

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2006*

*Läroarutbildningen*

## ”- Det är roligt att skriva”

En studie om fyra – femåringars tankar om det skrivna språket

**Författare**  
Madelene Gustafsson  
Susanne Rimborg

**Handledare**  
Elisabet Malmström



# ”- Det är roligt att skriva”

En studie om fyra – femåringars tankar om det skrivna språket

Madelene Gustafsson  
Susanne Rimborg

## **Abstract**

Arbetet handlar om fyra - femåriga barns tankar om skriftspråket. Vi lyfter fram vikten av att förstå och stödja barnens intresse för skriftspråket. Forskning visar på att barn i denna ålder har ett intresse av att skriva och ofta kan lära sig att skriva. I teoridelen tar vi upp olika teorier om hur man lär sig språket. Både det kognitiva perspektivet och det sociokulturella perspektivet. Tyngdpunkten ligger på Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Vidare tar vi upp språkets funktion och barns tidiga skrivutveckling. I vår undersökning gjorde vi en fallstudie med kvalitativa intervjuer med barn på en förskola. Resultatet visar miljöns påverkan på barns skriftspråsutveckling i både hem och förskola. Barn har ett stort intresse för och många tankar kring skriftspråket och hur det kan skrivas och användas. Barnen ser nyttan med att kunna skriva. Hemmet och föräldrarna har en central roll för barnen, när det gäller att ta till sig det skrivna språket.

## **Ämnesord:**

kommunikation, samspel, skriftspråk, sociokultur, lärande



## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte.....	6
2. Litteraturgenomgång.....	7
2.1 Historik.....	7
2.1.1 Skriftspråkhistorik.....	8
2.2 Språkinläring - olika teorier genom tiderna.....	9
2.2.1 Behavioristisk teori.....	9
2.2.2 Nativistisk teori.....	10
2.2.3 Piaget och kognitiv teori.....	10
2.2.4 Vygotskij och det sociokulturella perspektivet.....	11
2.2.5 Likheter och olikheter mellan Piaget och Vygotskijs teorier.....	12
2.3 Språkets funktion – hur används det?.....	12
2.3.1 Språkutveckling hos små barn.....	13
2.3.2 Det lilla barnets första möte med skriftspråket.....	13
2.3.3 Lingvistisk medvetenhet.....	14
2.4 Från klotter till ritning och skrivning.....	14
2.5 Tidig skrivutveckling – barnet skriver själv.....	15
2.5.1 Från preskrivande till helordsskrivande.....	16
2.5.2 Tal och skrift.....	17
2.6 Barnets miljö en förutsättning för skriftspråksinläring.....	17
2.6.1 Hemmet som skriftspråkstimulerande miljö.....	18
2.6.2 Förskolan som skriftspråkstimulerande miljö.....	19
2.6.3 Samspelet barn och vuxna – en förutsättning för skriftspråksinläring.....	20
2.7 Söderbergh metoden – ett sätt för små barn att lära sig läsa och skriva.....	20
2.7.1 Spontan tidig skrivning.....	21
2.8 Styrdokumentet.....	21
2.9 Tidig undersökning om barns tankar om skriftspråket.....	22
2.9.1 Problemprecisering.....	22
3. Empiri.....	23
3.1 Val av metod.....	23
3.1.1 Urval.....	24
3.1.2 Motivering av tillvägagångssätten.....	24
3.1.3 Etiska ställningstaganden.....	24

3.2 Resultat, analys och tolkning.....	25
3.2.1 Skriva - därför.....	25
3.2.2 Skriva – lära mig.....	26
3.2.3 Skriva - känslor.....	27
3.2.4 Skriva, rita och berätta.....	28
3.3 Sammanfattning av resultat.....	29
4. Diskussion.....	31
4.1 Metoddiskussion.....	34
4.2 Förslag till fortsatt forskning.....	35
5. Sammanfattning.....	36
6. Källförteckning.....	37

## Bilagor

# 1. Inledning

Vi är två lärarstuderande med inriktning mot åldrarna ett till sex år. Under vår utbildning har vi blivit intresserade för barns tidiga skriftspråksinläring. I vårt arbete vill vi få reda på hur barn i fyra till fem årsåldern tänker kring det skrivna språket.

Forskning visar att barn i förskolan kan lära sig både att läsa och skriva innan skolstarten. De börjar ”lekskriva” och ”lekläsa” så fort de förstår att det finns ett samband mellan skrivning, läsning och tal (Åge 1995). Utifrån den forskning som vi tagit del av har vårt intresse för barnets skriftspråsutveckling ökat. För att kunna arbeta med barns skriftspråksinläring, krävs en ökad kunskap om barnets tankar och förkunskaper om skriftspråket.

## 1.1 Bakgrund

Läs - och skrivinläring har varit och är fortfarande en av skolans huvuduppgifter. Det är lärare i skolan som ska lära barnen att skriva. Det finns en rädsla att barnen ska lära sig på fel sätt innan dess. Det har hävdats att viktiga moment i barnets utveckling kan bli lidande, exempelvis att tidiga skrivare inte leker (Söderbergh 1988).

När barnet ska göra ett första försök att uttrycka sig skriftligt är det vanligt att barnet ritar och målar. Grafiskt uttrycker barn tankar lika bra som verbalt. Bilden och teckningen är ett av barnets första uttrycksmedel. Teckningen eller bilden symboliserar erfarenheter från barnets egen värld. Det blir ett sätt för barnen att uttrycka en abstrakt symbol av något de vill förmedla (Åge 1995).

Den motoriska aktiviteten är något som barn tycker om. Men barn tycker även om att göra något de inte gjort tidigare. Klottret är något som motiverar barnet så starkt att om de inte har tillgång till teckningsmaterial kan de likväl använda sand, gyttja, dammiga fönster eller mat som klotterunderlag (Heilä-Ylikallio 1994).

Barnet tycker om att rita och har alltid ett budskap med sin bild eller målning. De vill allt som oftast ha hjälp med skriftlig information till sina teckningar/bilder. För att erövra det skrivna språket i förskoleåldern krävs det att barnet får tillgång till en vuxenvärld, där det är naturligt att en vuxen engagerar sig i barnet. Barnet måste få dela med sig av sina erfarenheter till en lyhörd vuxen, som förstår hur barnet tänker (Söderbergh 1988).

Den vuxne blir då en viktig länk till att fånga barnets formulering av bilden och förmedla det vidare. Det är då viktigt att förmedla det barnet säger på barnets eget språk så att det blir delaktigt. Genom att den vuxne gör på detta sätt känner barnet ett ägandeförhållande till det

skrivna ordet. De vuxna bör ha ett förhållningssätt som uppmuntrar barnet att närma sig skriftspråket på ett naturligt sätt dvs. inte rätta barnet utan låta dem glädjas åt det de gör (Åge 1995).

Tidig läsning leder ofta till spontan skrivning, med det menas skapande skrivning. Detta ingår i en förening med teckning, målning och lek (Söderbergh 1988).

Vygotskij menar att skriftspråket är en aktivitet mellan människor i vår kultur. Därför är det viktigt att arbetet med skriftspråket genomförs på rätt sätt, för att barnet ska få känna medansvar och få ökad kompetens i sin egen kultur. Skriftspråket måste introduceras för barnet i en social gemenskap och ett sammanhang som känns meningsfullt. Det är viktigt att barnet får ”lekskriva”, och på ett kreativt sätt stimuleras utifrån den utvecklingsnivå barnet själv befinner sig på (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren, Olsson 1999).

När barnet känner sig redo går det från att ha ”lekskrivet” till att kopiera ord. Detta är övergången mellan att rita och skriva. Ofta är det egna namnet det första ord barnet skriver. Det egna namnet är intimt förbundet med den egna ”jagbilden”. Därför är det ingen tillfällighet att barnet börjar sitt intresse och riktiga skrivande med utgångspunkt från namnet (Åge 1995).

Blivande skolbarn känner en stark knytning mellan skolstart och läs - och skrivstart. En del förskolebarn hävdar, att de inte får lära sig att läsa och skriva innan de börjar skolan. Förskolebarn som fått frågan vad de ska göra i skolan svarar med stor sannolikhet, ”- Då skall jag lära mig läsa, skriva och räkna, (och ha rast efter gymnastik)”. (Dahlgren m.fl. 1999:33 ).

I den svenska förskolan har pedagoger alltid arbetat med barnets språkutveckling, däremot har inte skriftspråkutvecklingen haft någon framträdande roll (Åge 1995).

## **1.2 Syfte**

Vårt syfte med detta arbete är att öka förståelsen för fyra - femåringars tankar om det skrivna språket. Vår huvudfråga är: Hur närmar sig barn det skrivna språket?



## 2. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången presenteras en kort historik om varför svenskarna började läsa och skriva. Vidare går det att läsa om olika språkinlärningsteorier genom tiderna, Piaget och Vygotskij är två av dem vi nämner. Vi tar upp språkets funktion och hur det används, tidig skrivutveckling samt olika skriftspråksmiljöer. Vidare beskrivs vad tidigare forskning visar på och vad styrdokumentet säger.

### 2.1 Historik

På 1600-talet blev svenskarna allt mer läs och skrivkunniga. Det var främst kyrkan som spelade en stor roll i detta. Kyrkans män ansåg att människorna själva skulle kunna läsa bibeln och ta del av Guds ord. I år 1686 års kyrkolag föreskrevs en allmän läskunnighet och förståelse för den skrivna texten. Det var främst präster som genomförde läsundervisningen. Läskunnigheten kontrollerades genom husförhör där främst folkets kunskaper i katekesen förhördes. Samhället lade stor vikt vid att folket kunde läsa. Var man inte läskunnig fick man inte konfirmera sig, delta i nattvard, gifta sig, inte fostra barn samt inte vittna i ting (Svensson 1998).

Läskunnigheten var allmänt förekommande bland svenska folket redan i slutet av 1600-talet. Utbredd skrivkunnighet kom däremot inte förrän mot slutet av 1800-talet. Den följde den allmänna skolgångens införande år 1842. Det var i första hand männen som skulle göras skrivkunniga. Kvinnorna tog hand om läsningen som inte ansågs lika viktigt att kunna i det vardagliga livet (Dahlgren m.fl. 1999).

I 1842 års folkskolestadga stod det skrivet att det var skolans roll att lära barnet läsa och skriva. Läsinlärningen skulle inte ske innan sju års ålder, och det var ur detta begrepp läsmognad växte fram. Med läsmognad menades den metod skolan stod för (Åge 1995).

Friedrich Fröbels (1782-1852) pedagogiskt motiverade barninstitution *barnträdgården* kom i slutet av 1800-talet. Han menade att barn var för små för att "skolas" och skulle istället utvecklas i lagom takt. I Sverige var förskoleverksamheten mycket begränsad. Den var ofta i privat regi med högst varierad utformning. Benämningen på institutionerna växlade och det fanns t ex. "barnkrubbor och barnträdgårdar". Dessa hade till syfte att ge barn till fattiga, förvärvsarbetande mödrar tillsyn och vård. Ett stort genombrott kom i och med 1968 års barnstugeutredning. Dess arbete ledde slutligen till ett riksdagsbeslut 1973 om *allmän förskola* (Dahlgren m.fl. 1999).

Traditionen i svenska förskolan blev att bredda marken för god utveckling av hela barnet. I skolan används begreppet ”inlärning”, medan det i förskolan talas om ”utveckling” för processer som för barnet framåt. Socialstyrelsen föreslog i ett pedagogiskt program för förskolan år 1987, att förskolebarn skall ges möjlighet att bekanta sig med det skriva språket i sammanhang som är naturliga för barnet (Dahlgren m.fl.1999). Förskoleverksamheten har haft formell läs och skrivinlärning i ytterst liten utsträckning. Pedagogerna på förskolorna anser sig inte ha haft eller har tillräcklig kompetens att hantera läs och skrivinläringen.

Emellertid har det under 80-talet visat sig att skriv - och läsutveckling startar tidigt hos barnet, utan att vara beroende av formella läs - och skrivundervisningar. Framstående forskare på området är Söderbergh, Francis, Ferreiro, Sundblad m.fl., Dahlgren och Olsson. De placerade på ett naturligt sätt in skriftspråket i hem och förskola (a.a.).

### **2.1.1 Skriftspråkshistorik**

Skriftspråket är en kulturell aktivitet som är skapad av människan som ett resultat av dennes behov att förmedla sig med omvärlden. Olika kulturer i världen har olika skriftspråk dock med en sak gemensamt. Principerna för språket måste vara kända både hos avsändaren (skrivaren) och mottagaren (läsaren). Från början var skriftspråket mer ett bildspråk, stenåldern (ca 35 000 f. Kr), då utgjordes det främst av grottmålningar. Där den förhistoriska människan illustrerade händelseförlopp och erfarenheter. Dessa bilder blev ett mångsidigt och uttrycksfullt kommunikationsmedel. I den första skriften (ideogram) fanns det konvexa och konkava linjer ställda mot varandra, dessa symboliserade olika objekt. I dagens samhälle har vi ett liknande ideografiskt system, den så kallade Bliss-skriften. Detta är ett symbolsystem för gravt handikappade som saknar talförmåga (Lundberg 1984).

Skriftspråket var också ett språk för mängd (kvantitet) t ex vid lagerbokföring. Senare kunde enskilda tecken förknippas med namn. I det semitiska skriftspråket utvecklades fonetiseringen dvs. skrivtecken som representerade språkljud som ligger till grund för vårt västerländska skriftspråk. Ett talat ord representerar ett objekt av den skrivandes inre bild eller tanke om det verkliga objektet. Det alfabetiska skriftspråket är en symbolisering, vilket innebär att ett skrivet ord symboliserar ett talat ord som i sin tur symboliserar ett verkligt objekt. Här talar man om talspråket som en länk mellan verkligheten och skriftspråket (Dahlgren m.fl. 1999).

## **2.2 Språkinläring – olika teorier genom tiderna**

Svensson (1998) skriver att det finns många teorier om språkinläringar, och menar att det är viktigt att ha kunskap om de olika teorierna. Denna kunskap är viktig för att kunna reflektera över hur man ser på språkutvecklingen idag. Genom denna kunskap går det att se de pedagogiska konsekvenserna av detta synsätt. Genom att få en inblick i olika språkinläringsteorier, anser vi kan ge en ökad förståelse för hur barn tar till sig det skrivna språket.

### **2.2.1 Behavioristisk teori**

Behaviorismens grundare John Watson menade att psykologin var en vetenskap om det mänskliga beteendet. Då räknade han inte med inre aspekter som själ och medvetande, eftersom dessa inte var objektiva och därför svårare att observera. Behavioristerna anser att språket är något barn lär sig genom social förstärkning och imitation. En av de mer framträdande behavioristerna B F Skinner bidrog till begreppet förstärkning i inläringsteorin. Enligt Skinner lär sig människor bättre om de får någon form av beröm, så kallad positiv förstärkning. Barnet reagerar på stimuli (en form av stimulans), ger respons och får positiv eller negativ förstärkning. Det går därför att säga att gensvaret barnet får när det kommunicerar är av mycket stor betydelse. Ett annat synsätt man har inom behaviorismen är att barn lär sig ord genom att sammankoppla det med ett föremål (Arnqvist 1993).

Pedagogiska konsekvenser med det behavioristiska synsättet blir enligt Svensson (1998) att barnet får sin språkliga förmåga genom stimulansen. Därför är det viktigt att pedagogen ger tydliga responser, och är noga med att benämna föremål i omgivningen.

Vad som talar emot behaviorismen är enligt Arnqvist (1993) att barn sannolikt inte kan ha lärt sig alla ord genom stimuli – respons kopplingar. Föräldrar och pedagoger tordes inte ha möjlighet att ge förstärkning på allt barnet säger. Det är heller inte rimligt att barnet enbart imiterar vuxna, då skulle barnet inte kunna bilda meningar som de inte hört innan. Forskning idag visar att barn har förmåga att klara av att bilda egna meningar. Exempel med egna böjningar är ”gådde” (gick) ”bedde” (bad om) ”springde” (sprang) ”gedde” (gav). Detta visar på att barnets egna konstruktioner av påhittade ord kunde vara en konsekvens av medfödd färdighet.

### **2.2.2 Nativistisk teori**

Noam Chomsky, den främste förespråkaren inom nativismen, betonade att arvet och mognandet var viktigt för språkinläringen. Vidare menar Chomsky att språket och förutsättningarna att utveckla det finns inbyggda hos det lilla barnet. (LAD =Language Acquisition Device) vilket på svenska betyder medfödd språktilläggnademekanism. Som bara behöver aktualiseras. Eftersom barnet föds med en grammatisk förmåga, blir det för barnet möjligt att strukturera det språkflöde som han/hon möter. Några av Chomskys argument för att den språkliga förmågan är medfödd t ex att alla mänskliga kulturer har ett utvecklat språk. De mänskliga språken har en grammatisk struktur och barn i allmänhet har liknande språkutveckling. Detta talar för att språket kan vara förprogrammerat (Arnqvist 1993). Pedagogiska konsekvenser som pedagoger har kunnat se är, att om språket inte utvecklas beror det på en bristande mognad hos barnet. Chomsky företräder dock inte den ståndpunkten (Svensson 1998).

Kritiken mot nativistiska teorier är att språkinläringen inte går så fort som nativisterna gör gällande. Vidare kritiseras nativistiska teorin för att den inte uppmärksammar den sociala omgivningen, och barnets pragmatiska användning av språket (Svensson 1998).

### **2.2.3 Piaget och kognitiv teori**

Utmärkande för den kognitiva teorin är att individen påverkas på samtliga utvecklingsområden. Språket intar därför ingen särställning, det är istället den kognitiva utvecklingen som ligger till grund för språkutvecklingen. De erfarenheter barnet gör under det första levnadsåret ligger i sin tur till grund för den kognitiva utvecklingen. Barnet tittar, lyssnar, luktar, känner och smakar på allt, och på det sättet lär det sig om hur omvärlden ser ut. Tänkandet utvecklas genom att barnet sammanfogar alla upplevelser och erfarenheter. Det är den kognitiva utvecklingen som så småningom leder till språklig utveckling. Tanken blir ett sätt för barnet att utveckla språket (Svensson 1998).

Jean Piaget (1896-1980) var en psykolog som hade som utgångspunkt hur kunskap utvecklas hos människan. Piaget menade att människan strävar efter att anpassa sig efter sin omgivning och kallade denna process för adaptationsprocessen. Adaptionen har två viktiga komponenter, assimilation och ackommodation. Assimilation går ut på att människan anpassar omgivningen till sig själv, som sker genom att vi använder den tankevärld vi har att uppfatta omvärlden. När barnet leker är det ett bra exempel på assimilation, dvs. tingen (saker i vår omgivning) får en annorlunda innebörd än vad vi vuxna tillskrivet den. Ackommodation innebär att människan anpassar sig själv till omgivningen. Vi måste skapa struktur i vårt sätt

att tänka, eftersom vi inte bara kan ta in information. Imitation är en sorts ackommodation, och barnets rollekar är ett sätt att använda ackommodationen. Barnet behöver ändra sitt sätt att tänka för att inta en roll (Arnqvist 1993).

Piagets tankar om språket kan indelas i två områden. Egocentrerat språk och socialiserat språk. När barnet är ca 0-2 år upplever det sig stå i centrum av allt, då barnet pratar med sig självt och saknar förmåga att lyssna på andra. Det egocentriska talet är ett monologiskt sätt att tala, dvs. barn talar inte med varandra utan förbi varandra. Egocentriskt tal är enligt Piaget ett viktigt steg för att få ett socialt tal. Det socialiserade språket kan sedan indelas i olika kategorier. *Adapted information* vilket innebär att barnet kan utbyta tankar, eller föra en diskussion med en annan person med avsikt att den andre ska ta till sig informationen. *Kritik* som innebär att barnet kan ge kritik till en annan individ, med avsikt att påverka den andres beteende. *Befallning, böner och hotelser* innebär att barnets yttrande är tydligt avsedda att påverka den person de är riktade emot, genom att utföra vissa handlingar. *Frågor och svar* innebär att barnet kan ställa frågor och svar. Det socialiserade språket är enligt Piaget beroende av att barnet utvecklas tankemässigt. Den kognitiva utvecklingen styr till stor del barnets språkliga utveckling (Arnqvist 1993).

#### **2.2.4 Vygotskij och det sociokulturella perspektivet**

Lev Vygotskij (1896-1934) var en samtida rysk forskare med Piaget i psykologi. Han var precis som Piaget intresserad av barnets kognitiva utveckling (Håkansson 1998). Vygotskij ansåg att barnet inte hade ett egocentriskt språk, utan det var tvärt om socialt och kommunikativt från början. Enligt Vygotskij utvecklas människans språk som en konsekvens av människans sociala kontakter (Svensson 1998).

Genom social samvaro med andra upptäcker barnet språket, med hjälp av den vuxne får barnet det stöd och den hjälpen han/hon behöver för att utvecklas (Håkansson 1998).

Vidare menar Vygotskij att barnet har potentionella utvecklingszoner. Den nivå som ligger närmast över barnets egen språkliga nivå kallar Vygotskij *den proximala utvecklingszonen*. Detta är den enligt Vygotskij den zon där lärandet äger rum. I början av zonen utgörs verksamheten av det som barnet redan behärskar och zonen slutar i den verksamhet barnet kan lära sig att behärska. För att lära sig att behärska något krävs hjälp utifrån. Där barnet först får instruktioner utifrån och sedan genom inre egen verksamhet, dvs. tänkande kan lära sig på egen hand. Det går att säga att verksamheten inom zonen är en tvåstegsprocess. När den nya kunskapen har automatiserats blir denna kunskap början på en ny proximal utvecklingszon (Stensmo 1994).

Språkliga samspel gör att barnet får kontakt med och förvärvar det sociala verktyg vi kallar språk. Dessa omformar barnet sedan till instrument för sitt tänkande, dvs. sociala interaktioner förser barnet med språk. Vygotskij menar att växelspelet mellan yttre och inre aktivitet är lärandets grund. Ju fler spännande interaktioner barnet får, desto fler spännande tankar kan barnet utveckla. Samspelet mellan den vuxne och barnet bildar ett underlag för barnets vidare utveckling i tänkandet. Vygotskij menar att tänkandet är kroppsligt, aktivt och socialt (Strandberg 2006). Vygotskij menar att, social kommunikation är viktig för utvecklingen av tanke och språk. Utan den sociala kommunikationen sker ingen utveckling (Lindqvist 1999). Detta kan tolkas som att kollektiv monolog hjälper barnet, att genom socialt samspel nå ett eget inre språk.

Strandberg (2006) menar att de förskolor och skolor som skapar samspel mellan barn och vuxna, barn och barn kommer att skapa en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling.

### **2.2.5 Likheter och olikheter mellan Piagets och Vygotskijs spåkinläringsteorier**

Både Piaget och Vygotskij menade att barnet utforskar omvärlden aktivt, samtidigt som han/hon också har ett aktivt samspel med omgivningen (Arnqvist 1993).

När Piaget menade att mognad och utveckling föregår inläring, menade däremot Vygotskij att inläring och utveckling är två parallellt pågående processer. Vygotskij ansåg till skillnad från Piaget att barnets språk från början inte är egocentriskt utan socialt och kommunikativt. Piaget ansåg att barnets språkutveckling utvecklas som ett resultat av barnets ökade kognitiva förmåga, till skillnad från Vygotskij som såg barnets språkutveckling som ett resultat av att människan söker social kontakt (Svensson 1998).

## **2.3 Språkets funktion – hur används det**

I vårt samhälle är språkets viktigaste roll att förmedla budskap. Begreppet språk innefattar inte bara tal och skriftspråk utan även teckenspråk, piktogram, blissymboler, punktskrift samt kroppsspråk. Språket är en social funktion och en viktig faktor för den kognitiva förmågan. Det ger oss möjlighet att minnas, lösa problem samt att socialt fungera i samhället t.ex. geografiskt, åldersmässigt och yrkesmässigt (Svensson 1998).

Barnet kan använda språket till att förmedla sina behov och känslor, men kan också använda det till att berätta om sina upplevelser. Detta kan vara allt från deras dag i förskolan

till en dag i lekparken (Arnqvist 1993). Vi tolkar det Svensson (1998) säger, att språket är en funktion som barnet använder för att tala om vad de vill och känner.

### **2.3.1 Språkutveckling hos små barn**

Direkt efter födseln är barnet förberett och inställt på språklig kommunikation. Barnet får ögonkontakt med modern och detta är den första nödvändiga förutsättningen för kommunikation. Skriket blir barnets första verbala kommunikation vilket de snabbt lär sig att använda för att nå sina olika syften. Detta övergår sedan i joller, dvs. olika former av ljud som barnet lär sig att använda. Barn lär sig åstadkomma de ljud som ingår i det talande språket, och man har gjort iakttagelser på att barn svarar med joller på vuxnas tal (Söderbergh 1988). Språket utvecklas snabbt under barnets första år. Från att ha byggts upp av enkla satser, där endast ett ord eller ordliknande konstruktioner har förekommit, till förmågan att föra ett samtal (Arnqvist 1993). Det finns också studier om barns språkutveckling av morfologisk utveckling. Berko Gleason menar i Håkansson (1998) att genom att ge barnet ett nonsensord kan man kartlägga barnets kreativa förmåga. Gleason bevisade att barnets böjningsformer var ett resultat av aktivt skapande, och inte inlärd helheter. Detta kan tolkas som att det är viktigt att ha en bra kommunikation med barnet, för att det ska få ett bra talspråk som barnet sedan kan utveckla till ett fungerande skriftspråk.

### **2.3.2 Det lilla barnets första möte med skriftspråket**

Ett språkrum karaktäriseras av att barnet får erfara olika sorters effektivt läsande och skrivande. Detta ska förekomma i harmoni och med hjälp av olika tekniker. Det första mötet barnet gör med läsandet och skrivandet sker genom andra människor. Det sker genom att den vuxne läser och skriver, dels för egen del och tillsammans med barnet. Genom samtal i samband med läsandet och skrivandet, får barnet erfara läsandet och skrivandets meningsfullhet. Detta blir en "morot" för barnet att prova på egen hand med de material som finns tillgängliga: "Barnet går mot eget och självständigt skriftspråkande" (Liberg 1993:149). Detta kan kopplas till Vygotskijs sociokulturella teori, där han menar att barn lär sig i samspel med vuxna. Liberg (1993) menar att all text som läses och skrivs tillsammans med barnet går att finna i barnets omedelbara omgivning, exempelvis i barnböcker, skyltar och inköpslistor etc. Förskolan kan med fördel fyllas med de texter barnet hittar runt omkring sig. Barnet leds på så sätt mot allt fler avancerade texter med hjälp av den vuxna: "Barnet går mot offentligare språkande" (Liberg 1993:149).

Från början bemöts barnets agrammatiska och inte grammatiska läsande och skrivande som om det vore riktigt. Ju äldre barnet blir desto mer ifrågasätts ordets grammatiska utseende: ”Barnet går mot mer korrekt och anpassat språkande” (Liberg 1993:150). Detta kan tolkas som att det är viktigt att berätta för barnet att det inte finns några rätt eller fel, utan istället uppmuntra och stödja barnet i dess skrivutveckling.

### **2.3.3 Lingvistisk medvetenhet**

Lingvistisk medvetenhet innebär att ha förmågan att skifta uppmärksamhet från innehåll till form. Det barn som rimmar och gläds åt rim och ramsor visar tecken på lingvistisk medvetenhet. För att kunna uppskatta ett rim måste man kunna bortse från vad ordet betyder, och bara lyssna på hur det låter. Barns lingvistiska medvetenhet kan också märkas när de korrigerar sig själv och andra, exempelvis när de leker med språket, där de bland annat kan skapa hemliga språk. Det är ingen självklarhet att hatt och katt hänger ihop bara för att det låter likadant, men hatt och mössa gör det (Lundberg 1984).

En del barn är språkligt nyfikna tidigt, dessa barn experimenterar med ord, älskar rim och ramsor och gör egna upptäcktsfärder i språkets formvärld (Lundberg 1984). När man arbetar med rim, ramsor och utantillverser menar Åge (1995) att barnets fantasi stimuleras. Detta är en ovärderlig övning för träning av kortidsminnet. Barnet upptäcker den språkliga strukturen och den spontana nyfikenheten för språket lockas fram. Detta kan tolkas som det som att när barn upptäcker att rim och ramsor låter lika lockas de att vilja skriva, och kan då se att vissa ord liknar varandra.

## **2.4 Från klotter till ritning och skrivning**

Det finns olika teorier om barns bildskapande. Enligt Jansson- Wennegren i Widebäck (1998) kan barns bildskapande delas in i tre grenar. Kognitiva utvecklingsteorin, här är det barnets mentala utveckling som speglar hur de ritar. Perceptuella teorin, där barnets upplevelser av det som ritas bestämmer utförandet. Personlighetsteorin, barnets känslor styr mycket av teckningens motiv, oftast undermedvetna känslor.

Det finns två huvudtyper av klotter, enkelt klotter som liknar språksymboler och mångfaldigt klotter. Ett till två - åringar ritar sällan enkelt klotter, utan gärna klotter på klotter till en komprimerad teckning. Eftersom barnet inte har tillräckligt starka muskler i handen måste de byta handställning, och då börjar barnet rita i en annan riktning. Ju äldre barnet blir



desto bättre kan det kontrollera rörelserna och fästa blicken på vad de gör. De upptäcker sambandet mellan rörelser och rittecken (Widebäck 1998).

Vygotskij menar att barnet lär sig genom att ha vuxna som resurser. Första gradens symboler är lek och ritning. Skrivningen är en andra gradens symbol. När barnet skriver först och ritar sen har skrivningen blivit en första gradens symbol (Widebäck 1998).

Vi tolkar det som att genom klotter lär sig barnen hantera pennan, och får en förståelse för hur man genom rittecken kan lära sig skriva.

## **2.5 Tidig skrivutveckling – barnet skriver själv**

Förmågan för barnet att kommunicera är medfödd, men förmågan att använda skriftspråket med ord och meddelande är något som barnet måste lära sig. Barnen lär sig inte heller att skriva vid någon speciell tidpunkt under sin uppväxt (Pramling- Samuelsson, Sheridan 1999).

I barnets arbete med att tillänga sig skriftspråket är det mycket viktig att barnet får skriva. När barnet lär sig att skriva är det om möjligt den mest effektiva metoden. Det gäller all sorts skrivning, både det som barnet skapar själv och den upptäcker skrivning som sker tillsammans med en vuxen (Björk, Liberg 1996).

Typiska skrivmiljöer är post och bank. När barnet följer med en vuxen till dessa platser, uppmärksammar de snabbt vad de vuxna gör exempelvis att fylla i blanketter. Barnet vill då gärna också ha en blankett att fylla i (Pramling- Samuelsson, Sheridan 1999).

Vygotskij menade redan på 1930-talet i sin uppsats *"The prehistory of written language"* att skriften utgjorde en viktig del av barnets kulturella utveckling. Vygotskij menade att genom lek och teckning växte barnet in i skriftspråket med hjälp av gester och visuella symboler (Heilä-Ylikallio 1994).

Vygotskij ansåg att barnets skrivande härstammade från barnets ritande. I ett första stadium har skriften och bokstäverna samma funktion som barnets tecknande. Barnet har från början en idé om att varje bokstav symboliserar en sak. Barnets skrivande är en avbildning av en sak eller händelse i dess omgivning. Enligt Vygotskij är detta första ordningens symbolisering. För att komma vidare till andra ordningens symbolisering måste barnet förstå att tal kan ritas, men även att talet består av ljud som kan symboliseras med bokstäver. När barnet förstår andra ordningens symbolisering har det förstått att talet och orden enbart är symboler för objekten, men också att det finns skriftliga symboler för talet (Svensson 1998).

Lurija påpekar i Widebäck (1998) att barnets skrivutveckling börjar långt innan en vuxen visar hur bokstäver formas. Barnet kan dock inte lära sig skriva vid hur låg ålder som helst. Barnet bör kunna använda hjälpmedel som fungerande ledtrådar på ett funktionellt sätt.

### **2.5.1 Från preskrivande till helordsskrivande**

Liberg (1993) menar att det finns tre olika sätt som barnet utvecklingsmässigt lär sig att läsa och skriva på. Dessa är

- Preläsande och preskrivande
- Situationsläsande och situationsskrivande
- Helordsläsande och helordsskrivande

Den första varianten som dyker upp i barnets försök att skriva är ofta preskrivande. Preskrivande kan inte bedömas utifrån grammatiska mått. Det betyder att det som är skrivet kan läsas på vilket sätt som helst. Preskrivande är enligt Liberg (1993) och Heilä-Ylikallio (1994) förbundet av krumelurer, bokstavslänkande tecken men även att riktiga bokstäver förekommer. Dessa tecken kan vara blandade hur som helst och även siffror kan förekomma. Barnet gör ingen skillnad på siffror och bokstäver, inte heller på bild och skrift. Förmågan att se skillnad på siffror och bokstäver är något som växer fram hos barnet. Preskrivande förekommer även utan vuxnas medverkan.

Den andra varianten som dyker upp i barnets försök att skriva är situationsskrivande. I början blandas situationsskrivande och preskrivande. Situationsskrivande är grammatiskt acceptabelt, det beror på att barnet kopierar texter. Det är viktigt att komma ihåg att det inte innebär att barnet vet vad det står. Barn i det här skedet kan skilja ut en skriven text från krumelurer eller bilder (Liberg 1993, Heilä-Ylikallio 1994).

I den tredje varianten av skrivande känner barnet igen ordet, och är inte beroende i vilket sammanhang det förekommer i. Namnen på nära och kära är då något som barnet ofta skriver. Spegelvändning i texten är ofta vanligt förekommande i barnets texter. Det är inte heller ovanligt att barnet skriver från höger till vänster, och vänder bokstäver åt andra hållet samt skriver nerifrån och upp på papperet. Intresse för bokstäverna, hur de skrivs, vad de heter och låter blir allt mer tydligt hos barnet (a.a.).

### **2.5.2 Tal och skrift**

Forskare som Söderberg, Allard, Sundblad och Goodman menar att skriften är en naturlig följd av talspråket. Vygotskij menar att språket först har en kommunikativ och social funktion, som sedan blir en individuell och intellektuell funktion. När barnet vistas i naturliga sammanhang, tillägnar det sig skriften på ett liknande sätt som när det börjar lära sig att tala. Barnet använder talet för att kommunicera meddelande, och på samma sätt är skriften ett kommunikationsmedel. Barnet kan här själv upptäcka skriften exempelvis genom ”lekskrivning”. Barnet gör olika typer av krumelurer på sina teckningar, vilket är exempel på att det själv upptäcker skriften. Ett annat exempel är skyltar och märken som finns i samhället exempelvis STOP, Domus etc. Om texten förekommer i ett naturligt sammanhang, lär sig barnet läsa på samma sätt som det lär sig att tala. Dessutom tillägnar sig barnet skriften genom att prova olika sätt att kommunicera genom skrift (Arnqvist 1993).

”barn upptäcker en språklig aspekt, formar en hypotes om dess användning och regelmässighet, generaliserar den in absurdum för att pröva dess hållbarhet och korrigerar sig sedan mot det gängse språkbruket... Med andra ord kan man säga att barn uppfinnar skriftspråket.” (Arnqvist 1993: 77).

Det kan dock ifrågasättas om barnet verkligen läser text på reklammärken och skyltar för att texten är i ett för dem känt sammanhang. Om texten skrivs i ett för barnet okänt sammanhang, är det svårt för det att läsa den. Detta beteende brukar beskrivas som att barnet läser omgivningen istället för texten (Arnqvist 1993). Detta kan tolkas som att när det står mjölk skrivet på ett papper har barnet svårt att säga vad det står. Om det däremot står på ett mjölkpaket säger barnen att det står mjölk.

Arnqvist (1993) menar att förskolebarn kan ha svårigheter med att uppfatta att språket kan delas upp i enheter, och sedan sättas samman till ord och meningar. Att inte skriftspråket tillägnas på samma enkla sätt som talspråket, finns det enligt Arnqvist (1993) anledning att tro. Det krävs att någon uppmärksammar barnet på de specifika dragen i skriften, och vad som skiljer tal och skrift.

## **2.6 Barnets miljö – en förutsättning för skriftspråksinlärningen**

Hur barn uppfattar talspråket beror på hur språket används i barnets närmiljö. Används språket på olika sätt hemma och förskolan/skolan kan det medföra problem för barnet. Miljöer som påverkar barnets språkutveckling är framförallt hemmet och förskolan (Svensson 1998). Bronfenbrenner menar i Svensson (1998) att skilda miljöer påverkar barnets uppväxt och

utveckling. Miljöer som indirekt eller direkt påverkar barnet delar Bronfenbrenner in i fyra nivåer.

- Mikronivå, barnets närmiljö, familj, förskola, grannskap, kamrater etc.
- Mesonivå, förväntningar/krav som finns i barnets närmiljöer och kontakterna mellan dessa.
- Exonivå, miljö som indirekt påverkar barnet, t ex kommunal barnomsorgspolitik, ekonomi etc.
- Makronivå, olika samhällsförhållanden som påverkar barnets levnadsvillkor, t ex bostadspolitik, arbetsmarknad mm.

Bronfenbrenner lägger tyngdpunkten för barnets utveckling på mikro och mesonivå.

Detta kan tolkas som att barnets närmiljö påverkar barnets skriftspråkutveckling. Som Vygotskij tidigare nämnt är samspelet mellan vuxna och barn mycket viktig i det fallet. Hemmet och förskolan spelar därför stor roll för skriftspråkutvecklingen.

### **2.6.1 Hemmet som skriftspråkstimulerande miljö**

Hagtvet menar i Heilä-Ylikallio (1994) att språkutvecklingen börjar tidigt i miljöer där bokintresset är stort. Språkutvecklingen sker ofta samtidigt som talspråket.

De föräldrar som läser mycket är modeller/förebilder för barnet i rollen som läsare. I dessa hem är tillgången till skrivet material överallt i hemmet stort. Mycket av det föräldrarna gör underlättar barnets läs - och skrivinlärning omedvetet och indirekt. Tvärtemot är det i de hem där det hålls städat från böcker, papper och tidningar (Svensson 1998).

Wells menar i Svensson (1998) att det är vad föräldrarna gör som främst ger barnet uppfattningar om språkets betydelse och användningsområde.

Många föräldrar är osäkra på hur de kan vara ett stöd för barnet i dess läs - och skrivutveckling. Föräldrarna vill inte störa den ”känsliga” läs - och skrivinlärningen, och de är osäkra på hur man skriver bokstavsformerna så att barnet inte får framtida läs - och skrivsvårigheter (Svensson 1998). Malmqvist menar i Dahlgren m.fl. (1999) att det är skolan som ska ta hand om läsundervisningen. Barn som undervisas i hemmet efter en metod som avviker från den metod skolan använder riskerar att få framtida läs - och skrivsvårigheter. Malmqvist menar dock i Dahlgren m.fl. (1999) att föräldrarna inte ska motarbeta barnets spontana intresse för bokstäver och läsning. Föräldrarna bör svara på barnets frågor.

Vi tolkar detta som att föräldrarna inte ska vara rädda för att förstöra barnens skriftspråksutveckling, utan däremot uppmuntra och stödja dem. Barn har många tankar om skriftspråket som föräldrarna inte ska vara rädda för att svara på.

### **2.6.2 Förskolan som skriftspråkstimulerande miljö**

Skriftspråket finns överallt i samhället, det är dock inte alltid som barnet uppmärksammar detta. Det är därför viktigt att den skriftspråkliga miljön görs tydlig och attraktiv för barnet (Dahlgren m.fl. 1999).

Skriftspråkstimulerande miljö i förskolan karaktäriseras av att vuxna aktivt riktar barnets uppmärksamhet mot skriftspråket i miljön. En sådan miljö ska enligt Harste i Heilä-Ylikallio (1994) erbjudas möjlighet att använda läsning i vardagliga sysslor. Denna miljö ska inbjuda barnet att använda språket. Både muntligt som skriftligt i ett kommunikativt syfte så ofta som möjligt. Ett sätt är att göra en inbjudande läshörna med ett rikligt utbud av böcker, som barnet kan få tillgång till. Det är viktigt att personalen på förskolan ställer sig frågor som, vad tycker vi om att läsa barnböcker? Hur använder vi skriftspråket? I vilken utsträckning skriver personalen tillsammans med barnen (Svensson 1998).

Redan på 1970-talet behandlades förskolan som skriftspråkstimulerande miljö av Leimar i Heilä-Ylikallio (1994). Barnets sensitiva perioder hänvisas till, och som enligt Vygotskij och Montessori konstaterar *”även om målet inte är att lära barnen läsa i förskolan måste varje barn, som visar intresse för det, erbjudas tillfälle att undersöka bokstäver och ord”* (Heilä-Ylikallio 1994: 54).

*”Den LTG-metodik för förskolan Leimar initierar bygger på dialogpedagogiska principer och har som mål att öka barnens kommunikations färdighet, utveckla en beredskap för läsinlärning genom att ge barnen tillfälle att handskas med bokstäver och ord, förstå att text betyder något samt att utveckla barnens förmåga att förstå innebörden av symboler”*(Heilä-Ylikallio, 1994: 54).

På förskolor där pedagogerna sätter upp skriftbilder med text och bild i meningsfulla sammanhang kan barnet lättare uppleva skriftens kommunikativa syfte. Då kan barnet se och undersöka bokstäverna själv exempelvis genom att titta på skyltar med sitt eget och andra barns namn på (Dahlgren m.fl. 1999). Den vuxne kan som pedagog väcka barnets språkliga intresse genom att skapa en språklig miljö, där barnet omges av det talande och skrivna språket. Pedagoger planerar situationer för barnets språkutveckling samtidigt som han/hon

möter barnets språkliga nyfikenhet varhelst det visar sig (Pramling- Samuelsson, Sheridan 1999).

Pedagogerna kan göra i ordning en skrivhörna med skrivmaterial till barnen exempelvis med olika block, pennor, brevpapper, kuvert, stämpel etc. Där kan också finnas tillgång till telefon, skrivmaskin etc (Dahlgren m.fl. 1999).

Det är viktigt att pedagogen gör barnet medvetet om dess färdigheter när det gäller läsa och skriva. Skrivningen upplevs ofta av barn som lättare att lära sig än läsning. Barnet kan själv ha kontroll när de formar bokstäver och ord. Det blir mer konkret för barnet än läsning (Pramling - Samuelsson, Sheridan 1999).

Barnets skriftspråksutveckling sker för det mesta genom att det skriver och lär av att se hur andra skriver. Efter ett tag börjar barnet situationsskriva exempelvis skriver inköpslistor etc (a.a.).

Vår tolkning är att konkreta saker är lättare för barn att lära, och därför upplevs läsning som svårare för dem.

### **2.6.3 Samspelet barn och vuxna – en förutsättning för skriftspråksinläringen**

Kress menar i Pramling, Sheridan (1999) att barn bemöter skriftspråklighet på olika sätt. Metoder som pedagoger formar för läs - och skrivundervisning lär inte barnet enbart att läsa och skriva, utan lär barnet dessutom vad skrivning och läsning är. Pedagogens teorier om vad skrivning och läsning är anser Kress har stor betydelse för hur pedagogen möter barnets skriftspråklighet.

För att barnet överhuvudtaget ska kunna påbörja sin språkinläring, måste den vuxne lära känna det barn han/hon ska börja arbeta med. Meningsfulla sammanhang anpassade till barnen skapas genom att, pedagogen tar reda på de förkunskaper barnen har. Viktigt att komma ihåg är att det som är meningsfullt för ett barn inte behöver vara det för ett annat. I barnets hem är det inget problem eftersom föräldrar och syskon känner barnet. En pedagog däremot måste ta reda på barnets bakgrund när det gäller, språkande och deras metaspråkliga förmåga (Liberg 1993).

### **2.7 Söderbergh metoden – ett sätt för små barn att lära sig läsa och skriva**

Ragnhild Söderbergh pensionerad professor i barnspråk vid Lunds universitet har fyra principer för hur barn lär sig att: tala, skriva, läsa.

- *”I SAMSPEL med andra, där språk och handling tillsammans har en funktion.”*

- *”I KONKRETA situationer, för barnet begripliga situationer, där orden får sin betydelse direkt ur sammanhanget.”*
- *”Genom att SJÄLVA få ANVÄNDA språk.”*
- *”Barn UPPTÄCKER SJÄLV språkets inre struktur genom eget analytiskt arbete.”*

( [www.skolweb.vaxjo.se/forskola/ojaby](http://www.skolweb.vaxjo.se/forskola/ojaby) hämtat 2006- 11-13).

Söderbergh (1988) talar om ett icke skolmässigt erövrande av skriftspråket: ”ett naturligt sätt, i samspel med en läsande och skrivande omgivning, och genom eget prövande, problemlösande och prövande” (Söderbergh, 1988:110). Vidare menar Söderbergh (1988) att barn själva kan lära sig att läsa och skriva, lika naturligt och nästan lika tidigt som de lär sig att tala. Från 1 ½ årsåldern lär de sig att läsa, och kan skriva själv från tre till fyra årsålder. Talspråket använder vi dagligen och är därför svårt att stänga ute för barnet. Skriftspråket är däremot lättare att stänga ute för barnet därför att det behövs material (böcker, pennor etc.), och en vuxen som förklarar hur det kan användas. Söderbergh (1988) menar att skolans monopolställning är en viktig orsak till att skriftspråket är en indirekt kommunikation, som lärs ut i andra hand och detta sker oftast vid skolstarten.

Vi tolkar det som att Söderbergh menar att skolans ”monopolställning”(dvs. barn ska lära sig att läsa och skriva först där), har utestängt barnen från skriftspråket.

### **2.7.1 Spontan tidig skrivning**

Barn som redan i två års ålder börjar med läslappar, dvs. lappar med ett ord skrivet på var lapp, gör tidiga spontana skrivförsök. Det kan dock vara svårt att urskilja bokstäver som barnet själv med hjälp av pennor och penslar åstadkommer. Först vid fyra års ålder blir det riktiga ord, då ofta som bildtext på teckningar. Vid fem års ålder skriver barnet allt från minneslistor, korta meddelande, brev och dikter samt låtsastidningar och egna böcker (Söderbergh 1988).

## **2.8 Styrdokumentet**

Språk och lärande hänger ihop men också språk och identitetsutveckling. Det är därför viktigt att förskolan arbetar mycket med att stimulera barnets språkutveckling, genom att ta till vara på nyfikenheten hos barnet när det gäller den skriftspråkliga världen (Lpfö98).

*Förskolan skall sträva efter att varje barn*

- *”utvecklar sin nyfikenhet samt förmågan att leka och lära,”*

- ”utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,”
- ”utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner,”(Lpfö98:12f).

#### *Arbetslaget skall*

- ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ”får stöd och stimulans i sin språk och kommunikationsutveckling,”  
”stimulerar barns nyfikenhet och begynnande förståelse av skriftspråk och matematik,”(Lpfö98: 13f).

## **2.9 Tidig undersökning om barns tankar om skriftspråket**

Dahlgren m.fl. (1999) har gjort en undersökning om två till tolvåriga barns tankar om läsning och skrivning. De utgick från två frågor. ”Varför ska man kunna läsa och skriva?” och ” Hur gör man när man läser och skriver?” I svaren på första frågan kunde man i huvudsak utläsa två huvudkategorier. Möjlighetskategorin vilket innebär att läsning och skrivning ses som något viktigt och bra därför att det skapar möjligheter åt barnet självt. Den andra kategorin var kravkategorin. Där barnet ser läsning och skrivning som antingen ett kommande krav eller ett hot. Några av de svar barnen gav var: ”jag måste lära mig det i skolan” och ”jag måste kunna det när jag blir stor”. Barnen i denna kategori har förstått att de måste lära sig läsa och skriva men inte varför.

I svaren på den andra frågan gick det att urskilja tre kategorier. I den första kategorin tas de yttre aspekterna upp som, skrivrörelsen – barnet vet skrivrörelsen samt att använda penna och papper. Ytterligare ett steg i denna kategori är att barnet känner till och skriver bokstäver, dock utan betydelse. I nästa kategori har barnet fått inre aspekter på skriftspråket. Det som skrivs ska betyda något. I den sista kategorin har barnets tankar utvecklats till att förstå skriven text dvs. barnet förstår att andra ska kunna läsa texten. De inre aspekterna dyker inte upp förrän i fyraårsåldern, och den sista dyker inte upp förrän barnet är i skolåldern (Dahlgren m fl 1999).

### **2.9.1 Preciserad problemformulering**

Utifrån de undersökningar som gjorts tidigare ställer vi oss frågan. Hur tänker fyra - femåriga barn om det skrivna språket och hur det kan användas?



## 3 Empiri

I den empiriska delen presenteras val av metod, urval, motivering av tillvägagångssättet, etiska ställningstaganden och resultat med analys. Avslutningsvis sammanfattar vi resultatet och analysen i sammanfattning av resultat.

### 3.1 Val av metod

Vår undersökning är en fallstudie på en förskola med tre syskonavdelningar för barn ett till fem år i Skåne. Med fallstudie menas att man undersöker en specifik företeelse, exempelvis ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp. En fallstudie undersöker något som redan finns ”naturligt”, fallstudien syftar till att ge djup snarare än bredd. Det finns fyra grundläggande egenskaper som är utmärkande för kvalitativt inriktade fallstudier. En av dem är den *heuristiska* som innebär en förbättrad förståelse för läsaren av den företeelse som studeras. Nya innebörder skapas, läsarnas erfarenhet vidgas eller bekräftar det man redan trodde sig veta (Merriam 1994).

Vi valde att göra kvalitativa intervjuer med barnen, vilket är en bra metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur barnets vardagsvärld (Kvale 1997). I vår studie kopplas detta till skriftspråket, där barnen fick berätta för oss om *var, hur och varför* man använder skriftspråket. Intervjuer och samtal med barn är ett bra sätt för att få barnet att tänka och reflektera, vilket kan bidra till barnets tankeutveckling (Doverborg, Pramling-Samuelsson 2000). Vidare menar Doverborg, Pramling-Samuelsson (2000:17) att ”Om man vill ta reda på *vad och hur* barn tänker, måste man ställa dem inför situationer där de behöver tänka.”

Den sort av kvalitativ forskningsintervju som användes var en *semistrukturerad intervju*, vilket innebär att intervjuaren har en färdig lista att utgå ifrån. Denna variant av intervju är flexibel när det gäller ordningsföljd på frågorna, och tillåter den intervjuade att använda sina egna ord samt utveckla sina egna tankar. Vidare inbjuder semistrukturerad intervju en möjlighet till djupgående undersökningar när det gäller personliga erfarenheter och känslor (Denscombe 2000).

Undersökningen genomfördes med intervjuer med fyra - femåriga barn. Där barnen intervjuades två och två åt gången. Intervjun innehöll sex frågor (bilaga 1) där en av frågorna var att barnen skulle skriva/rita samtidigt som de berättade för oss hur de tänker (bilagor 2-7). Intervjuerna gjordes under en dag i november månad år 2006. Tiden för intervjuerna var ca 15 minuter, platsen var på barnens förskola (en miljö som de känner till). Efter intervjun fick

barnen var sitt papper att skriva på och berätta. För att göra intervjun togs kontakt med förskolans personal via telefon, där vi presenterade oss och vår undersökning samt vad intervjuerna skulle handla om. Vi berättade också om intervjupersonernas anonymitet. Därefter bestämdes dag, tid och plats för intervjuerna.

Vårt val av förskola gjordes med tanke på att vi var väl förtrogna med barnen på denna förskola, och redan hade en etablerad kontakt där sedan innan. Genom att barnen är väl förtrogna med oss ansåg vi att de vågar öppna sig och svaren på frågorna blir mer ärliga och på det sättet mer kvalitativa.

### **3.1.1 Urval**

Urvalet avser fyra - femåringar. På förskolan går 25 barn i dessa åldrar. Den aktuella dagen fanns där 18 barn 12 flickor och sex pojkar i fyra – femårsåldern. Valet av barnens ålder gjordes för att barn i denna ålder enligt forskare är intresserade och har många tankar kring skriftspråket. Barnen fick själva bestämma om de ville delta i intervjun. Alla 18 barn i den aktuella åldern valde att vara med på intervjun

### **3.1.2 Motivering av tillvägagångssätten**

Intervju ansåg vi vara lämpligt för att barn i denna ålder oftast inte kan skriva, och för att få tillgång till barnens tankar och få detaljerade svar. Vi intervjuade två barn åt gången detta för att barnen inte skulle känna sig utelämnade utan finna trygghet i varandra. Patel, Davidsson (2003) skriver om fördelarna med att använda bandspelare vid intervjuer. En fördel är att allt intervjupersonerna säger registreras exakt. Eftersom vi inte hade någon bandspelare var vi båda intervjuare, och kunde därför se till båda barnens behov samtidigt som vi båda noterade svaren. På detta sätt kunde vi hela tiden bibehålla kontakten med barnen. Om en bandspelare hade används skulle den eventuellt kunnat distrahera barnen och de hade inte vågat öppna sig. Patel, Davidsson (2003) nämner också nackdelar med att använda bandspelare vid intervju. De menar att bandspelaren kan påverka de svar man får och inte bli så spontana som utan bandspelare. En större gruppintervju var inte att föredra, eftersom risken då fanns att alla barnen inte synliggjordes. Barnen hade också kunnat påverka varandras svar i större skala.

### **3.1.3 Etiska ställningstaganden**

I Kvale (1997) står det att informerat samtycke betyder bland annat att undersökningsspersonerna deltar frivilligt i projektet. Vidare står det att de data som man får fram genom intervjuerna ska behandlas konfidentiellt.

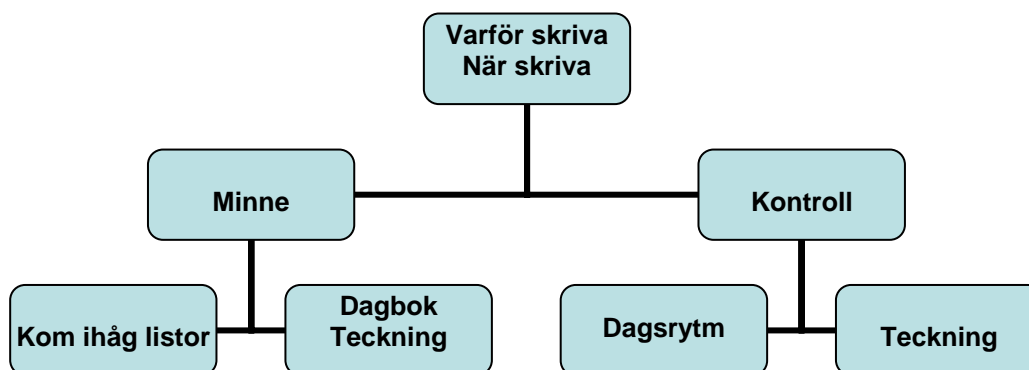
Innan vi intervjuade barnen var vi noga med att garantera barnens anonymitet och vår tystnadsplikt för personalen samt att det var frivilligt för barnen att delta. För personalen förklarade vi också vad arbetet gick ut på och till vad det skulle användas till. Förskolan hade redan från föräldrarna ifyllda papper där det står om barnen får medverka på intervjuer och bilder gjorda av lärarstudenter. Papperna finns i särskilda pärmar på varje avdelning. Dessa utgick vi ifrån när vi intervjuade barnen, därför togs ingen kontakt med barnens föräldrar innan.

### 3.2 Resultat, analys och tolkning

I vårt resultat redovisar vi barnens svar på frågorna i ett kategorisystem. Kategorisystemet är uppbyggt genom likheter och skillnader, som vi har kunnat uppmärksamma i barnens svar. Patel och Davidsson (2003) menar att forskaren läser och sorterar materialet tills mönster kan urskiljas. Dessa mönster kan sedan sorteras i olika kategorier. Vidare menar Patel och Davidsson att "Systemet av kategorier kallas för undersökningens utfallsrum och beskriver sålunda uppfattningar om ett fenomen och utgör resultatet av analysen" (Patel och Davidsson 2003: 33).

Genom att använda kategorisystem kunde vi bortse från frågornas ordningsföljd och istället fokusera på likheter och skillnader i svaren. I vårt resultat kunde vi se liknande svar på en del av frågorna. Detta låg också till grund för valet att redovisa vårt resultat i kategorisystem.

#### 3.2.1 Skriva - därför



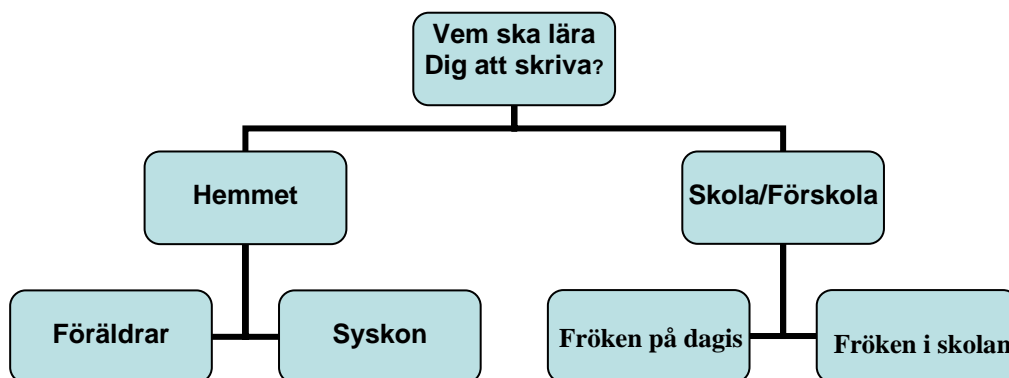
Figur 1. Varför skriva? När skriva?

Vi utgick från frågorna *Är det bra att kunna skriva?* och *När skriver du?* Frågorna följde vi upp med varför, för att få mer djupgående svar. Här kunde vi urskilja två kategorier. Den första varför för kategorin var *minnet*, där barnen såg skrivandet som något man använde för

att minnas saker. Vi såg att barnen har förstått att skrivandet var nyttigt för deras egen skull. Här beskrev barnen kom ihåg listor som viktiga när man skulle handla mat. Detta hade de sett sina föräldrar skriva. Ett barn sa ”- Jag skrev öl på mammas inköpslista som pappa skulle ha, och sen kom mamma hem med det”. Barnet kunde här se nyttan med att kunna skriva på ett konkret sätt, då mamma kunde läsa det hon skrev på listan och kom hem med det. Det fanns barn som beskrev nyttan med att skriva i dagbok när man ville komma ihåg något man gjort. ”- Pappa skrev att han fått en stor gädda i sin dagbok”. Enligt barnen var det bra att kunna namna sina teckningar så att man kom ihåg vem som gjort den. ”- Ja så man vet vem som har ritat teckningen”. Det gick tydligt att se hur barnen utgår från sig själva i deras tankar kring skriftspråket, då deras främsta anledning var att kunna skriva sitt namn på sin teckning.

Den andra kategorin som gick att urskilja var *kontroll*, där barnen uttryckte att det var viktigt att skriva för att veta hur deras dag skulle se ut. ”- Bra att veta när man ska hem, annars är det tråkigt att vara på dagis hela natten”. Barnen förknippar också telefonnummer med skriftspråket och sa då ”- Om barnet är sjukt och så måste man ringa efter mamma”. Då vet barnen att personalen på förskolan har både namn, tider och telefonnummer till föräldrarna hemma eller på jobbet nedskrivet. Detta tolkar vi som en form av trygghetskontroll för barnen, då barnen kan vända sig till personalen när de behöver meddela sig till mamma eller pappa.

### 3.2.2 Skriva - lära mig



Figur 2. Vem ska lära dig att skriva?

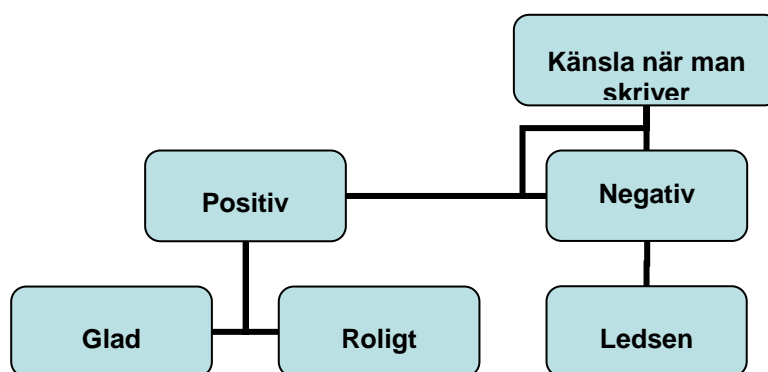
Vi utgick från frågan *Hur lär man sig att skriva?* Eftersom barnen då talade om vem som skulle lära dem att skriva, blev frågan vem en följdfråga. Det gick även här att urskilja två kategorier. Den första kategorin var *hemmet*, där de flesta av barnens svar hamnade. Barnen kopplade ihop skriftspråket med hemmet. Detta visade hur viktig hemmiljön var för

skriftspråksinläringen hos barnen. I barnens tankar hörde skriftspråksinläringen och hemmet ihop. Föräldrarna var först och främst de personer, som barnen såg som den eller de personer som skulle lära dem att skriva. ”- Mamma lär mig skriva”, ”- Pappa lär oss skriva”. Här nämnde barnen en av föräldrarna som den som skulle lära dem att skriva. Vi tycker det är viktigt att nämna att barnen alltid säger en person, vilket kan tyda på att barnen vänder sig till olika personer beroende på vad saken gäller. I detta fall en skriftspråksförebild. De barn som hade äldre syskon nämnde även dem som skriftspråksförebilder. ”- Min storebror ska lära mig att skriva”.

Den andra kategorin var *skola/förskola*, där främst förskolan hade en framträdande roll. Tvärtemot vad vi trodde hade inte skolan den framträdande rollen i barnens tankar kring skriftspråket. Barnen använde skriftspråket lika naturligt hemma som i förskolan. Skolan fanns inte riktigt i deras tankar ännu. Detta kan bero på barnens ålder. Har inte barnen äldre syskon kan detta också vara en anledning. Vi tolkar detta som att skolan inte är något dåligt föredöme för barnen, utan att det är främst i barnens närmiljö som deras skriftspråkstankar befinner sig. Inom skolan och förskolan var det en fröken som skulle lära dem att skriva.

”- Man lär sig skriva i skolan”, ”- Fröken på dagis lär oss skriva”.

### 3.2.3 Skriva - känslor



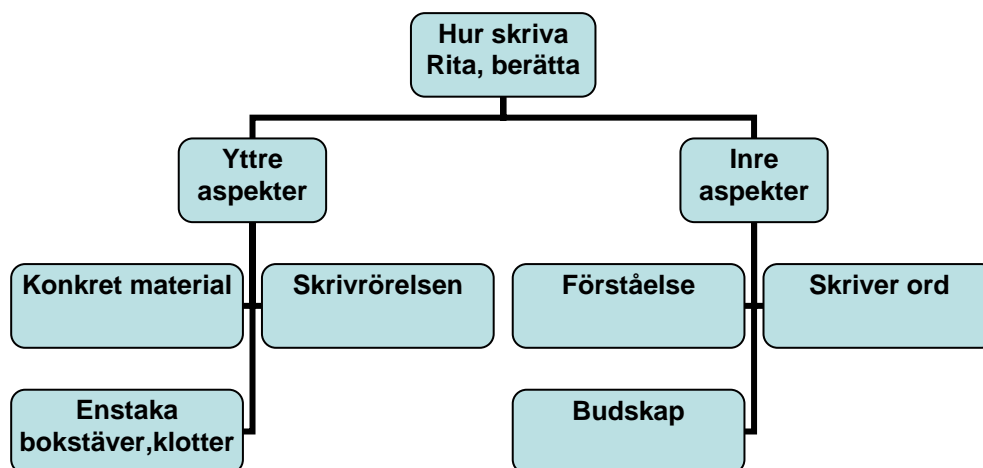
Figur 3. Hur känner du dig när du skriver?

Vi utgick från frågan hur man känner sig när man skriver. Här ville vi att barnen skulle berätta om sina känslor inför det skrivna språket. Vilka tankar har de? Den första kategorin var *positiv*,  $\frac{3}{4}$  av barnen får en positiv känsla inför skriftspråket. De sa att de blev glada av att skriva. ”- Kan man skriva är man glad”. ”- Man är glad när man skriver”. De sa också att det var roligt att skriva ”- Man är glad när man skriver för det är roligt”. Vi tolkar det som att blir man glad och tycker det är roligt, får man en positiv känsla och vill gärna fortsätta med att skriva.

I den andra kategorin *negativ* såg barnen det mer som ett tvång ( ¼ av barnen). Barnen tycker det är svårt och blir då ledsna. ”- Om man inte kan skriva är man ledsen” ”- Inte så roligt att skriva” ”- Vet inte om det är roligt att skriva, man måste kunna skriva för att veta hur mycket mat man ska ha”. Vi tolkar det som att barn som känner tvång och ett måste, känner olust för att skriva och blir ledsna. Här kommer även de barn som tycker det är svårt in.

De barn som tyckte det var roligt att skriva och att det var något man blev glad av pratade gärna mycket om det. Vi tolkar detta som att det finns ett stort intresse hos förskolebarn för skriftspråket. Barn som känner tvång och olust inför det skrivna språket, pratar inte lika spontant kring det skrivna språket. De uttrycker också att det är svårt och att man blir ledsen när man inte kan. Detta kan tyda på olika mognadsstadier hos barnen, eller att de ännu inte upplevt en användbar erfarenhet.

### 3.2.4 Skriva, rita och berätta



Figur 4. Hur gör du när du skriver, rita, visa och berätta

Vi utgick från frågan hur man skriver, där barnen visade genom att rita och berätta. Här kunde vi som Dahlgren m.fl.(1999) säger se två kategorier, yttre och inre aspekter. Dessa aspekter har vi använt oss av i vår undersökning. Den första kategorin vi kunde se var *de yttre aspekterna*, barnen har här förståelse för det konkreta material som används vid skrivning dvs. penna och papper ”- Man använder penna och papper när man skriver”. Barnen kan också skrivrörelsen, de vet åt vilket håll man skriver. De har svårt att förklara hur man gör men visar genom att göra klotter på papperet. Klotterskrivning och ibland enstaka bokstäver med eller utan betydelse. Barnen utgår från sitt namn när de visar och berättar hur de gör när de skriver. Barnen klotterskriver och säger att de skrivit sitt namn, en del kan några enstaka bokstäver i sitt namn. Alla barnen i undersökningen hade de yttre aspekterna.

Den andra aspekten Dahlgren m.fl. (1999) använder är de *inre aspekterna*, här har barnen även fått förståelsen att många bokstäver blir ett ord som någon kan läsa och förstå. Vi tolkar det som om barnen har förståelse för hur bokstäverna sätts ihop och bildar ord. Även om inte orden alltid betyder något har barnen ändå enligt vår tolkning förstått hur skriftspråket kan användas till att förstå ett budskap. Dessa barn utgick också från sitt namn när de började skriva. Barnen fortsätter med att kopieringsskriva olika ord i dess närhet. Vi tolkar det som barnen förstår att det går att koppla ord till saker och ting i dess omgivning. Vidare så har de enligt oss förstått att om de skriver ett redan färdigt ord, så kan någon annan läsa det. ”- Kolla på någons lådor när man ska skriva”, ”- Jag tittar på bilder”.

Vi kan i undersökningen se att barnen ofta utgår från namn när de skriver och då främst det egna namnet. Vår tolkning av detta är att barnens första möte med skriftspråket för det mesta är det egna namnet, och utifrån detta utvecklas deras tankar kring skriftspråket. Det var 2/3 av barnen som hade de inre aspekterna såväl som de yttre.

### **3.3 Sammanfattning av resultat**

Vår slutsats är att barn i fyra - femårsåldern känner till och har intresse för det skrivna språket. Även de barn som tyckte det var svårt att skriva kunde se nyttan av att kunna skriva. Barnen har många tankar kring skriftspråket och att det används mycket i vardagen (komihåg listor, namn mm) och därför är viktigt att lära sig. Vi kunde genom våra intervjuer se att barnen på denna förskola, hade tankar kring det skrivna språket. Majoriteten av barnen såg skrivandet som något positivt och roligt, när man kan det. Barn som sa att de blev ledsna såg mer negativt på skriftspråket då de såg det som svårt att lära sig. Det kan tänkas att intresset ännu inte var väckt hos barnen, av olika anledningar.

De flesta av barnen tänkte sig att en person skulle lära dem att skriva. Personer de nämnde var främst mamma eller pappa. Hemmet har enligt vår tolkning därför en stor betydande roll för hur barn närmar sig det skrivna språket, och får intresse för det. Pedagogerna på förskolan och skolan fanns också med i barnens tankar kring vem som ska lära dem att skriva. Det var främst pedagogen på förskolan som hade den mest framstående rollen. Vår tolkning är att närmiljön (hemmet och förskolan) spelar en stor roll för barn i dessa åldrar, och hur de tänker kring det skrivna språket. Skolan kommer först på ett senare stadium.

Det fanns barn som när de skulle visa, skriva och berätta om skriftspråket enbart hade de yttre aspekterna. Med detta menas att barnen hade det konkreta materialet, skrivrörelsen och

bl.a. kunde klotterskriva. Barn som hade de inre aspekterna hade förståelse för hur man satte ihop ord, så att andra kunde läsa dem. De kunde även binda orden till något i sin omgivning. Med detta kan man säga att de förstod att ett budskap kan skapas genom kommunikation mellan människor. Kopieringsskrivning var också vanligt förekommande. Det egna namnet är emellertid det ord barnen vanligen utgår ifrån när de börjar skriva.



## 4 Diskussion

I vår undersökning ville vi ta reda på hur barn i fyra - femårsåldern närmar det skrivna språket. På vilket sätt kan man använda skriftspråket? Vårt syfte var också att öka förståelsen för barns tankar om det skrivna språket. I Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) står det att pedagoger kan bli bättre på att förstå barnens tankevärld och på så sätt kan de skapa bättre lärandemiljöer för barnen. Vi ville genom vår undersökning se barnens perspektiv på det skrivna språket. Vilka konsekvenser barnens tänkande har och kan få för den pedagogiska verksamheten i förskolan.

Underökningen visade att alla barnen tyckte det är bra att kunna skriva. De kopplade skrivandet till att kunna skriva sitt namn. Åge (1995) säger att det första ordet barnet skriver ofta är det egna namnet, barnet utgår från sig själv och den egna "jagbilden". Underökningen visade att barnen tyckte att en stor anledning till varför det är bra att kunna skriva, var att kunna sätta sitt namn på sin teckning. Vidare kopplar de minne och kom ihåg till skriftspråket, då de använder kom ihåg listor vid bl.a. matinköp. Barn i denna ålder ser nyttan i att kunna skriva. Det är då vanligt att de skriver allt från det egna namnet till minneslistor (Söderbergh 1988). Detta kunde vi se i undersökningen då barnen sa att man ofta skriver för att komma ihåg saker t ex inköpslistor, brev till tomten, namn på teckningen osv. Pramling-Samuelsson, Sheridan (1999) menar att barn som tidigt får följa med någon vuxen till platser som post och bank ser hur den vuxna fyller i blanketter. De kan då på ett naturligt sätt se fördelen av att kunna skriva.

Barnen såg också skriftspråket som ett sätt att kontrollera sin dag, genom att de visste att personalen har deras tider uppskrivna. Telefonnummer fanns också uppskrivna. Detta blir enligt oss en trygghet för barnen.

Historiskt sett användes skriftspråket också till att komma ihåg saker t ex vid lagerbokföring (Dahlgren m.fl. 1999). Här kan vi se en koppling mellan det historiska sättet att använda skriften och barns tidiga tankar om vad skriften används till.

Olika miljöer kan påverka hur och när barnet lär sig använda skriftspråket. Barnets närmiljö som hem och förskola är av största vikt för hur barnet tar in skriftspråket (Svensson 1998). Detta överensstämmer med vår undersökning, då det syntes två kategorier av inlärningsmiljöer. Hemmet var den ena och förskolan/skolan den andra. Det är viktigt för barnet att möta skriftspråket i hemmet (Svensson 1998). I vår undersökning menade majoriteten av barnen att de fick möta skriftspråket i hemmet, genom att de såg mamma och

pappa skriva. Vi anser att det är bra om barnen på ett naturligt sätt, ser sina föräldrar som förebilder när de använder skriftspråket. Många barn i vår undersökning hade sett föräldrarna skriva mycket, och såg det därför som något positivt att kunna. Vidare visar vår undersökning att många barn ser sina föräldrar som skriftspråksförebilder. De ansåg att det var mamma eller pappa som skulle lära dem skriva. Barn som sa att förskolan eller skolan skulle lära dem att skriva nämnde en pedagog som skulle göra det. I litteraturen har nämnts skolans ”monopol” i skriftspråksinläring och vi har troligen denna ”fördom” med oss från vår skolgång. På grund av detta trodde vi att fler barn skulle nämna skolan/pedagog som skulle lära dem skriva. Detta visade sig enligt oss inte alls stämma. Vår egen tolkning kan bero på att vi i vår uppväxt, fått höra att skolan ska stå för den huvudsakliga skriftspråksundervisningen. Rädslan från föräldrarna att lära barnen ”fel” kan vara det som tidigare påverkat en attityd, som visar på att det är skolans uppgift. Nu tolkar vi det som om det finns ett större samarbete mellan hem, förskola och skola vad det gäller skriftspråksundervisningen. Forskning visar att barn ofta kan lära sig att skriva innan skolstarten (Åge 1995).

Barnen i undersökningen menade att skriftspråket skulle man lära sig tillsammans med en vuxen. Vygotskij menar att samspelet mellan den vuxne och barnet bildar ett underlag så att barnet utvecklas i sitt tänkande. Vidare menar Vygotskij att tänkandet är kroppsligt aktivt och socialt (Strandberg 2006). Barnen i undersökningen bekräftar enligt oss det Vygotskij menar, att samspelet med en vuxen är en självklarhet för lärande.

Vi ville i vår undersökning veta hur barnen kände inför skriftspråket, om det såg det som något intressant eller som något svårt och jobbigt. Det visade sig att det fanns blandade känslor inför detta. Två tydliga kategorier kunde urskiljas, positiva och negativa känslor. Positiva känslor var glad och roligt. Barnen i denna kategori tyckte det var intressant och kul att lära sig. Även de barn som inte kunde skriva riktiga ord, utan klotterskrev, visade glädje när de skrev. För dem är skriftspråket något man kan använda i sin vardagsvärld.

De barn som inte tyckte skriftspråket var intressant och roligt sa för det mesta att det var svårt att skriva. Det var den främsta anledningen till att de kände sig ledsna när de skrev. Vi anser att det är viktigt att både i hemmet och i förskolan stimulera och stödja barnen i deras skriftspråksutveckling. Möta barnen där de befinner sig och svara på deras frågor. Vidare menar vi att det inte är fel att känna svårigheter inför skriftspråksinläringen. Däremot anser vi att det är viktigt att uppmärksamma de barn som känner svårigheter inför skriftspråket. På detta sätt kan föräldrar och pedagoger istället stödja och uppmuntra barnet att känna lust inför det skrivna språket. Den vuxne kan vara den pedagog som möter barnet med en skriftspråksinbjudande miljö (Pramling- Samuelsson, Sheridan 1999). Vi anser att pedagogen

ska erbjuda barnen goda erfarenheter, som kan göra dem motiverade och se sina egna möjligheter.

När vi frågade barnen hur de gör när de skriver, utgick vi först i vår undersökning från de yttre aspekterna. Vi har använt samma aspekter som Dahlgren m.fl. (1999) gjort i sin undersökning, då vi ansåg att dessa kunde användas även i vår undersökning.

Barnen hade här förståelse för de yttre konkreta aspekterna, som att man använder papper och hur man använder pennan. De visade också konkret skrivrörelsen på ett papper. Många barn visade här med klotterskrivning hur de menade. Detta kopplar vi till preskrivande. Barn skriver klotter som blir symbolliknande tecken, ibland enstaka bokstäver. Detta beskriver också Liberg (1993) och Heilä-Ylikallio (1994).

De inre aspekterna omfattar hur barnen ser kopplingen mellan ordet som står skrivet och vad det betyder. Barnen skriver även hela riktiga ord. Dahlberg m.fl. (1999) säger i sin undersökning att denna aspekt inte uppträder hos barnet förrän i fyraårsåldern.

Vidare anser vi att barnen kan se hur enstaka bokstäver bildar ord, som någon annan kan läsa. Barnen kopierar ord i dess omgivning utan att alltid veta vad det står. Detta sätt att skriva kallas situationsskrivande, barnen skriver grammatiskt acceptabelt. Detta beror i stor utsträckning på att barnet kopierar texter (Liberg 1993, Heilä-Ylikallio 1994).

Det fanns barn i undersökningen som kunde skriva ord som de visste vad det betydde oberoende av sammanhanget. Dessa ord hade barnet lärt sig utantill. Namn på personer i barnens närhet var de främsta orden de kunde, men också ord som mamma, pappa. Det var emellertid inte alltid bokstäverna hamnade rätt, spegelvändning såg vi var vanligt förekommande. Det här sättet att skriva kallar Liberg (1993) och Heilä-Ylikallio (1994) att barnet helordsskriver. Söderbergh (1988) talar om helordsinläring och att små barn lär genom helordsmetoden.

Detta är emellertid inte något vi anser att någon vuxen behöver gå in och rätta till, då det kan påverka barnens skrivarglädje. Vi anser inte att något rätt eller fel i barnens skrivande ska förekomma i denna ålder. Det viktigaste är att de barn som visar intresse ska bli uppmuntrade så deras vilja och lust inför det skrivna språket utvecklas. I Lpfö98 står det att förskolan ska låta barnen leka och utveckla sitt skriftspråk. Vidare står där att det är pedagogernas ansvar att se till att barnens lust och vilja inför skriftspråket stimuleras.

Vår slutsats att barn i fyra - femårsåldern har många tankar kring det skrivna språket och använder det. I sina tankar visar barnen på vikten med kom ihåg listor, t ex när man ska handla mat. Barnen ser en nytta med att kunna skriva, då de konkret kan se det t ex när föräldrarna kommer hem med varorna på listan. Vidare ser barnen skriftspråket som något

man lär sig i socialt samspel med andra. Skriftspråket är också något barnen anser man kan lära sig av mamma och pappa, men ser även att pedagogen i förskolan stimulerar dem när det gäller att skriva. Genom att barnen visade oss hur de skrev kan vi dra slutsatsen, att barnen i vår undersökning befinner sig olika långt i sin skriftspråksutveckling. Detta visar emellertid inte att barn som enbart klotterskriver, inte tycker det är roligt eller förstår nyttan med att kunna skriva. Det finns barn som ser skriftspråket som tråkigt men ändå ser nyttan med det.

För att kunna förstå hur barn i fyra – femårsåldern tänker kring det skrivna språket, är det viktigt att samtala med barnen för att få reda på var de befinner sig i sin skriftspråksutveckling. Här får vi veta hur barnen tänker om det skrivna språket och hur man använder det. Utifrån detta kan vi då möta barnen där de befinner sig just nu i det pedagogiska arbetet.

#### **4.1 Metoddiskussion**

I metoddiskussionen granskar vi kritiskt vår undersökning och kopplar ihop den med resultat. Valet att intervjua barn gjorde vi för att vår undersökning bygger på barnens tankar om det skrivna språket. Enkäter var inte aktuellt att skicka ut på grund av barnens låga ålder. Vi anser inte heller att intervjuer med pedagoger hade gett oss barnens tankar.

Undersökningen bygger på ett mindre antal frågor som vi utvecklade under intervjuens gång. Vi är medvetna om att det kan tyckas vara ett litet underlag för ett mätbart resultat. Vi anser ändå att det är viktigt att komma ihåg att barn i denna ålder lätt tröttnar och blir okoncentrerade. Detta kan då bidra till ett helt annat resultat där barnen ger irrelevanta svar, och på så sätt påverkar undersökningens trovärdighet. Valet av att intervjua barn som vi är förtrogna med kan vi med facit i hand tycka var ett bra sätt. Detta för att barnen på så sätt vågade öppna sig och ge svar på våra frågor. Vi tror att svaren kunde ha blivit tunnare om vi valt att intervjua barn vi inte kände. Undersökningens trovärdighet kunde ha påverkats av för ”tunna” svar. Vid en större undersökning kunde en undersökning med fler barn vid flera förskolor ha gjorts.

Med facit i hand skulle en bandspelare vid intervjutillfället ha varit en fördel, då det ibland var svårt att granska resultaten, eftersom vi bara hade våra anteckningar att förlita oss till. Vi anser ändå att den tolkning av de resultat vi fick ut av intervjuerna, visar på hur barnen tänker kring det skrivna språket. I vår intervjuguide utgick vi från frågorna i bilaga 1. I stort sett följde vi dessa frågor, men vi märkte att vissa frågor var kopplade till varandra. Detta visade sig i svaren vi fick från barnen. I analysen kopplar vi till innehållet i svaren, som då kan

härledas från olika frågor. För att få mer djupgående frågor var vi tvungna att komplettera frågan med ”berätta för mig” efteråt. Doverborg, Pramling-Samuelsson (2000) menar att det är bra att komplettera med ”berätta för mig”, då det inte finns något rätt eller fel. Vi anser att när man intervjuar barn måste man vara beredd på att utveckla frågorna så att det inte blir ja, nej frågor. Vår åsikt är ändå att intervjuguiden var passande för vår undersökning med tanke på barnens låga ålder.

## **4.2 Förslag till fortsatt forskning**

Vid en fortsatt undersökning inom detta område skulle en längre undersökning under ett läsår med fördel kunna göras. Intervjuer med fyra - femåringar kan då göras vid flera tillfällen för att se hur deras tankar kring skriftspråket utvecklas. Samma intervjuguide kan då med fördel användas. Dessa intervjuer skulle exempelvis kunna göras i början av hösten, under vintern och i slutet av våren. På detta sätt kan man se hur barnens tankar utvecklas och varför/varför inte. Frågorna kan även väcka ett intresse som kan överbygga mognad genom att stimulera socialt lärande.

## 5. Sammanfattning

Vårt syfte med arbetet har varit att öka förståelsen för hur fyra – femåringar närmar sig det skrivna språket. Hur de tänker och varför? Utifrån detta blev vår problemprecisering *Hur tänker fyra- femåriga barn om det skrivna språket och hur det kan användas?*

I bakgrunden tar vi upp att barn i denna ålder har intresse för det skrivna språket, och enligt forskning kan lära sig att skriva. Här tar vi även upp den viktiga länken som den vuxne företrädare när det gäller barnets skriftspråkstimulans. I litteraturgenomgången tar vi upp olika teorier om språkinläring, med tyngdpunkten på den sociokulturella teorin som Vygotskij företräder. Här tar vi också upp språkets funktion i samhället och barnets första möte med skriftspråket. Olika miljöer för barnets skriftspråkssimulans, då främst hem och förskola. Vidare tar vi upp forskning som gjorts på området, forskare som då nämns är Ragnhild Söderbergh. Vi tar även upp styrdokumentet (Lpfö98) och vad den säger om hur skriftspråket ska stimuleras i förskolan.

Vår undersökning är en fallstudie som består av kvalitativa intervjuer med barn på en förskola. Kvalitativ intervju valdes för att få mer bredd och djup i svaren. Intervjuerna gjordes även för att barnen i denna ålder oftast inte har det skrivna språket. På detta sätt kunde vi få reda på deras tankar om det skrivna språket. I undersökningen framkom att barnen har intresse för det skrivna språket och tycker det är roligt att skriva när de kan. De barn som tyckte det var svårt att skriva, ansåg inte att det var lika roligt. Vidare visar vår undersökning att de även kunde se nyttan av att kunna skriva, för att komma ihåg och kunna kontrollera sin dagsrytm. Barnen har förstått att ett budskap kan förmedlas genom det skrivna ordet och fungera som en kommunikation mellan människor. Detta gick tydligt att se när de fick ritskriva och berätta själva.

## Litteraturlista

- Arnvqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dahlgren, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. Olsson, L-E (1999) *Barn upptäcker skriftspråket*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. Pramling-Samuelsson, I. (2000) *Att förstå barn tankar, metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.
- Heilä-Ylikallio, R. (1994) *Mönster i förskolbarns möte med skriftspråket*. Åbo akademi.
- Håkansson, G. (1998) *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (red.) (1999) *Vygotskij och skolan - texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984) *Språk och läsning*. Stockholm: Liber.
- Merriam, S-B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling- Samuelsson, I. Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006) *Vygotskij i praktiken, bland plugghästar och fusklappar*. Finland: WS Bookwell.
- Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön, från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderbergh, Ragnhild. (1988) *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups förlag.
- Utbildningsdepartementet, (1998) *Läroplan för förskolan-Lpfö98*.

Widebäck, B. (1998) *Förberedande läsning och skrivning i förskolan*. Stockholm: HLS förlag.

Åge, L. (1995) *Leka läsa skriva, en handbok om tidig läsning*. Solna: Ekelunds förlag.

Öjaby förskolas hemsida [www.skolweb.vaxjo.se/forskola/ojaby](http://www.skolweb.vaxjo.se/forskola/ojaby) hämtat 2006- 11-13.



## Bilaga 1

Vi kommer att ställa frågorna till fyra - femåriga barn på en förskola. Vid varje tillfälle kommer vi att intervjua två barn. Detta för att barnen inte ska känna obehag utan våga öppna sig. Vid varje fråga får barnen berätta för oss, vi kompletterar med varför efter frågorna.

- Är det bra att kunna skriva?
- När skriver man/du?
- Hur gör man när man skriver?
- Hur lär man sig att skriva? – Vem ska lära dig att skriva?
- Hur känner man sig när man skriver - arg, glad, ledsen?
- Rita hur du gör när du skriver? (här ska barnen också få berätta om sin teckning för oss, medan vi observerar)

Madelene Gustafsson och Susanne Rimborg

Bilaga 2: Barnet skriver själv sitt namn och på personer i dess närhet. "Häst" kopierar barnet.

ROIN  
PAPPA  
MAMMA

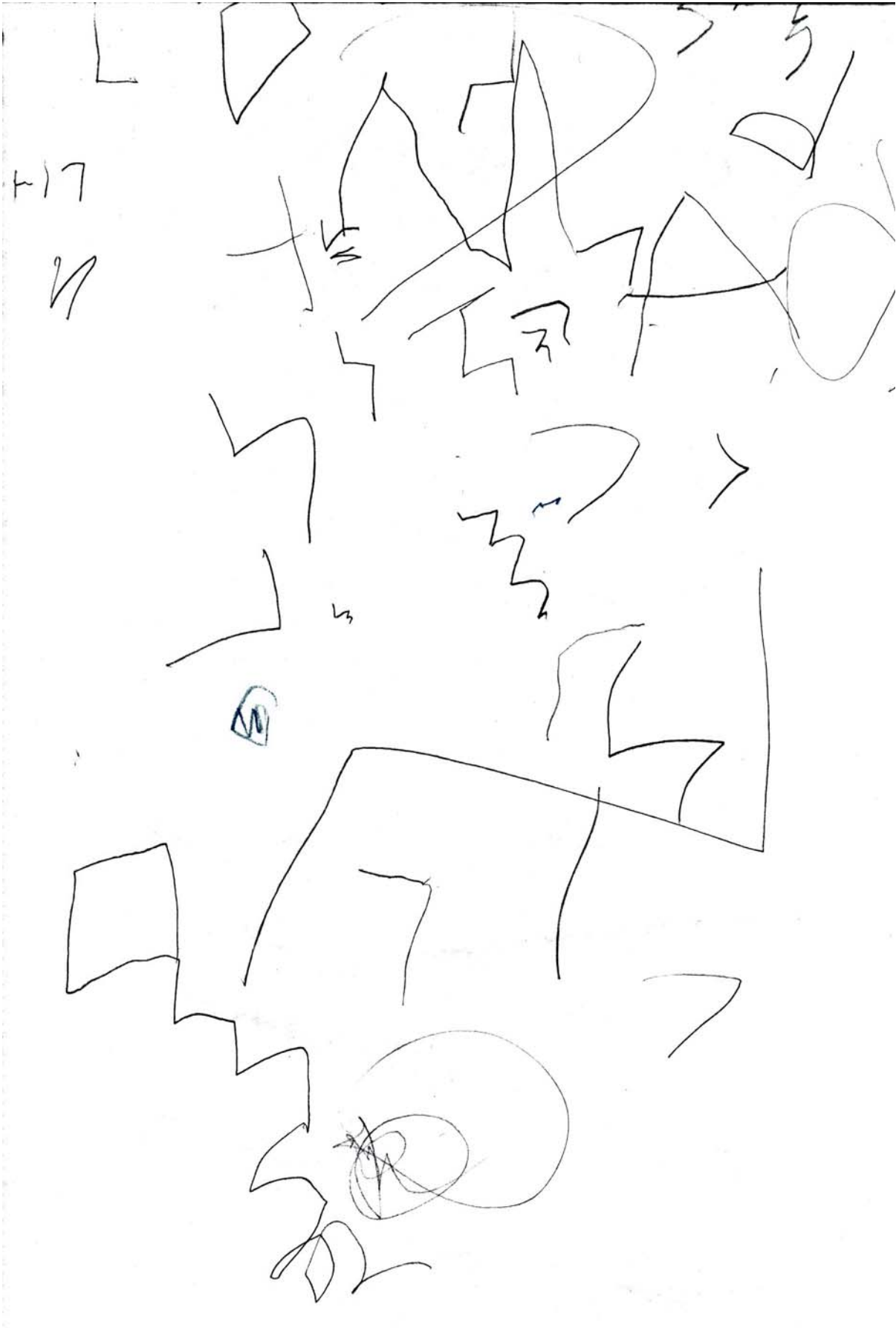
ISABELL  
ISABELLE

RHOI

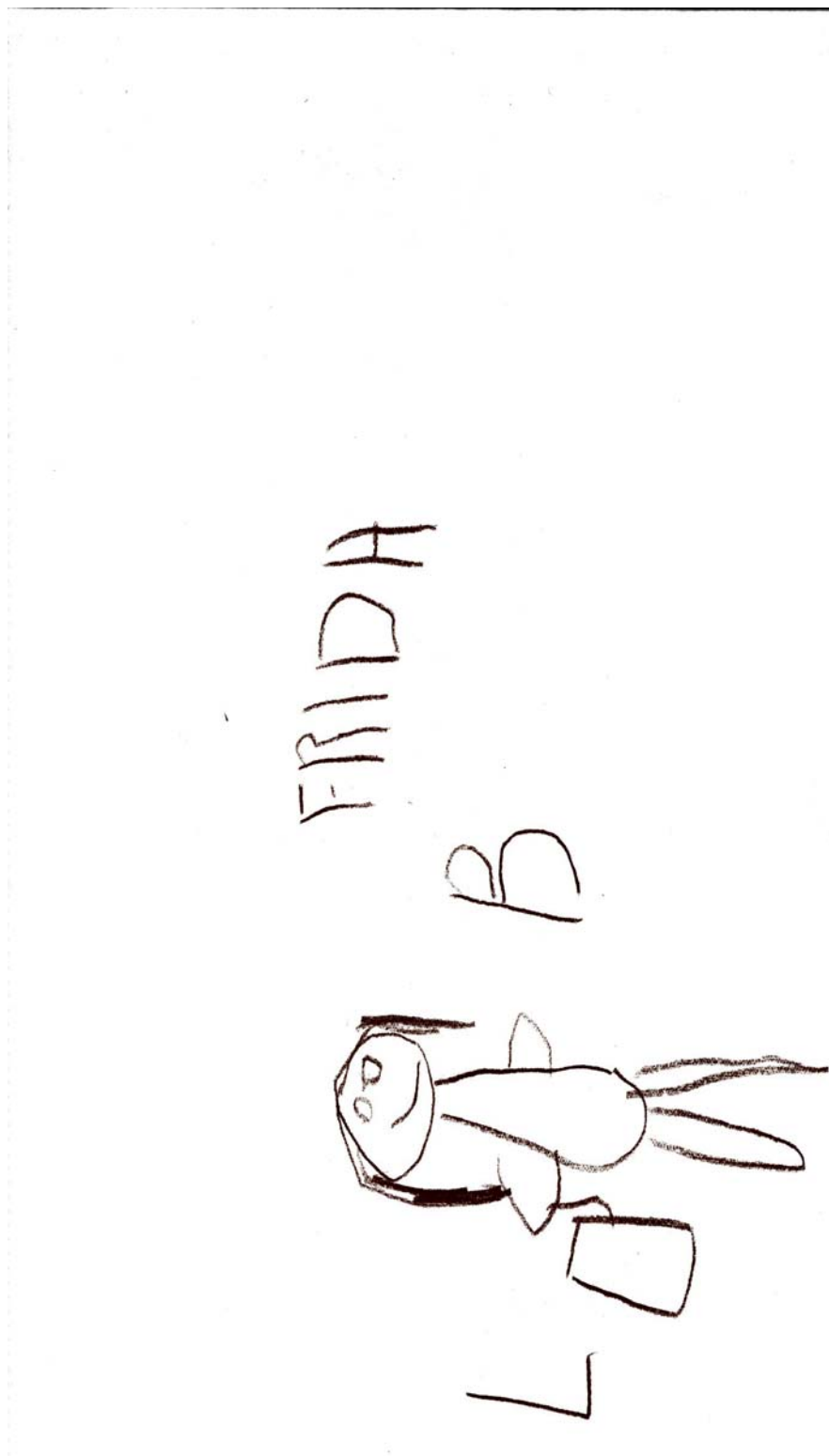
~~HO~~

HÄST

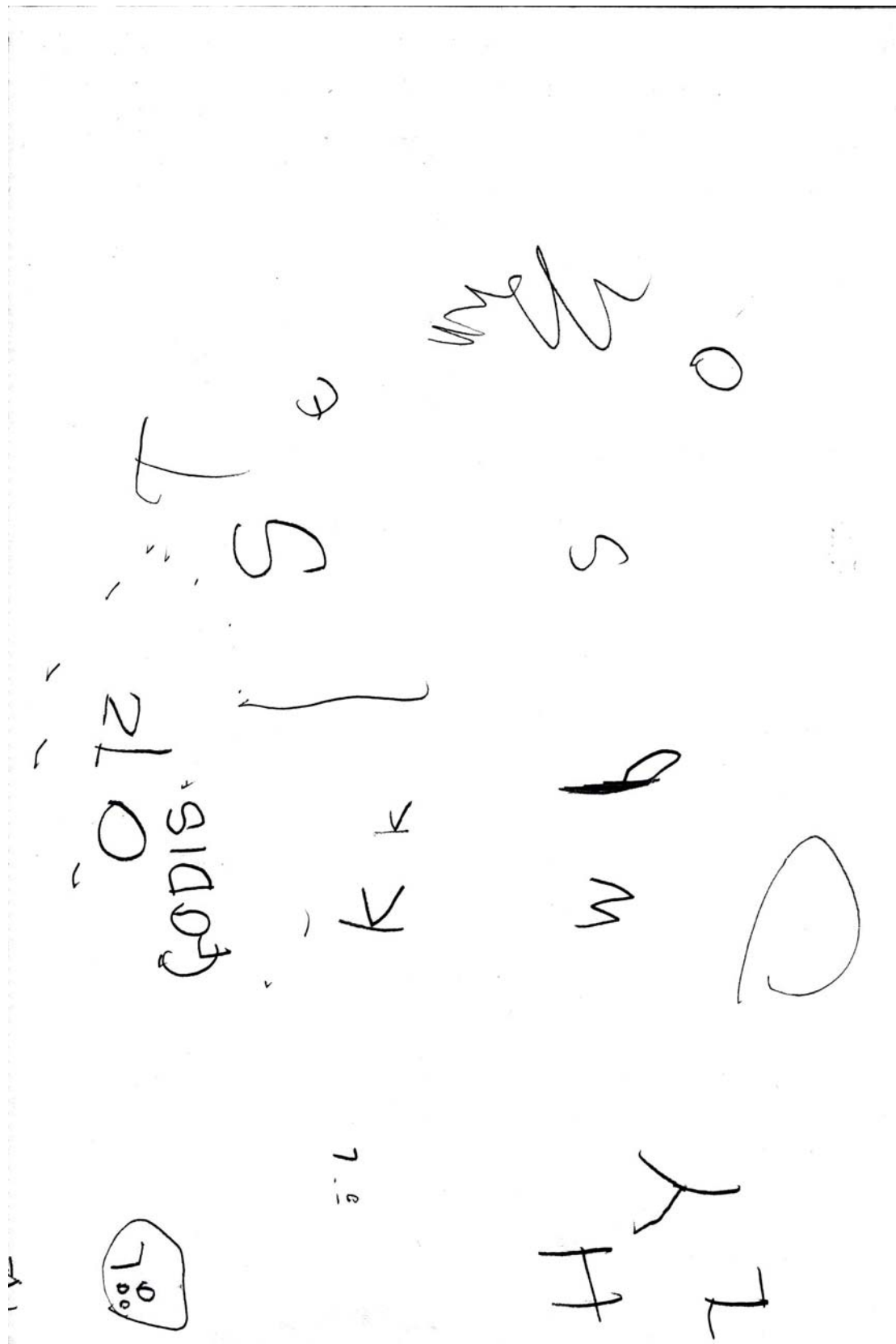
Bilaga 3: Barnet klotterskriver och berättar vad det står, bl.a. sitt namn.



Bilaga 4: Barnet skriver sitt namn, och ritar en bild på hur man kan använda skriftspråket. Här är en inköpslista.



Bilaga 5: Barnet skriver sitt namn och enstaka ord och bokstäver. Provar att kopierskriva.



Bilaga 6: Barnet känner till bokstäver i sitt namn, dock ej i rätt ordning. Klotterskriver.



Bilaga 7: Barnet skriver sitt namn, men kan vara svårt att urskilja men i rätt ordning. Kan vissa bokstäver.

