar vi besökte. Våra intentioner var också att iaktta hur barnen och de vuxna använde texterna/bilderna. Vi gick systematiskt tillväga genom att granska ett rum i taget och fotografera miljöerna med de bilder och texter som vi såg. Parallellt förde vi fältanteckningar över det som observerades, vilket kompletterades med informella samtal med lärarna på förskoleavdelningarna. Samtalen innehöll kompletterande frågeställningar kring de miljöer vi observerat. Uppmärksamheten riktades särskilt mot hur textmiljön och läsmiljön var ordnade, vilken typ av texter som fanns på avdelningen och vem de riktades till. Vi ville också veta hur texter användes i vardagsarbetet och hur den talspråkliga miljön var på avdelningen, vad barnen frågade, vem barnen ville ha hjälp av, hur barnen samspelade med varandra och om alla barn var intresserade av att skrifspråka. Observationerna och samtalen syftade till att fokusera både barns och lärares handlingar samt att fånga upp reaktioner från föräldrarna. Dokumentation samlades i en mapp för varje avdelning med fotografier och fältanteckningar. Denna dokumentation har utgjort underlag för vår analys.

Analysen av den datainsamling som skapades inom ramen för den kompetensutveckling de olika arbetslagen deltagit i skedde med hjälp av bakgrundskunskapen som vi hade om arbetslagen. Vi hade träffat dem vid handledningen och vi hade läst deras examinationsrapporter om hur de försökt skapa en skriftspråklig miljö. Det var främst när vi skulle se på graden av interaktion som vi kunde använda oss av vår tidigare kunskap vid handledningstillfällen och rapportskrivande. Analysen är kvalitativ och vi skiljer ut kvaliteter och mönster av möjligheter till kommunikation och samspel i den textmiljö som exponerats. Våra data analyserades först per avdelning för att skapa en helhetsbild. När vi

granskade alla avdelningar kunde vi iaktta vissa likheter när det gällde i vilka sammanhang man skapat de textspråkliga miljöerna. Vi kunde då finna 13 olika teman i vårt datamaterial, med ett innehåll som visade sig vara mer eller mindre frekvent i sin omfattning. Därefter analyserade vi i vilken grad texterna kunde samspela med barnet. I våra resultat framträder olika typer av textsituationer och karaktärerna på textmiljöerna, som vi kategoriserat som den berättande textmiljön och den passiva textmiljön.

Styrkan i studien finns i det stora antalet förskolor som ingår i den. Vi var också väl förtrogna med de förskolor som besöktes. Svagheten är att vi endast fotograferade vid ett besök på varje förskola och att vi inte i så stor utsträckning som vi hade önskat fick ta del av hur barnen och de vuxna använde textmiljön eller vilka tankar barnen hade om de texter som fanns i förskolorna.

Studie IV

Fokus i denna studie är en kalender och hur den uppfattas av fyra barn och en lärare på en förskola samt hur den används i en samling. Kalendern är rik på skriftspråkliga inslag och siffror. Kalendern har analyserats kvalitativt gentemot teorier som har ett sociokulturellt perspektiv på skriftspråk och skrivlärande (Ong, 1990; Kress, 1997, 2000; Säljö 2000). Data som utgör empiriskt underlag för denna studie är intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar.

En datainsamling genomfördes vårterminen år 2002 på två förskolor. En första analys var att noggrant studera samtliga videoband och upprätta protokoll med beskrivning av typ av aktivitet, vilka som agerade, vad man gjorde och hur man gjorde. Denna analys gav inte svar på den ursprungliga frågeställningen: Hur skapar barnen egna grafiska symboler? Däremot framkom tydligt att det finns en rad olika skriftspråksformer i förskoleverksamheten. Allt detta fanns samlat i den kalender som man hade på den ena förskolan, och därför valdes den ut som fokus för studien.

Höstterminen 2002 fortsatte datainsamlingen på den ena förskolan med ytterligare och mer riktade videoobservationer, som kompletterades med öppna intervjuer av fyra barn och en förskollärare. Presentationsformen av studien är deskriptiv och det empiriska materialet är begränsat till en förskola.

Intervjun var öppen till sin karaktär och syftet var att få ta del av de intervjuades beskrivning av vad de kunde få veta genom den information som fanns inbäddad

i kalendern. I analysen av intervjuerna har vi sökt svar på frågorna: Vad uppfattar och förstår barnen av kalendern? Vad tar läraren i förskolan för givet att barnen uppfattar?

Analys av kalendern

Att skapa forskningsdata med hjälp av en videokamera är begränsat av det fokus som man väljer när man filmar, men ger samtidigt en möjlighet till mycket noggranna analyser av det som filmats – det kan observeras om och om igen (Williams, 2001). Man kan se detaljer som man inte skulle uppfatta vid en deltagande observation utan video. Här var fokus i den första delen av studien att se barns skapande och användande av grafiska/dokumenterande symboler.

De fem intervjuerna och en samling, som refererats till i studien, spelades in på band och videofilmades. Utskrifterna av intervjuerna omfattade 28 A4-sidor. Intervjustrukturen var öppen med en inledning, där barnen och förskolläraren uppmanades att berätta om ”allt detta” med en gest mot kalendern på väggen. Analysen av intervjuerna bygger på det talade ordet med videoobservationen som ett verifierande komplement.

Att kalendern valdes som fokus är ett resultat av analysen av de första videoobservationerna. Det är en styrka att forskaren besökt förskolan vid flera tillfällen och är väl bekant med barn och personal. En svaghet i studien är att den är begränsad till en förskola och endast ett fåtal intervjuer.

Metodologisk översikt över de fyra studierna

Nedan följer en översikt som synliggör de metodologiska ställningstaganden som gjorts i de fyra studierna.

Tabell 2. Metodologisk översikt

studie	undersökningsgrupp	datainsamling/volym	metod	analys
I	41 barn	82 barnintervjuer bestående av 800 maskinskrivna sidor 82 sidor rit- och skivalster	barnintervjuer skivalster	kategorier av uppfattningar och skrivuppgifter
II	ett barn och en lärare i skolan	tio barnintervjuer bestående av ca 90 maskinskrivna sidor två sidor rit- och skivalster två lärarintervjuer bestående av ca 20 maskinskrivna sidor kartläggningsschema sammanställda vid två tillfällen minnesanteckningar från handledningsmöten	barnintervju skivalster lärarintervju	deskriptiv intervjustudie av ett barn och en lärare i skolan
III	27 förskoleavdelningar	420 fotografier och 27 sidor fältanteckningar	deltagande observationer fotografier fältanteckningar	teman och kategorier i förskolornas textmiljöer
IV	fyra barn en lärare i förskolan och en grupp barn i en samling på förskolan	fyra barn- och en vuxenintervju bestående av 28 maskinskrivna sidor videoinspelning 1.30 tim	barnintervju lärarintervju videoobservationer	deskriptiv intervjustudie av en skriftspråklig företeelse

Reliabilitet och validitet

Resultatens reliabilitet och validitet handlar om studiernas trovärdighet och giltighet. Trovärdighet talar man främst om i kvantitativa studier – den påverkas av undersökningsmetoder, noggrannhet och analysinstrument. I en kvalitativ studie som denna ligger trovärdigheten till stor del i om vi har förmåga att

använda språket på ett sådant sätt att intervjuer och observationer överensstämmer med den verklighet som de intervjuade har delgivit oss.

I kvalitativ forskning studeras människors konstruktion av världen. Forskaren försöker fånga och skildra verkligheten såsom den förstås och upplevs av människor som befinner sig i den. Forskarens uppgift är att presentera en ärlig återgivning av det sätt på vilken de intervjuade ser sig själva, sin verklighet och sina upplevelser (Merriam, 1994).

De studier (I och III) som vi gjort tillsammans har bedrivits som två parallella studier. Analysarbetet har vi gjort var och en för sig och därefter tillsammans som medbedömare av varandras data. I studie II och IV har vi varit varandras samtalspartners.

Vår forskning kan betecknas som praktknära och våra resultat har bedömts som rimliga av deltagarna i studierna. Lärare i förskolan som vi mött i utbildningar har kunnat känna igen sig.

Att vi båda har lång erfarenhet av att arbeta som lärare i förskolan ger oss legitimitet att använda förskolan som forskningsfält. Denna erfarenhet kan bedömas både som en styrka och som en svaghet, eftersom vi själva är en del av den kultur som vi har studerat. När det gäller de studier som vi gjort inom grundskolan är situationen den omvända. Där har vi inte samma legitimitet och är inte på samma sätt en del av skolkulturen. Det är en styrka att våra studier har genomförts vid olika tidpunkter, på olika platser i två kommuner, i olika miljöer och med olika forskningsmetoder. Detta tillsammans med att våra resultat kan verifieras med andra studier inom samma forskningsfält och med samma perspektiv påverkar studiens trovärdighet och dess giltighet (Alvesson & Sköldberg, 1994; Hammersley & Atkinson, 1987; Merriam, 1994; Kullberg, 2004; Kvale, 1996; Larsson, 1984; Roos, 2004; Williams, 2001).

Vår studie kan ge en ökad förståelse för barns tidiga skriftspråkande, för kommunikation och med textmiljöer i förskola och skola.

Generaliserbarhet

Studiens resultat är inte i första hand generaliserbara utan visar på möjligheter och perspektiv för lärare i förskola och skola att förstå hur barn kan lära sig skriva och läsa och vilken roll läraren har för barns skriftspråkande. Enligt vårt syfte vill vi främst ”utvinna ny kunskap som gagnar fältet i stort och som kan

ligga till grund för vidare studier i ämnet” (Roos, 2004, s. 79; Alvesson & Sköldberg, 1994).

Våra resultat fastställer en nutidsbild, som bör tolkas i förhållande till den utgångspunkt vi har i inledningen och det historiska, kulturella och vetenskapliga sammanhang som vi lyfter fram som bakgrund. Våra empiriska studier har genomförts nära verksamheten i förskola och skola. De är omfattande och spänner över en längre tid. Studierna är av olika karaktär och vi har använt flera metoder för datainsamling. I våra studier har vi lyft fram barns olika uppfattningar om sitt skrivlärande (studie I och II), olika miljöer och sammanhang som barn kan involveras i (studie II, III och IV). De lärare i förskolor och skolor som vi genomfört våra studier tillsammans med har själva valt att delta, och de är alla engagerade och vill utveckla sin profession.

Etiska överväganden

I samtliga studier har vi använt oss av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Barnens föräldrar har blivit informerade om syftet med studierna och givit sitt medgivande till att deras barn deltog i de olika projekten/studierna och blev uppmanade att kontakta oss som forskare om de hade några frågor kring studierna. Ledningen för deltagande förskolor och skolor blev också informerade och gav sitt medgivande. Berörda lärare i förskola och skola accepterade att delta i studierna.

Alla namn som förekommer är fingerade för att säkerställa individernas integritetsskydd. När det gäller de yngre barnen har vi valt att studera verksamheten istället för att studera de enskilda barnen. Barnintervjuerna har utförts på ett sådant sätt att innehållet i frågorna har anpassats till för barnen relevanta områden. I intervjusituationen har vi anpassat oss till det enskilda barnet och informerat om vad vi skulle prata om och hur intervjun skulle gå till. När det förekom skrivuppgifter har de varit upplagda som ett samarbete mellan intervjuaren och barnet. I samtliga studier har vi givit berörda individer möjlighet att ta del av våra analyser och resultat. När det gäller barnens skriv-alster fick de med sig vykortet hem tillsammans med ett brev från oss, där vi bad föräldern om hjälp att skriva namn och adress på kortet och posta det.

DISKUSSION

Under den tid vi genomfört våra studier har det skett flera samhällsförändringar som har stor betydelse för vårt forskningsområde. Det är ändringar i förskolans organisation och uppdrag – förskolläro-utbildningen ingår numera i lärarutbildningen som en inriktning mot tidigare åldrar. I dag är yrkestiteln efter utbildning *lärare i förskolan*. I samhället har skett förändringar som berör kommunikationstekniken med hem-PC, internet och textmeddelanden via mobiltelefon. Våra studier hamnar i skärningspunkten mellan förskola, förskoleklass och skola, där nutiden beskrivs och analyseras.

I de fyra studierna har vi funnit följande resultat:

- att barn tidigt etablerar ett förhållningssätt till skrivlärandet och att det tenderar att bli stabilt.
- att det finns outtalade för-givet-taganden och traditioner i både förskola och skola när det gäller barns skriftspråkslärande, som behöver omprövas för att målen i läroplanerna ska kunna förverkligas.
- att om det brister i samverkan mellan förskola och skola och om läraren inte tar den lärandes/barnets perspektiv i skriftspråks lärandet, får det konsekvenser för det enskilda barnet.
- att det är en utmaning för lärare i förskolan att skapa en skriftspråksstimulerande miljö, som är rik på funktionellt skriftspråkande.
- att man skulle kunna ta tillvara och utveckla de multimodala möjligheter för skriftspråkande som finns i förskolans tradition.

Vårt syfte är att bidra till kunskap om hur man kan förstå barns tidiga skriftspråkande med utgångspunkt från att barn är kompetenta, kreativa och menings-skapande i sitt sätt att använda skriftspråket. Därmed är vi också intresserade av hur man som lärare för barn i dessa åldrar uppmuntrar, bemöter och bidrar till att utveckla deras skriftspråkande.

Resultaten i de fyra studierna visar på betydelsen av att de vuxna samspelar med barnen i en skriftspråkande miljö. Ett av de viktigaste utvecklingsområdena, som vi kan se i våra studier, är att läraren i förskolan i mötet med barn ska rikta deras

uppmärksamhet mot de lärandeobjekt som identifieras i läroplanen för förskolan. Det krävs då att man är beredd att utveckla sin kompetens för att kunna genomföra sitt uppdrag. Den kompetensutveckling som fordras för att lärare i förskola, fritidshem, förskoleklass och skola ska kunna utvecklas i sin profession kan vara inbyggd i organisationen, vilket forskning som ligger nära praktiken är ett exempel på (Rönnerman, 2000; Marton, 2000, 2003; Runesson, 2004; Pramling & Carlsson Asplund, 2003).

Barns skriftspråkande i förskoleåldern och de tidiga skolåren

På det sätt som lärare i förskola och skola skapar den skriftspråkliga miljön visar lärare också sin syn på barns lärande och vilken kunskapssyn och barnsyn de präglas av, vilket kommer till uttryck i deras handlingar. Det visar sig i studie IV om kalendern och i de intervjuer som genomförts i studie I om barns skrivlärande. Den studien hade stor betydelse för oss som forskare, eftersom det var då vi blev uppmärksammade på vilka skriv- och lässtrategier barn använder sig av och hur de tänker om sitt eget skrivlärande. Barnen leder oss till en förståelse för hur man kan tänka om skrivande och skriftspråk, innan man är skriv- och läskunnig.

Genom att barn får tillgång till en skriftspråkligt stimulerande miljö både i hemmet och i förskolan kan man förutsäga att barnet når framgång i sitt läs- och skrivlärande, enligt Adams (1994). Nedan följer exempel på verksamhet och material, som medför att barnen kan förstå hur skriften används.

- sagoläsning och prata om vad man läser,
- barnprogram som "Fem myror är fler än fyra elefanter",
- tillgång till skrivmaterial,
- en miljö som är rik på funktionellt användande av skriftspråket,
- stimulera till lek där skriftspråket ingår.

I flera av de skriftspråkliga miljöer vi studerat har lärare i förskolan använt skriftspråket tillsammans med barnen för att nå andra syften än att lära sig skriva och läsa. Det är ett överlägset sätt för barn att möta skriftspråkskulturen på enligt flera tidigare studier (Eriksen Hagtvét, 1990, Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir; 1992; Gustafsson & Mellgren, 1991, 1996, 1997, 1998, 1999; Lentz Taguchi, 1998; Lindahl, 1998; Vygotskij, 1982, 1995). När barnen väl förstår vad de ska

ha skriften till blir de också intresserade av att lära sig skriva. Adams finner att i omsorgerna om våra barn får vi inte glömma bort hur viktigt det är att de får tillgång till skriftspråket. Nedanstående citat illustrerar att det är viktigt att barn får detta tidigt.

Vi kramar dem, vi behandlar dem väl och ger dem bra mat; vi försöker att lära dem att vara hela och rena; ärliga och rättvisa. Vi gör allt detta för att vi vet att vi då ger dem de bästa förutsättningarna för att de ska leva ett lyckligt och hälsosamt liv. Vi måste göra likadant med läsning. I vårt samhälle är deras livsöden beroende av det (Adams, 1994, s. 91, vår översättning).

Adams anser att en orsak till att bokstavskunskap och fonologisk medvetenhet pekas ut som de två främsta faktorerna för att förutsäga framgång i det tidiga läslärandet är att dessa faktorer låter sig beforskas under kontrollerade former. Exempelvis kan fonologisk medvetenhet fångas in och förklaras som en liten del av sammanhanget, men den är allt för begränsad för att överföras till läs- och skrivdidaktik. För lärare som möter barn i dessa åldrar är detta en viktig kunskap för att kunna förstå hur barnet lär sig.

För förskolebarn är det mest naturligt att möta bokstäver i ord som ingår i kommunikativa sammanhang – på skyltar och andra texter som har ett budskap, och inte i den typ av ordbilder som är etiketter på olika föremål i tillvaron. Ordbilder och etiketter kan intressera barnen i ett senare skede i deras skriftspråkliga utveckling, men initialt är det den kommunikativa funktionen som bör prioriteras, anser Eriksen Hagtvet (1990). Enskilda bokstäver är inte betydelsefulla innan man förstår att de symboliserar ett ljud, vilket är en ganska avancerad förståelse. Små barn känner ofta igen bokstäver som ingår i det egna namnet, särskilt den första bokstaven, men det kan vara förvirrande för dem att möta alfabetet och enskilda bokstäver, som inte ingår i kommunikativa sammanhang – som dekoration eller ramsa. Det är inte enkelt att förstå varför det är en bild på t.ex. en häst vid bokstaven H.

Vi har observerat förskolor där man inspirerats av det bokstavsarbete som är vanligt förekommande de första skolåren. Hur sammanhanget blir för det enskilda barnet beror naturligtvis på samspelet och dialogen med den vuxne. Om samtalet anpassas till det enskilda barnets förståelse och blir ett tillfälle att ställa frågor, kan det bli en meningsfull upplevelse för barnet (Liberg, 1993).

Barns skriftspråkande i perspektivet av ett vidgat textbegrepp

I inledningen uttrycker vi att barn lär sig på olika sätt beroende på sina olika erfarenheter och att de ingår i olika sammanhang och situationer, vilket är avgörande för deras lärande. Man skulle kunna säga att varje generation söker sitt sätt beroende på vilka artefakter som är aktuella – sanden, stentavlan, pennan, tryckpressen, datorn etc. De aktuella artefakterna påverkar den relevansstruktur som man kan använda sig av, då även den ingår i ett historiskt och kulturellt sammanhang.

Siffror är ett intressant verktyg i skriftspråkliga sammanhang, då de ofta är behäftade med ett ofreflekterat grundantagande att siffror handlar om matematik. Ong (1990) och Tolchinsky (2003) skriver om att när siffror används i skriftspråket blir de som flera andra skriftspråk en hybridform.

I de förskolor där vi observerat den skriftspråkliga miljön såg vi exempel på hur bildläsning, färgkodning och textanvändning används samtidigt. Det är tveksamt om lärarna i förskolan är medvetna om detta så att de riktar barnens uppmärksamhet mot att man kan ”skriftspråka” på flera olika sätt. Det finns en multimodal tradition att ta tillvara i barns tidiga skriftspråklärande (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Vi anser att en kompetens om aktuella artefakter är en nödvändighet för lärare i förskolan för att kunna tolka barns skriftspråkande från tidig ålder. Barn använder olika strategier och laborerar kreativt med olika skriftsystem i sina avsikter att skapa mening och kommunicera (Kress, 2000, 2001; Gillen & Hall, 2003; Gee, 2002).

Utifrån barns intressen och erfarenheter utgör språk, skriftspråk, matematik och kommunikativa aspekter ibland objektet för lärandet, medan det vid andra tillfällen är en bakgrund för andra aspekter i barns omvärld. Det är en utmaning för förskola och skola att förhålla sig till en ur barns perspektiv meningsfull helhet, som samtidigt ger barnen möjlighet till meningsskapande och lärande om matematik och skriftspråk. Lärare i förskola, förskoleklass och fritidshem behöver både ha fördjupade ämneskompetenser och vara lyhörd för barnen i deras lärande och snabbt kunna växla lärandeobjekt

Barns skriftspråkande i förskola och skola

Vi har tidigare framfört att lärandet är kontextuellt betingat och att språket är redskapet för tänkande och kommunikation. Hur barns skriftspråkande har möjlighet att utvecklas beror på vilken/vilka kulturer som barnen ingår i. De barn vi möter i våra studier upptäcker och undersöker sin omgivning, och de är beroende av den lärandemiljö och de vuxna som finns i deras förskolor, förskoleklasser, fritidshem och skolor.

När det gäller att lägga upp arbetet med utgångspunkt från barnens skriftspråkliga utvecklingsprocesser, förutsätter det att lärare i förskola och skola har kunskap om det enskilda barnets utvecklingsprocess för att kunna följa den. Då måste det i verksamheten också finnas möjligheter att föra en ”kontinuerlig dialog och kartläggning” (Dahlgren m.fl., 1999, s. 113) för att riktningen ska bli klar.

I våra studier har vi visat på hur man med hjälp av skriv- och läsuppgifter kan ta reda på hur barn tänker om fenomenet skrivning genom att de får skriva ett vykort och återberätta en saga. I samtalet får både den vuxne och barnet information om hur barnet erfar det fenomen som man samtalar om, vilket sedan kan användas i olika sammanhang. Inom fenomenografin (Marton & Booth, 2000; Pramling Samuelsson & Carlsson, 2003) talar man om relevansstrukturens betydelse för barnens lärande.

Den typ av dokument som används för att kunna följa barns utveckling är ett stöd för lärare i förskola och skola när de riktar sin uppmärksamhet mot språkliga aspekter i barns tal- och skriftspråkliga utveckling. Om inte de vuxna vet var barnen befinner sig i sin språkliga utveckling eller hur de tänker om vissa saker, blir det svårt att möta dem utifrån deras tänkande. För oss förefaller det nödvändigt med någon form av kartläggning för att kunna följa barnens utvecklingsprocess. I förskola och skola måste man vara uppmärksam på det enskilda barnets frågor i olika situationer och iaktta vad barnet riktar sig mot i sitt lärande för att kunna stödja och hjälpa barnet att utföra saker som det senare klarar av att utföra själv (Vygotskij, 1999).

I de kontakter som vi fortlöpande har med den pedagogiska verksamheten när det gäller både anställda och överordnade är detta ingen självklarhet. Många gånger känner läraren i förskolan sig osäker på hur barnets utveckling kan följas på ett konstruktivt sätt. Ofta kommer signaler om behov av hjälp strax innan barnen ska börja i förskoleklass i stället för att de tidigt får ett stöd. Svaret som

kommer på frågan varför man väntat så länge är att utvecklingen skulle komma av sig själv. Vi tolkar det som att man väntar på att barnet ska ” mogna”.

För att tala om barns lärandeprocesser över tid och veta vad som kan förväntas kulturellt och socialt av barn kan man enligt Sommer (2003) använda stadieteorier som kulturella metaforer. Om det inte finns någon dokumentation, hur ska man då kunna möta barnet och få det att komma vidare utifrån de kulturella och sociala sammanhang som barnet ingår i?

Dahlberg m.fl. (2002) argumenterar för den pedagogiska dokumentation som består av en process och ett innehåll. Innehållet kan vara något som barnet gör eller säger i form av en anteckning, gjord av en pedagog, eller en teckning som barnet producerat. Processen är det sätt, på vilket man använder materialet för att reflektera över det pedagogiska arbetet.

Vi instämmer med de forskare (Klerfelt, 2002; Lentz Taghuchi, 1998; Trageton, 2004; Nordin Hultman, 2004), som förordar mer kreativa och skapande processer i både förskola och i skola. Det kanske inte är det första man tänker på för att utveckla barns skriftspråkande, men vi anser att skapande av skrift ligger nära barns bildskapande, vilket Leonardo är ett exempel på. Han använder sig av bildframställning när han framför ett budskap istället för att skriva en text. Barns skriftspråkande ligger nära bildskapandet och måste därför ses som en helhet (Vygotskij, 1999). Inom konst, design, musik- och filmindustri är det ingen tvekan om att skapandet av produkter används för att kommunicera ett budskap till mottagaren. Därför måste också barn i mycket större utsträckning få tillgång till dessa uttryckssätt för att kunna utveckla sin kreativa förmåga och sitt symboltänkande.

Skriftspråk och skriftspråklärande är sammansatta processer som sker i komplexa sammanhang. Synen på skriftspråklärande som en formell kunskap, som barnet tillägnar sig genom instruktion och övning, har utbildningen lämnat bakom sig. Skriftspråket i barns liv förändras hela tiden och det som gäller för en generation gäller inte för nästa. Detta gör det svårt att vara den som handleder barn in i skriftens värld, eftersom dagens lärare måste utgå från barnet och inte från sina egna personliga erfarenheter.

Den första studien visar på en variation om hur och vad barn tänker om sitt skrivlärande och varför det är bra att kunna skriva – en variation i hur de faktiskt gör. Det leder oss vidare till att studera lärarens betydelse och miljöns förutsättningar det vill säga hur lärare i förskolan arrangerar den skriftspråkliga

miljön. Där kan vi konstatera att förmågan att interagera skriftspråkligt med förskolebarn, som ännu inte har utvecklat en förståelse för det alfabetiska systemet, varierar. Skriftspråkets kommunikativa funktion som lärandeobjekt är en utmaning för läraren i förskolan, eftersom det kräver en insikt som hon/han förlorat i och med att hon/han själv tillägnat sig förmågan att hantera skriftspråket som kommunikativt system. Det är en stor utmaning att ta den lärandes perspektiv inom detta område, vilket är just det som krävs för att handleda ett litet barn.

Hur kan man som lärare i förskolan uppmuntra, bemöta och utveckla barns skriftspråkande?

Enligt Sommer (1997, 2003) är barndom en social konstruktion. Även förskola och professionen som lärare i förskolan är en konstruktion som ska förstås i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Förskolan har en social och familjepolitisk historia (SOU 1997:157), som nu har blivit en del i det allmänna utbildningsväsendet. Lärare i förskolan har av tradition ägnat sig åt barns omvårdnad och utveckling. Den skriftspråkliga traditionen har ingen historisk förankring i förskolan, utan först i de tidiga skolåren. Många lärare i förskolan har bara sina egna skolerfarenheter av att lära sig skriva, räkna och läsa. De förväntas nu arbeta med det skrivna språket, men inte på det sätt som de själva upplevt i skolan utan i en dialogisk lärandemiljö (Dysthe, 1995). Som lärare för de små barnen i förskolan är det främst insikten av vad det betyder för barn att ännu inte kunna skriva och läsa som är viktig. Den kunskap som barn bygger upp sker genom samtal mellan barn och lärare, och då blir processen lika viktig som resultatet (Dysthe, 1995). I det förändrade uppdraget för lärarutbildning framförs en didaktisering av hela lärarutbildningen, som medför att ämneskunskap och didaktik bildar en helhet. Studenterna ska parallellt med studier inom olika ämnesområden också lära sig hur de ska omsätta och tillämpa kunskaperna (SOU 1999:63).

Nu när cirka 85% av alla barn vistas i förskolan borde det finnas möjlighet för många fler barn, som inte möter det skrivna ordet i hemmet, att göra det i förskolan. Det är inte självklart i alla uppväxtmiljöer att man guidar sina barn in i lärandet (Heath, 1983). Om de vuxna är omedvetna om att barns skriftspråklärande börjar tidigt, uppmuntras inte barnens försök, och de får inte de utmaningar som de behöver. Barnens skriv- och läsaktiviteter begränsas i sådana fall.

I förskolan finns ett dilemma, då man å ena sidan ska skapa möjligheter för barnen att där utforska skriftspråket, men å andra sidan har man inga bestämda mål som ska uppnås i förskolan. Det finns endast mål att sträva mot som en önskvärd kvalitetsutveckling. Så vitt vi förstår innebär det att läraren i förskolan måste ha tillgång till en variation av relevansstrukturer för att kunna tolka barns lärande och för att skapa en miljö som involverar barnen i skriftspråkliga utmaningar. För att lärare i förskolan ska kunna förstå barns meningsskapande och kommunicerande i skrift genom ett brett angreppssätt krävs teoretiska kunskaper. Det räcker inte att känna till fonetiseringsprincipen, då små barns skriftspråkande har mycket större variationer. Studie IV visar på hur samma kalender kan ses ur de olika perspektiv som läraren, barnen och vi som forskare med inriktning mot skriftspråk lägger in i olika tolkningar. Som lärare i förskolan är det en viktig del av professionen att dekonstruera sin egen för-förståelse och sina egna för-givet-taganden, inte för att undervisa barnen utan för att förstå och bemöta deras frågor.

I introduktionsavsnittet berördes att en läskunnighetsdebatt uppträder med en viss regelbundenhet. Ett par veckor före vår pressläggning kom Högskoleverkets granskning av lärarutbildning (2005), som bl.a. föreslår att regeringen ska begränsa lärarstudenternas och lärosätenas frihet, för att garantera att alla studenter utbildas i centrala ämnesområden som skriv- och läsutveckling. Då är det viktigt att innehållet i utbildningen även handlar om hur de yngre barnen skriftspråkar.

När nu blickarna vänds mot förskolan från flera håll finns det risk för att barnen utsätts för ökade krav att prestera i lägre åldrar särskilt när det gäller sådana områden som av tradition tillhört skolans domäner – matematik, skrivning och läsning. Samtidigt sker en ökad efterfrågan på att alla lärare ska vara insatta i hur barn lär sig skriva och läsa. Vi anser att när det gäller de yngre barnen måste man ta hänsyn till att små barn lär sig i samspel med andra och att man inte arbetar på ett sätt som medför att det uppstår krav på barnen. Vi har flera gånger fått frågan hur man ser att barn i förskolan har skriv- och lässvårigheter, och då brukar vi svara att svårigheterna uppstår om man har satt upp vilka krav som gäller, till skillnad mot om man arbetar på ett sådant sätt att barnet får stöd för att komma vidare i sitt lärande.

Som lärare för barn i åldern ett till åtta år är det viktigt att ha insikt om hur skriftspråk och skriftlig kommunikation uppfattas av de barn som ännu inte kan skriva och läsa med vårt vedertagna alfabetiska skriftspråk. Den insikten är vad

man kan kalla reversibel, det vill säga att den går förlorad när man förvärvat kompetensen. Lärare i förskola, förskoleklass, fritidshem och skola för de yngre skolåldrarna behöver återerövra denna förlorade insikt och omsätta den i förhållande till det sammanhang och de barn som läraren möter här och nu. Det ska inte förväxlas med att läraren utgår från sina egna erfarenheter, såsom Leonardos lärare uttrycker att hon gör. Lärarens barndom var i en annan tid och i helt andra sammanhang. Generationsklyftan mellan barn och deras lärare har på sätt och vis vidgats av den stora förändring som skett inom informations- och kommunikationsteknologin de senaste decennierna. Lärarens insikt om hur det är för barnet att inte kunna skriva och samt en skriftspråklig ämneskompetens är viktiga kompetenser för att kunna handleda barn till att bli skrivande och läsande personer.

Fortsatt forskning

När nu studierna är avslutade har vi funderat över hur vi kunde ha gjort i stället. Vi kunde ha kompletterat intervjustudien i studie I och II med deltagande observationer på det sätt som vi gjorde i studie III och IV och särskilt ha uppmärksammat interaktionen mellan barn/barn och barn/vuxna. I studierna III och IV kunde vi ha samlat in mer data från barns skrivande och vad de hade för tankar om skrivning och läsning.

För vår fortsatta forskning skulle det vara intressant att göra en longitudinell studie med fokus på skriftspråkandet i förskolans och förskoleklassens verksamhet och urskilja variationer och förändringar. Vi skulle vilja följa ett antal barns skriftspråkande från ett års ålder under deras förskoletid till dess att de är skrivande och läsande personer. Vi vill särskilt studera barn i mångkulturella, flerspråkliga och multimodala miljöer. För att kunna undersöka:

- Hur andra uttryckssätt än det verbala och text används för att kommunicera och hur de uppfattas och används av barnen i förskolan.
- Vilka olika kreativa sätt som barnen använder för att kommunicera.
- Skriftspråkande i förhållande till matematik.

Vi vill gärna fortsätta med att bedriva praktikinära forskning, som handlar om att använda konkreta lärandesituationer i förskola och skola för att urskilja och bättre lyfta fram de kritiska aspekterna i lärandeobjektet/skriftspråkandet. Det kan genomföras inom kompetensutveckling för verksamma lärare, och även i

Kapitel 5

den satsning på kurser om skriftspråklärande i lärarutbildningen som blir en trolig följd av högskoleverkets genomförda granskning.

En mycket intressant studie skulle vara att bearbeta ett redan insamlat datamaterial. Det handlar om barns skriftspråkliga skapande som skett i ett temainriktat sammanhang, där barn använt datorn som redskap.

SUMMARY

Introduction

Our point of departure is that every child learns to read and write in his or her own way, depending on the child's opportunities, experiences, interests, the circumstances in which the child is involved and the people with whom he or she is integrated. What you learn depends on the context. The historical and cultural context to which you belong determines the value of different types of competence. In our Western culture, formal linguistic, writing and reading skills are highly valued, and considered an essential competence. Expressing oneself in writing is a cultural activity, which develops as a result of the human need to communicate and keep records.

Written language and written communication are in a period of change; their tools have changed in recent years with the advent of virtual and digital environments. New concepts are being used, such as a broader concept of language including other forms of expression than the verbal one, for instance, the language of music, art and movement. One also speaks of multimodality as a broader textual concept, meaning that several ways of expressing and addressing, apart from text, are used in communication (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2000; Myndigheten för skolutveckling [The authority for school development], 2003).

Researchers have long debated what the optimum starting-point is for children to learn to read and write. In the literature in English, where this is discussed, the concepts *whole language* and *phonics* are compared. Adams (1994) states, in a comprehensive survey of the research field, that there is no either/or but both/and. Myrberg (2003) also reached this conclusion. Introducing written language as a subject area has been one of the tasks of pre-school and the pre-school class since 1998.

During the 1990s pre-school changed more and more from being a concern of family policy to being a part of educational policy. Six-year-olds have had the right to general pre-school, now designated a pre-school class, since 1976. It became an independent school form within the 9-year compulsory

comprehensive school system in 1998. In 2002 general pre-school was introduced for four- and five-year-olds, while the children of parents on parental leave and those out of work were given the right to keep their pre-school places in accordance with their needs.

The most important task of the teacher in pre-school when encountering children is to draw their attention to the object of learning. The objects of learning are set out in the curriculum. What is considered important knowledge is shown in the way the environment is organised in pre-school, and any decisions in this respect affect children's learning (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Bjervås, 2003). That the competence of the teacher determines how well the intentions of the curriculum are realised has been confirmed by Alvestad (2001). Any evaluation of the goals of the curriculum should focus on the knowledge of the teachers and their strategies for children's learning rather than on children's individual learning (Sheridan, 2001; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Gustafsson and Myrberg (2002) also claim that the competence of the teacher is the single most important factor contributing to pupils' results in school. What characterises the successful teacher is the use of a variety of teaching methods and high expectations of the children's learning.

By the concept *early childhood literacy*⁶, we mean various creative ways of using the written language, corresponding to the concepts "broader textual concept" and "multimodality". It fits in with the description by Gillen and Hall (2003), who see the child's early writing activity as competent creation of meaning. What a child achieves on a certain occasion should be seen as an imprint in time of the child's understanding at a specific point in time and in a specific context (Kress, 2001, 2003; Gee, 2002).

Aim

The aim of this thesis is to contribute to knowledge of how early childhood literacy can be understood in pre-school and school, focusing on ages 1-8 years. We assume that children are competent and creative and generate meaning in the way they deal with text. Our research question in all the studies is: How should we as teachers in pre-school encourage, react to and contribute to developing early childhood literacy?

⁶ In our thesis we are using the conceptions "literacy" for children's early reading and writing.

The empirical studies

The first study, which is our licentiate paper *En studie om barns skrivlärande* (A study of children's learning to write), aims to investigate and describe how children perceive their learning to write in the first year of school. The study is based on interviews with 41 children aged 7 years. The results of these interviews are presented as a description of the writing strategies the children use. The variation in the children's perceptions of their learning to write is described in categories that combine a comprehensive picture of children's understanding of learning to write. The study shows that children adopt an approach to learning to write at an early stage, and that this tends to be stable.

There are two children in our study who do not yet have any understanding of the connection between sound and letter at the end of the first school year. The aim of the second study (study II) is to describe the interaction between one of these children, "Leonardo", and his teacher. It illustrates how an individual child perceives the contact with the teaching of reading and writing in school. The description is based on the interviews carried out when Leonardo attended the first year of school.

It was shown in study II that they do not have a common approach to learning to write in pre-school and school. The process was therefore interrupted when Leonardo moved up from pre-school. He did not meet a teacher who continued to support the learning process he had started. The writing and reading process that took place in the classroom did not proceed from the perspective of the participant, nor was learning seen as a communicative and social process in which Leonardo could take part and construct his own knowledge and understanding of expressing himself in writing. The study reveals from where the teacher takes his point of departure in teaching and from where Leonardo takes his when he has to learn to write. The teacher and Leonardo are approaching the learning object in different ways, and this affects both Leonardo's learning and his future. The study is reported in the article *Leonardos möte med skriftspråket – vilja men inte kunna själv* (Gustafsson, manuscript [Leonardo's encounter with written language – wanting to but not being able to by himself]).

How are textual environments created in pre-school and what opportunities do these environments give children to express themselves in writing? This question was already identified in *Study I* and gave rise to *Study III*, which describes how texts are used in pre-school with the help of documenting literacy

in everyday life, interaction between children, staff and the literate environment. The data material consists of photographs and field notes from 27 different pre-schools with children aged 1-5 years.

The results are presented with the help of various themes, which describe the contexts in which literacy evolves in the environment of the pre-schools studied. In our analysis, we found two characteristic text environments – the narrative one and the passive one.

The following three criteria stand out in the narrative text environment:

- communicate a message,
- obviously relate to children's experiences and the contexts in which they are involved,
- used in a natural way in daily interaction.

In a passive text environment, one or more of these criteria are missing, and the form of the written language is more prominent than the communicative aspects. Methods and material are mixed, but there is no obvious communication or interaction between text, children and teachers.

The results indicate that it is difficult to create a new tradition in pre-school to stimulate children's play with and desire for literacy. The study is reported in the article *Using Text in Pre-school – A Learning Environment* (Gustafsson & Mellgren, 2002).

In *Study IV* a pre-school teacher and four children describe a calendar that they have in their pre-school department. The calendar is an example of how the subject areas of written language and mathematics constitute a natural whole in the child's world. The empirical material is derived from interviews, video observations and field notes. Interest in the calendar was aroused in study III, when we saw that it was a characteristic theme throughout pre-school. It is natural to use both figures and letters of the alphabet in a calendar. The results show that the calendar is interpreted in different ways. The teacher starts off from her own conceptions of calendars and mathematics. The children link it with their birthdays and other meanings than the ones that the teacher had in mind. As researchers, we see the calendar as an example of how different writing systems are used. The calendar provides a multimodal opportunity. The study is reported in the article *Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet* (Mellgren, in press [The calendar in preschool – a multimodal opportunity]).

Theoretical framework

The design of the studies included in the thesis is inspired by action research. Action research does not seek any definitive answers but results in new questions (McNiff, 1992). It is the process and the participants' reflections on their own learning and their own practice that are studied in action research. Change can only come about through the participants themselves becoming aware of the processes taking place (Tiller, 1993).

Our didactic starting-point, that children's learning should be understood from the perspective of the learner, is discussed from a phenomenographical and variation theory perspective. The phenomenographical research approach addresses questions that influence learning and understanding in a pedagogical environment. The learner's perspective is in focus. Marton and Booth (2000) find that the world is constituted as an internal relation between the learner and the world. Individuals experience the world in different ways, and this affects their behaviour in different situations. If you wish to understand how an individual handles a situation or a problem, you also have to understand how she/he experiences the situation or problem. Then, according to Runesson (2004), some of the conditions of learning that are connected with the development of certain capacities will become apparent.

Research on learning shows that the individual understands something in the world around her/him in a different way than earlier if the teacher knows about critical aspects of learning (Marton et al., 1977). The fundamental principle of phenomenographical research is the experience of something, and the research object is the variation in the way of experiencing phenomena. Children's experience of writing can, for example, be expressed in various ways depending on the problem and play situations in which the children are taking part, according to Gustafsson and Mellgren (2000).

On the basis of many years of phenomenographical research, in which the learner's perspective has been central, Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (2003) have developed ideas leading up to a theory of learning in the context of pre-school – a developmental pedagogical approach. The theory has evolved in close collaboration with pre-school teachers in different research projects. This theory states that playing and learning are inseparable in the world of the child. Children's interests and experiences cross the boundaries between subject areas. The teacher is challenged to direct the child's attention and interest to the learning object in a way that creates meaning for the child.

The sociocultural perspective is applied in the studies since we believe that becoming a literate person is learning to express oneself in writing as a communicative process and in the light of social and cultural conditions for children's knowledge and learning.

According to Vygotskij (1982), language and written language are the primary tools for learning. He writes about the external and internal functions of language. The external function is communicative, and the internal one is a tool for thinking. Written language has the same function as verbal language, but its external function is more concrete and observable. Its internal function is a tool for reflection and learning at a metacognitive level.

Bruner (2002) considers that all pedagogical activities in pre-school and school have a public responsibility to provide opportunities for children to acquaint themselves with and become able to use the cultural "tool-box" that has been developed for learning and creation of meaning. He points out that you have to be on the alert and review goals in curricula and syllabuses and the prevailing climate in learning environments to make sure that the cultural values embedded therein do not undermine children's and pupils' self-esteem.

Kress (1997) states that children as well as adults create their own language and their own symbols on the basis of their own experiences and previous knowledge – quite contrary to many other theories and traditions in which man is seen as a user of an accepted language, signs and symbols. Kress also claims that speech and writing are a form of communication designed to be maximally intelligible to the participants in a communicative situation. In an initial phase, children's early writing can only be understood by themselves.

Method

The approach in *Study 1* is phenomenographical. Phenomenography as a method of research addresses individually qualitative differences in the way of understanding. The method aims to focus on the variation in understanding or experiencing a problem. According to Marton and Booth (2000), the approach is suitable for identifying teaching situations and learning. The aim of the study is to find patterns in children's learning to write.

The study has a longitudinal design in which we follow 41 children during their first school year and investigate what they say about their learning to write and

what strategies they use. The data material that has been collected consists of interviews with children and pieces of drawing/writing that they have produced. This material has been analysed and is described in categories of conceptions and categories of writing, which are exemplified with quotes.

The children have taken part in a pre-school project that has implemented results of previous research (Dahlgren & Olsson, 1985). The pre-school teachers document the development of the children's oral and written language with the help of a chart with different points (Gustafsson & Mellgren, 1994). Of the 125 children, 41 were selected with the help of individual tests in which they identify the phonemes they use (Nauc ler & Magnusson, 1993). The purpose of this test was to assess the children's linguistic awareness. The data collection consists of 800 typed pages of interviews and 82 pages of children's drawings and pieces of writing.

Study II is based on data from two interconnected interview studies also inspired by the phenomenographical research tradition (Marton & Booth, 2000), one with "Leonardo" (see Gustafsson & Mellgren, 2000 and comments above) and the other with his teacher. As regards the teacher interview, we have access to two print-outs of the taped interviews with Leonardo's teacher. In addition, there is an analysis of the individual supervision and group supervision covering the interviewed teacher and a further eleven teachers, as well as interview analyses (Pehrsson & Sahlström, 1995, 1996).

Study III describes a variety of written language environments that have been created for the children in everyday life and what opportunities there are for the children to interact with these environments. The collected data material consists of photographs and field notes from 27 different pre-schools. To be able to make a detailed analysis of our observations, we took 420 photographs and 27 pages of field notes. We met one pre-school teacher from each working team during our visit to be able to ask supplementary questions and obtain a complete picture of the working team's ideas about how involved the children were in the text environment in their department. Our ambition was also to link the text environment with the interaction existing between the adults, the children and the texts (Sommer, 1997; S lj , 2000).

The subject of *Study IV* is a calendar and how it is perceived by four children and one teacher in a pre-school. That calendar has been analysed qualitatively in relation to theories that have a sociocultural perspective on written language and learning to write (Ong, 1990; Kress, 1997, 2000; S lj  2000). The empirical

Summary

material for this study consists of data from interviews, video observations and field notes.

The reliability and validity of the results is a question of the studies' credibility and relevance. In a qualitative study approach such as this, the reliability mostly lies in whether we have the capacity to use language in such a way that interviews and observations correspond to the reality that the informants have conveyed to us.

The studies that we have done together (I and III) have been done in parallel. We have each carried out our analytical work separately and then together, acting as co-judges of each other's data. In studies II and IV we have acted as each other's consultant.

In our thesis we have brought out children's different conceptions of their learning to write (Studies I and II) and different text environments that children are involved in (Studies III and IV).

The results are not intended primarily to be generalisable but to demonstrate the possibilities and perspectives for teachers in pre-school and school – to understand how children can learn to read and write and what role the teacher has in the development of early childhood literacy.

In all the studies, the children's parents have been informed of the purpose of the research and given consent to their children taking part. The parents have been requested to contact us in our role of researchers if they had any questions about the studies. The heads of the participating pre-schools and schools were also informed and gave their consent. The teachers concerned in pre-school and school consented to take part in the studies.

All names that occur are fictitious in order to protect individuals' integrity. As regards the activities for the younger children, we have chosen to study the activity rather than studying the individual children. The interviews with children have been carried out in such a way that the content of the questions has been adapted to areas that are relevant to children. In the interview situation, we have adapted ourselves to the individual child and told him or her what we were going to talk about and what the interview would be like. When there were written assignments, these took the form of a collaborative effort between the teacher and the child. In all the studies, we have given all individuals concerned the opportunity to acquaint themselves with our analyses and results.

Discussion

During the time we have carried out our studies in connection with work on the thesis, many social changes that have considerable impact on our field of research have occurred. There are changes in the organisation and task of pre-school; nursery and infant teacher training has been changed to teacher education specialising in pre-school (day-centre for school-age children and the early school years). Today your title on completion of the course is teacher in pre-school. There are also changes in society at large connected with communications technology, with home PCs, the Internet and being able to send text messages via mobile phones. What then is the significance of our studies and this thesis in such a situation? Our thesis lands at the intersection between pre-school, pre-school class and school. Do these institutions share the same view of literacy, play and the importance of learning, and of the use of digital learning environments as tools for playing and learning?

From the results of the four studies comprising our thesis, we conclude that:

- children establish an understanding and an approach to literacy learning at an early age, and that this tends to be stable;
- in pre-school and school there are traditions and things that are taken for granted with regard to children's literacy learning that should be rethought in order to realise the goals of the curricula;
- if pre-school and school fail to collaborate and if the teacher does not take the perspective of the learner/child in learning to express themselves in writing, the individual child will be affected negatively;
- it is a challenge for teachers in pre-school to create an environment that stimulates early childhood literacy, an environment with rich opportunities for functional literacy;
- it should be possible to utilise and develop the multimodal opportunities, such as pictures, colours, shapes, design etc. that have been a tradition in pre-school.

The aim of this thesis is to contribute knowledge about how children's early literacy can be understood taking a broader textual concept as the starting-point. We are also interested in how we as teachers of children in the age-group 1-8 should encourage, react to and contribute to developing early childhood literacy.

The results of the four studies demonstrate the importance of the adults collaborating with the children in a literate environment. One of the most

important development areas that we can observe in our studies is that, when encountering children, the teacher in pre-school should draw their attention to the learning objects identified in the pre-school curriculum. To be able to carry out your task you must be prepared to develop your competence. The competence development required for the professional development of teachers in pre-school, day-centres for school-age children, pre-school class and school could be built into the organisation, as exemplified by practice-close research (Rönnerman, 2000; Marton, 2003; Runesson, 2004; Pramling, 1994).

Learning to write and using a written language are complex processes that take place in complex contexts. We have already abandoned our view of learning to write as a formal skill that the child acquires through instruction and practice. The written language experienced by children is changing all the time; what applies to one generation does not apply in the same way to their children and grandchildren. This makes it difficult for the one who is guiding children in the world of the written word. You have to take the child as your starting-point – not your own childhood, but the child you are facing here and now.

The first study shows a variation in how and what children think about learning to write and why they are good at writing, a variation in what they actually do. This leads us on to studying the role of the teacher and the environmental conditions – how the teacher in pre-school arranges the textual environment. Here we can observe that the ability to interact in such an environment and with the pre-school child that has not yet developed any understanding of the alphabetical system varies. The communicative function of written language as a learning object is a challenge for the teachers in pre-school, as it requires an insight that they themselves lost when they acquired the skill of handling written language as a communicative system. Adopting the perspective of the learner in this area is a great challenge, but it is precisely what is needed when assisting a small child to become a person who can read and write.

REFERENSER

- Adams, J. M. (1994). *Beginning to Read Thinking and Learning about Print*. Cambridge: The MIT Press.
- Allard, B., & Sundblad, B. (1989). Skriva till sig själv – skriva till andra. I G. Sandqvist & J. Telemann. (Red.) *Språkutveckling under skoltiden*. (s. 217-237). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I T. Madsén (Red.) *Lärares lärande*. (s. 157 – 173). Lund: Studentlitteratur.
- Amtorp, A., Frost, J., & Troest, K. (1985). *Om sproglig opmærksomhed* (Rapport) (1). Skolpsykologisk rådgivning Rønne.
- Axelsson, H. (1997). *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*. (Göteborg: Studies in Educational Sciences, 112). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 165). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. *Didaktisk tidskrift*, 1-2, 21– 32.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Volume 1*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.) *Förskolan – barns första skola*. (s. 55-81). Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.
- Cromdahl, J. & Edvaldsson, A-C. (2003). Flerspråkighet till vardags – en introduktion. I J. Cromdahl, & A-C. Edvaldsson (Red.) *Ett vardagsliv med flera språk*. (s. 11 – 43). Stockholm: Liber AB.
- Dahl, K. (1991). Från färdighetsträning till språkutveckling. I G. Malmgren & J. Thavenius (Red.) *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. (s. 66 – 107). Lund: Studentlitteratur.

- Dahlberg, G., Lundgren, U. P., & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G., & Lenz Tauguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Särtryck av Expertbilaga 3 ur Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av utredningen om förlängd skolgång. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Södertälje: HLS förlag.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 51). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1988). *Skrivning i barnperspektiv* (forskningsansökan till HSFR). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Dale, L-E. (1986). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I I. Bråthen (Red.) *Vygotskij och pedagogiken*. (s. 33-59). Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk interaktion mellan förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 174). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Dhyste, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. (2001). *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 154.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1999). Om begynnande förståelse för grundläggande matematik. *Didaktisk tidskrift*, 9(4), 337-338.
- Downing, J. (1976). The reading instruction register. *Language Arts*, 53(7), 762-780.
- Downing, J., Ayers, D., & Schaefer, B. (1987). *Børns sproglige opmærksomhed*. Köpenhamn: Dansk bearbetning av Christiansen, L. NFER-NELSON Publishing Comp. Ltd. Dansk Psykologisk forlag, 1987. 2:a reviderade udgave 1991.
- Eriksen Hagtvæt, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvæt, B., Pálsdóttir, H. (1991). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och kultur.

- Fahlén, R-M. (2002) *Barns möten med skriftspråket*. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No. 83.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying Logic og Literacy Development. I H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Red.) *Awaking to Literacy*. (s. 154-173). London: Heinemann Educational Books.
- Frost, J., Lønnegaard, A., Lundberg, I., & Petersen, O.-P. (1987). *Om sproglig opmærksomhed* (Rapport) (2). Skolepsykologisk rådgivning Rønne.
- Frost, J. red. (1991). *Hvidborg fra Fredensborgskonferencen*, Rønne, den 24 – 26 september 1989.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel Educational Limited, Villiers House London.
- Gee, J. P. (2002). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I S. B. Neuman, & D. K. Dickson (Red.) *Handbook of Early Literacy Research*. (s. 30-42). New York: The Guilford Press.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy, I N. Hall, J. Larson, & J. March (Red.) *Handbook of early childhood literacy* (s. 3-12). London: SAGE.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1991). *Att skriva med sexåringar – ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket*. (Examensarbete inom påbyggnadsutbildningen med inriktning mot förskole- och fritidshemsverksamhet.) Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1994). *Kartläggning av förskolebarns språkutveckling*. Svensk Didaktik, 10 p. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1996). *Skriftspråket i förskola & skola! Projektet skriftspråklig medvetenhet*. Göteborgs stad Tynnered och Barn- och Utbildningsnämnden i Varbergs kommun.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (1997). *Tolkning och reflektion kring förskolepedagogers lärande i ett utvecklingsarbete*. Paper presenterat vid NFPP's konferens i Göteborg, 6-9 mars.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2000a). *Textmiljöer i förskolan*. Paper presenterat vid NFPP:s konferens i Kristansand 9-12 mars.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2000b). *En studie om barns skrivlärande*. IPD-rapporter Nr 2000:08. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2002). Using Text in Pre-school – A Learning Environment. *Early Child Development and Care* 172(6), 603-624.

- Gustafsson, K. (manuskript). *Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket i skolan*. Insänt till Pedagogisk Forskning i Sverige.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Haglund, B. (2005). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, K. (2003). Effective Literacy Teaching. I N. Hall, J. Larson & J. March (Red.) *Handbook of early childhood literacy*. (s. 315-326). London: SAGE.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Ethnography, principles in practice*. London: Tavistock.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilä-Ylikallio, R. (1994). *Mönster i förskolebarns möte med skriftspråket*. Åbo: Akademis förlag.
- Heilä-Ylikallio, R. (1997). *Vad berättar barnstexten?* Åbo: Akademis förlag.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Stockholm: Ekelunds Förlag.
- Häggeström, I., & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg in i skriftspråket*. Umeå: Umeå universitet, Psykologiska institutionen.
- Höien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Högskoleverkets rapportserie 2005:5. *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. www.hsv.se. 2005 04 04.
- Jakobsson, I.-L., & Johnsson, L.-E. (1992). *Skrivning i elevperspektiv – en studie av 14 mellanstadieelevers uppfattningar av skrivning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Förskolans vardag. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.) *Förskolan – barns första skola*. (s.9-29.). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, J.-E. (2004). *Lärare för yngre åldrar: konstnär, forskare eller praktiker?* UFL-rapport Nr 2004:01. Høgskolen i Oslo, avdelning for lærerutdanning.
- Klerfelt, A., Gustafsson, K., & Mellgren, E., Pramling Samuelsson, I. (1999). *Children create their own culture - with aid of computers*. Paper presenterat på NFPPF's konferens i Köpenhamn, 11-14 Mars, 1999.

- Klerfelt, A. (2002). Sagor i ny skepnad – barn berättar med dator. I R. Säljö & J. Linderöth (Red) *Utm@ningar och e- frestelser it och skolans lärkultur*. (s. 257-280). Stockholm: Prisma.
- Kress, G. (1995). *Writing the future. English and the making of a culture of innovation*. York: York Publishing Services.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. I D. R. Olsson & N. Torrance (Red.) *Handbook of education and Human Development: New Models of learning, teaching and schooling*. (s. 225-256). Oxford: Basil Blackwell.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). *Early Spelling. Between convention and creativity*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. (2003). Perspectives on Making Meaning: The Differential Principles And Means Of Adult and Children. I N. Hall, J. Larson & J. March (Red.) *Handbook of early childhood literacy*. (s. 154-166). London: SAGE.
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 81). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, Publications.
- Kärrby, G. & Lundström, M. (2004). Pedagogisk integration och en förändrad praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3, 189-204.
- Larsson, S. (1984). *Kvalitativ analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Lentz Taguchi, H. (1998). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag,
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Uppsala University: Department of Linguistics.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidholt, B., Granström, E., Ahlstrand, E. & Arnqvist, A. (2003). *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Liedman, S-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Falun: Bonniers förlag.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 103). Göteborg:Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Sockholm: Liber förlag.
- Lundberg, I. (1991). *A decade of reading research in Sweden*. Svenska Unescorådets skriftserie, nr 1/1991.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: It's Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass and London: Harward University Press.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. (Karlstad University Studies, 28). Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap, Pedagogik.
- Maho, J. (1995). Skriftsystem. I E. Ahlsen & J. Alwood (Red.) *Språk i fokus*. (s. 72-88). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L., & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2003). Learning study – pedagogisk utveckling direkt i klassrummet. *Forskning om denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*, s. 43 – 50.
- McNiff, J. (1992). *Creating a good social order trough action research*. Michigan: Bournemouth. Bouene Press.
- Mellgren, E. (under tryckning). Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet. Accepterad för publicering i *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2003). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myndigheten för Skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. www.skolutveckling.se. 20040602.
- Myndigheten för Skolutveckling (2004). *Early Effective Learning – Effektivt lärande i de yngre åldrarna – Om att förbättra kvaliteten i pedagogisk verksamhet för yngre barn*. www.skolutveckling.se 2004 09 30.
- Naucér, K., & Magnusson, E. (2003). Språkstörningar i tal och skrift. I L. Bjar & C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 275-292). Lund: Studentlitteratur.
- Nelson, K. & Kessler Shaw, L. (2002). Developing a Socially Shared Symbolic System. I J. Byrnes & E. Amsel (Red.) *Language, Literacy and Cognition Development*. (s. 27-57). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Växjö universitet. Nr 20/2002. Pedagogik). Växjö: University Press
- OECD (1995) *Literacy, Economy and Society*. Paris and Ottawa: OECD and Statistics Canada.
- Olsson, D. R. (1994). *World on paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Pramling, I. (1983). *The Child's Conceptions of Learning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 70.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns rätt att uppfatta sin omvärld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granel, P. (1995). *Barns möte med skolans värld*. Göteborgs universitet: Institutionen för metodik.
- Pramling Samuelsson, I., & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1995). *Pedagogiskt utvecklingsarbete, vars syfte är att systematiskt beskriva och utveckla lågstadielärares arbete med barns läs- och skrivutveckling*. Paper presenterat vid NFPF's konferens i Århus, 16-19 mars.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1996). *Tolv lågstadielärares arbete med barns läs- och skrivutveckling i årskurs ett*. Paper presenterat vid NFPF's konferens i Lillehammer, 7-10 mars.
- Regeringens proposition 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. www.regeringen.se 20041128.
- Resnick, L. B. (1990). *Literacy In School and Out*. *Dædalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 119(2), 169-185.

- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1991). *Varieties of Literacy*. I A. E. Barnes & P. N. Stearnes (Red.) *Social history and Issues in Human Consciousness: Interdisciplinary Connections*. New York: New York University Press.
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 210). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Runesson, U. (2004). *Lärande förutsätter en erfaren variation*. (in press) I M. Hermansen (Red.) *Om läring – en status*. Köpenhamn: Kliw.
- Rönnerman, K. (2004). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. IPD-rapporter Nr 2000:23. Göteborgs universitet för pedagogik och didaktik.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström-Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. (Göteborg studies in Educational Science, 160). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för sexåringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverkets rapport 201. Stockholm: Liber.
- Smith, F. (1984). *The creative Achievement of Literacy*. I H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Red.) *Awaking to Literacy*. (s. 143-153). London: Heinemann Educational Books.
- Smith, F. (1985). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Smith, J. W. A., & Elley W. B. (1997). *How Children Learn to Write*. New Zealand. London: Adison Wesley Longman.
- Sommer, M. Lau, J., & Mejding, J. (1996). *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læseferdigheder i 1-3 klasse*. Copenhagen: Danmarks Pedagogiske Institut.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg- och skolakommitten. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6 – 16 år*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Sturmark, C. (1997). *IT och renessansmänniskan*. Stockholm: Nordstedt.
- Sylva, K., Bruner, J. S., & Genova, P. (1974). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. I J. S. Bruner, m.fl. (Red). *Play it's Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- 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.
- Söderbergh, R. (1982). Tidigt läsande barn. Vad kan vi lära av dem? *Svenska i skolan*, 12, 51-62.
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, R. (1991). *Från berättelse till bild – En femåring läser och tecknar* (report) (16). Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Söderbergh, R. (1997). *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1987). *Form and meaning in the development of Writing*. Tel Aviv, Israel
- Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. Inc. United States of America, Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Traasdahl, E. (1993). *Barns tekstproduksjon i leik*. Trondheim: Pedagogisk Institut.

- Trageton, A. (2004). *Playful computer writing*. Grade 1-3. Paper presenterat på World Play Conference i Krakow 15-17, september.
- Trøite Lorentzen, R. (2000). Å skrive for barn – like viktig som å lesa for dei! I R. Heilä – Ylikallio (Red.) *Aspekter på skolstarten i Norden*. (s. 149-161). Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO (1993). *World education report*.
- Utbildningsdepartementet (1998a). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet, (1998b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2003). *Forskning om denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Rapport 2003:2. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se/Humsam. 20041020
- Widebäck, B. (1998). *Förberedande läsning och skrivning i skolan*. (Studies in Educational Sciences, 14. HLS Förlag. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 163) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in socitey*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog, I & II*. København: Hans Reitzel.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Studie I

Licentiatuppsats
IPD-rapporter Nr 2000:08.

Studie II

Manuskript inlämnat för granskning

Studie III
Manuscript published in
Early Child Development and Care,
Vol,172, 2002

Studie IV
Manuskript accepterat för publicering i
Pedagogisk forskning i Sverige

Reproducering godkänd av *Pedagogisk forskning i Sverige*

Reproduced with permission from *Early Child Development and Care*