Licentiatavhandling

Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass

Christina Aminoff

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
LiU-PEK-R-265
Mars 2017
Förord

Det är många personer som har haft en stor betydelse för att det nu finns en färdig text att läsa och som jag vill rikta ett stort och varmt tack till. Det är med tacksamhet jag tänker på alla er lärare och barn som deltagit i studien. Ni har vid varje klassrumsbesök låtit mig ta del av er vardag på ett mycket generöst sätt.

Ett djupt och innerligt tack vill jag rikta till mina handledare, Karin Forslund Frykedal och Marianne Skoog. Vad vore denna licentiatuppsats utan er! Med stort engagemang och till synes uttröttliga har ni gripit er an och kommenterat utkast efter utkast. Era synpunkter och våra samtal har varit ovärderliga!

Jag vill också uttrycka min tacksamhet till Styrelsen för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet och Torsten Söderbergs stiftelse som bidragit med finansiellt stöd och därmed gjort det möjligt att genomföra denna studie.

Tack Elisabeth Mellgren för att du granskade mitt manus vid mitt halvtidsseminarium. Det gav mig inspiration att fortsätta skriva på diskussionskapitlet.


Slutligen vill jag uppmärksamma och tacka min underbara härliga familj Pierre, Victoria och Filip. Alla dessa samtalt... det vet i sjutton om jag fixat detta utan er. Tack för att ni finns och tror på mig!

Linköping, mars 2017

Christina Aminoff
Förord

1. Inledning

Förskoleklassen
Förskoleklassens tillkomst
Resultat av intentionen med förskoleklassen
Förskoleklassverksamheten
Samverkan mellan personalkategorierna
Lärarens och barns uppfattningar om förskoleklassen
Samtals- och skriftspråksorienterade aktiviteter
En bild av otydlighet
Studiens syfte och frågeställningar

2. Tidigare forskning

Klassrumssamtal
Det dialogiska klassrummet
Faktorer av betydelse för läs- och skrivutvecklingen
Att läsa och skriva
En balanserad läs- och skrivundervisning
Högläsning och samtal om texter
Sammanfattning

3. Teoretiska utgångspunkter

En sociokulturell syn på lärande och utveckling
Språkets centrala roll
Närmaste utvecklingszonen och stödstruktur
Begreppet handlingar
Literacy
Literacy som social aktivitet
Emergent literacy
Sammanfattning
Det sociokulturella perspektivet i denna studie

4. Metod

Val av metod
Urval och tillträd
Deltagande lärare och barn
Delvis deltagande observation
Fältanteckningar
Dokument och informella samtal
Närlighet och distans till fältet
Analys av det empiriska materialet
Kvalitetsaspekter i forskningsprocessen
Intern logik ................................................................................ 54
Forskningsetiska överväganden .............................................. 54

5. En presentation av studiens förskoleklasser ......................... 56
Lärarna och barnen ............................................................... 56
Förskoleklassernas lokaler ...................................................... 57
Förskoleklassernas aktiviteter ................................................. 58
Morgonsamling med berättarstund .................................. 58
Skriftspråkliga aktiviteter .................................................... 60
Matematikaktiviteter .......................................................... 60
Skapande aktiviteter ............................................................ 61
Slutsamling .......................................................................... 61

6. Samtalet ................................................................................. 62
Samtalets möjligheter och begränsningar ......................... 62
Frågebank ............................................................................ 62
Turordning ........................................................................... 68
Handuppräckning ................................................................ 69
Samtalets komplexitet ...................................................... 72
Barnet tar initiativ till att delta i samtalet ....................... 72
Läraren tar initiativ till samtal med barnen ................. 74
Sammanfattning .................................................................... 75

7. Skriftspråket ........................................................................ 77
Arbete med den grammatiska koden .................................. 77
Språkets ljud ........................................................................ 82
Ord ..................................................................................... 87
Mening ............................................................................... 91
Högläsning ........................................................................... 92
Läsa med avbrott ............................................................... 95
Läsa utan avbrott ............................................................ 95
Sammanfattning .................................................................. 100

8. Diskussion .......................................................................... 101
Metodiska reflektioner ........................................................ 101
Studiens resultat ............................................................... 103
Förskoleklassens sammanhang ...................................... 103
Lika för alla ...................................................................... 104
Högläsning - att röra sig i texter på olika sätt ................. 107
Skriva en mening - styrt och fritt .................................... 108
En pågående upprepning ............................................... 109
Förslag till fortsatt forskning ......................................... 113
9. Referenser.................................................................................................. 115

Tidigare utgivna rapporter
1. Inledning

Detta är en studie om samtal och skriftspråkighet i förskoleklassen. Förskoleklassen är en egen skolform mellan förskola och skola. Här arbetar lärare och barn tillsammans under ett läsår och vanligen skiljs de åt när barnen tarsteget in i årskurs 1 och möter en ny lärare.


Förskoleklassen


Förskoleklassens tillkomst

Den statliga intentionen med förskoleklassen var att förskolan, skolan och fritidshemmets pedagogiska verksamheter skulle mötas och bilda en gemensam pedagogisk helhet (Proposition 1997/98:6). Tanken var att genom förskoleklassen få till en ökad integration mellan förskola och skola och att den skulle ligga till grund för en fortsatt skolgång. Betydelsen av samverkan mellan de skilda personalkategorierna inom de olika verksamheterna lyftes fram. I förskoleklassen skulle förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger gemensamt bidra med sitt


Resultat av intentionen med förskoleklassen
Det finns emellertid forskningsprojekt och rapporter som visar på skilda resultat när det gäller hur väl intentionen med förskoleklassen lyckats.

Förskoleklassverksamheten
förskoleklassen kommit att bli ”skolifierad” framkommer i en avhandling av Lago (2014). I den studien skildras förskoleklassen mer som en blandning av förskole- och skollikna inslag.

Lärande genom lek utmärker ofta undervisningen i förskoleklass, men den ”fria leken” förekommer i för stor utsträckning utan lärarnas aktiva stöd och ledning visar en kvalitetsgranskningsrapport från Skolinspektionen (2015:03). Av rapporten framkommer även att undervisningen är varierad och välstrukturerad. Undervisningen genomförs på ett sådant sätt att ingen riskerar att känna sig misslyckad i sitt lärande, men undervisningen behöver anpassas mer med hänsyn till varje barns förutsättningar och behov.

**Samverkan mellan personalkategorierna**


Lärares och barns uppfattningar om förskoleklassen

Samtals- och skriftspråkosorienterade aktiviteter
mindre utrymme och barnens delaktighet i den pedagogiska samlingen blir i mångt och mycket begränsad.


En bild av otydlighet

Förskoleklassen innefattas av grundskolans läroplan Lgr11, del 1, vilken handlar om skolans värdegrund och uppdrag. Här framhålls att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och personliga ställningstaganden samt att undervisningen ska vara saklig och allsidig. Det betonas också att utbildningen ska vara likvärdig, vilket betyder att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling utifrån ”... elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s. 8). En likvärdig utbildning innefattar således inte att undervisningen ska organiseras på samma sätt eller att en skolas resurser ska delas upp lika utan det ska ske med hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå de fastställda målen. Samtalande, läsande och skrivande framhålls genom att eleverna ska ges ”... rika möjligheter att samtala, läsa och skriva” för att på så sätt ”... få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2011, s. 9).


---

för kunskaper utan planeringen, genomförandet och uppföljningen av
undervisningen styrs istället av lärarnas egna intressen och engagemang.

I vilken studietakt läraren genomför undervisningen kan sägas utgå ifrån
en styrgrupp (Dahllöf, 1967; 2002). Styrgruppen är de elever som får frågan
från läraren för att hon eller han ska veta om eleverna förstått och kan gå
vidare till nästa avsnitt. Det handlar också om att undervisningen utgår från
styrgruppen vilket gör att de elever som är i utkanten eller utanför inte möts
i sina förmågor. Antingen blir undervisningen för lätt eller för svår för dem
och på så sätt uteblir en individuanspassad undervisning. Begreppet styrgrupp
introducerades i Dahllöfs (1967) arbete om effekten av elevdiffertering
och har vidareutvecklats av Lundgren (1972; 1989). De elever som utgör
styrgruppen är inte de som är bäst i klassen och inte heller de som lär sig
långsammast. Det är istället den grupp av elever som lär sig något snabbare
än de som lär sig långsammast. Styrgruppen fungerar som en kontroll av att
de flesta eleverna är med och de bestämmer på så sätt studietakten
(Lundgren, 1972; 1989).

Varje elev ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt i sin
kunskapsutveckling (SFS 2010:800). Läraren anpassar många gånger
undervisningen till gruppens medelnivå visar en rapport från Skolverket
(2015). Elever som kommit längre i sin kunskapsutveckling får således inte
alltid de utmaningar de behöver för att kunna utvecklas så långt som
möjligt.

Av SOU (2010:67) framgår att förskoleklassens syfte och verksamhet
behöver tydliggöras, vilket också ovanstående beskrivning visar då den ger
en förhållandevis olikartad bild av förskoleklassen jämfört med de
intentioner som fanns med den. Som ett led i att rätta ut otydligheten gav
Skolverket i oktober 2014 ut stödmaterialet Förskoleklassen – uppdrag,
innehåll och kvalitet. Med grund i skollag, läroplan, forskning och
beprövd erfarenhet är stödmaterialet tänkt att bidra till ökad kunskap om
och förståelse för förskoleklassens uppdrag, innehåll och kvalitetsutveckling. Med avsikt att förtydliga förskoleklassens och
fritidshemmens uppdrag samt övergången mellan förskola, förskoleklass,
fritidshem och skola, fick Skolverket i januari 2015 i uppgift att lämna
förslag till förändringar i de nuvarande läroplanerna för förskola och skola.
Utbildningsdepartementet poängterar dock att de tidigare intentionerna
med förskoleklassen ska bestå, det vill säga att förskoleklassen ska vara en
bro mellan förskola och skola där syftet är att skapa en trygg övergång
mellan verksamheterna. Tanken är att de två utbildningstraditioner ska
möta varandra i förskoleklassen och där gemensamt skapa en pedagogik
som främjar sexåringarnas utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 2015)2.


Denna studie har förhoppningar om att bidra med kunskaper om en del av de tomrum som ovan lyfts fram och därför riktas intresset mot vad som sker i förskoleklassens verksamhet då lärare och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter är i fokus. Som tidigare beskrivits studeras aktiviteterna genom deltagarnas handlingar i tal och skrift, samt genom deras fysiska handlingar såsom gester och ansiktsuttryck. Handlingarna kommer till uttryck genom de sätt som lärare och barn och barn sinsemellan interagerar med varandra, men också genom deras sätt att interagera med den omgivande fysiska miljön. Med ovanstående som utgångspunkt där förskoleklassens roll beskrivs som otydlig när det gäller såväl syfte som innehåll och att mer forskning om förskoleklassen efterfrågas kan studiens syfte och frågor formuleras.

Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskaper om förskoleklassens verksamhet med fokus på lärare och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter.

Syftet tar utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Vad händer i mötet mellan läraren och barnen i dessa aktiviteter?

- Vilka förutsättningar för barns samtalande och skriftspråkande skapas i interaktion mellan läraren och barnen i de lärarledda aktiviteterna?
2. Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning med relevans för studiens fokus, det vill säga mot lärares och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarleda aktiviteter. Kapitlet inleds med forskning om interaktion och samtal i klassrummet. Sedan följer en presentation av forskning med fokus på barns tidiga skriftspråkslärande och skriftspråksutveckling.

Klassrumssamtal

Genom åren har forskning om hur klassrumpets interaktion är organiserad och vad det betyder för elevers och lärares deltagande intresserat många forskare. Här har bland annat forskning kring organiseringen av turtagandet i klassrummet och fördelningen av talutrymmet mellan lärare och elever varit i fokus (jfr Einarsson, 2003; Granström, 2005; Mehan, 1979; Sahlström, 2002; Sinclair & Coulthard, 1975; Wells; 2007).


Inom klassrumsforskningen har samtalsstrukturen IRE/F, Initiering – Respons – Evaluering eller Feedback fått stor uppmärksamhet när det handlar om att se mönster för turtagande i klassrummet. IRE/F handlar om att någon, oftast läraren, initierar en handling genom att exempelvis ställa en fråga (I). Responsen (R) som ges av elev av bedöms i sin tur av läraren i en evaluerande tredje tur (E) eller så följer läraren upp elevens svar med en ny fråga alternativt utvecklar läraren svaret självt (F) (Mehan, 1979; Sahlström, 2008; Sinclair & Coulthard, 1975).


Ovanstående avsnitt utgår från forskning om klassrumsamtal i skolan, men liknande processer förekommer i förskoleklassen eftersom det handlar om likartade kontexter.

**Det dialogiska klassrummet**

Inom det sociokulturella perspektivet anses såväl interaktion som kommunikation viktiga för att förstå lärande och utveckling på både kollektiv och individuell nivå (Säljö, 2000). Olga Dysthe är en av de forskare som tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv och som inspirerats av litteraturetorets, språk- och kulturfilosofen Michail Bathkins tankar om dialogens betydelse. Dysthe (1996) beskriver Bakhtins dialogbegrepp som att en människas själva existens i grunden är dialogisk. En person kan inte uppfatta sig som en helhet om denne inte relaterar sig till andra och personen kan bara få kännedom om sig själv genom kommunikation med andra. Språket som dialog är något mycket mera än överföring av budskap från en individ till en annan individ. Förståelse är något som uppstår i dialogen och i samspelet mellan deltagarna. Det budskap som mottagaren tar emot bemöts med någon slags reaktion, till exempel att mottagaren munligt svarar på ett tidigare yttrande och det är i detta möte som mening och förståelse uppstår. "Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other" (Bakhtin, 1981, s. 282). Dialoger är inte bara något som sker munligt mellan människor utan är även något man till exempel för med sig.
själv eller i relation till skrivna texter. Att lyssna till ”rösten” bakom ett muntligt eller skriftligt yttrande får på så sätt betydelse (Dysthe, 1996).


22
Samtal som stödjer barns språkutveckling utmärks av en klassrumsmiljö där samtalet bygger på respekt för varandra (Chapin & O’Connor, 2007). Ett respektfullt samtal innebär att varje elevs idéer tas på allvar och ingen förlöjligas eller förolämpas. Det innebär även att ingen elev blir ignorerad. Ett antal villkor behöver vara uppfyllda för att respektfulla samtal ska kunna utvecklas i klassrumsmiljön. Det måste finnas (a) tydliga förväntningar på eleverna när det gäller deras roll i klassrumsdiskussionen, (b) klara regler om vad som utgör respekt och respektlöshet, samt att det finns (c) tydliga sanktioner mot respektlöst beteende. Samtal som stödjer barns språkutveckling utmärks även av en klassrumsmiljö, där deltagandet i samtalet innebär att varje barn ges möjligheter att ställa frågor, göra uttalanden och uttrycka sina idéer (Chapin & O’Connor, 2007).

Faktorer av betydelse för läs- och skrivutvecklingen


Den optimala tidslängden för hur länge arbetet med fonemisk medvetenhet bör pågå är mellan 5 och 18 timmar, max 30 minuter per gång. Tidslängden ska ses som en riktlinje då vissa barn kan komma att behöva mer tid för träning än så (Ehri et al., 2001). Arbetet med fonemisk medvetenhet behöver ske genom lek med språket och samtal kring det man läser och skriver om (Liberg, 2007b).


vissa barn i behov av en mer systematisk undervisning av bokstävernas namn och språkljud (Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993).

Forskning om läs- och skrivsvårigheter har visat att ett barn som riskerar att få svårigheter i sin läsning och skrivning tidigt behöver en ordnad och strukturerad undervisning i den alfabetiska kodens principer (Adams, 1990; Moats, 2009; Myrberg, 2001) och med det blir det därför också viktigt att som lärare vara medveten om den enskilda elevens aktuella kunskapsnivå (Hattie, 2009).


medvetna och att de använde sin morfologiska kunskap när de stavade ord. Detta betyder att den morfologiska kunskapen kan stimuleras tidigare hos barn än i första klass. Att i tidig ålder stimulera barns kunskap om ords struktur är sannolikt att ge dem en strategi som de kan använda för att stava, identifiera, avkoda och förstå morfologiskt komplexa ord (Wolter et al., 2009).

För att förstå innehållet i en text är syntaktisk medvetenhet av betydelse (Vellutino, 2003). Syntaktisk medvetenhet underlättar övervakningen av förståelsen i termer av att barnet kan upptäcka om det finns något grammatiskt fel i en mening.


Att läsa och skriva


\(^3\) För vidare läsning om begreppen hänvisas till kapitlet om teoretiska utgångspunkter.
betyder att när barnet skriver en speciell bokstav så symboliserar den ett särskilt objekt för barnet. När ett barn förstår att det talade språket kan skrivas ned och att det består av ljud som motsvaras av bokstäver har skriftspråksutvecklingen gått från avbildningar av objekt till avbildning av talspråket.


Skoog (2012) har undersökt hur det tidiga skriftspråkslärandet konstrueras i förskoleklass och årskurs 1. Av studien framkommer att det till viss del lämnas utrymme för barnen att skriva i sammanhang som kan beskrivas som funktionella, det vill säga där det fyller en reell funktion för barnen. Skoog lyfter bland annat fram ett exempel där barnen i en av undersökningens förskoleklasser skriver egna påhittade meningar till en given bild, vilket lämnar ett visst utrymme för barnen att själva skriva ett textinnehåll samtidigt som de också utforskar relationen mellan ljud och bokstav. Men eftersom eleverna sammantaget sällan uppmuntras att skriva fritt och självständigt konstaterar Skoog att ”… den potential som ett utforskande skrivande kan erbjudas för att stödja elevernas tänkande och lärande” (Skoog, 2012, s. 204) inte utnyttjas i klassrummet.


En balanserad läs- och skrivundervisning


Högläsning och samtal om texter


---

4 Samtal som syftar till att distansera sig från textens betydelse.
5 Samtal som syftar till redogörelse för vad som precis står i texten.

Cochran-Smith (1984) undersökte i en studie hur lärare och barn i åldrarna 3-5 år samspelar i ett antal högläsningssituationer. Av studien framgår att läraren samtalar med barnen i samband med att hon läser texten högt. Genom att ställa frågor till barnen knyter läraren det lästa till barnens egna erfarenheter (life-to-text strategies). Läraren kopplar också böckerna till det arbete som pågår på förskolan (text-to-life strategies). Läsning och skrivning är så mycket mer än bara avkodning och kodning då dessa färdigheter även behöver sättas samman med skriftens funktion fastslår Cochran-Smith. ”Without knowledge of how to use print, the abilities to encode and decode print are meaningless” (Cochran-Smith, 1984, s. 258).

Att den högläsning som eleverna möter utgör ett fristående inslag i undervisningen framkommer i Skoogs (2012) studie. De böcker som lärarna väljer att läsa har inte någon innehållskoppling till det som eleverna för övrigt sysslar med. De samtal som föras mellan lärarna och eleverna rör sig mestadels på textens yta och på så sätt uteblir de mer fördjupade samtalen. Skoog konstaterar att det finns en didaktisk utmaning i hur lärare, som arbetar mot de yngre skolåldrarna, ska ge elever möjlighet att ”… läsa, skriva och arbeta med olika typer av texter för att gradvis utveckla sin förmåga att se innebörd i och förhålla sig kritiskt till de texter de möter” (Skoog, 2012, s. 207).

Betydelsen av att barn ges stöd i att utveckla förståelsestrategier förordas av flera forskare (exempelvis Mohammad Reza & Hairul Nizam, 2012; Pilonieta & Medina, 2009; Pressley, 2006; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2008). Palincsar och Brown (1984) är ett par av de forskare som menar att stötningen av den utvecklingen kan ske genom textsamtal. De har i sin forskning urskilt fyra olika förståelsestrategier som goda läsare använder för att förstå en text. Goda läsare (a) förutspår handlingen, (b) ställer egna frågor om texten, (c) reder ut otydligheter och (d) sammanfattar texten. När läraren introducerar strategierna för eleverna gör hon det genom att vara modell där läraren visar strategierna högt. Allteftersom kan eleverna själva


Myers (2005) beskriver i en studie sitt lärararbete med en grupp femåringar där högläsning och reciprok undervisning förekom under tre månader. Hon intervjuade barnen före och efter projektet, samt gjorde videospelningar under projektets gång för att se vilken förändring arbetet haft. Resultatet visar att barnen självmant och aktivt började använda strategierna och inte bara på högläsningstexter utan även i andra sammanhang. Barnens intresse för högläsning ökade. Barnen utvecklade sin förmåga att vara samtalsledare och de utvecklade även en medvetenhet om sitt eget lärande. Slutsatsen Myers drar är att “Kindergarten students are not too young to learn strategies that will help them assume responsibility for their own learning and to lead discussion groups for their peers” (Myers, 2005, s. 323).

Sammanfattning

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel ges en presentation av studiens teoretiska utgångspunkter. Kapitlet inleds med en beskrivning av det sociokulturella perspektivets syn på lärande, utveckling och språk och några för studien centrala begrepp definieras. Då studien riktar sitt fokus mot lärarens och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter ges även en presentation av den sociokulturellt inriktade literacyforskningens centrala utgångspunkter.

En sociokulturell syn på lärande och utveckling


detta synsätt, att gå mellan en gräns av yttre och inre, kan tolkas som att det finns en åtskillnad mellan kroppen och tanken, en åtskillnad mellan intellektet och fysiska och sociala handlingar, vilket är något som det sociokulturella perspektivet vill komma ifrån. Säljö menar att det i internaliseringsbegreppets innebörd finns en tanke om att ersätta kunskaper, färdigheter och ståndpunkter med andra. Gamla kunskaper får på så sätt bereda plats för nya. Sammantaget menar Säljö att man hellre bör se på lärande utifrån ett situerat sätt och på så sätt försöka förstå vad som händer när människor tillägnar sig kunskaper. Säljö konstaterar att

Lärandets problem handlar om vilka erfarenheter människor gör i en situation och vilka innebörder, tolkningar och handlingsmönster man tar med sig till andra kontexter senare i livet. Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förma bruken dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem (Säljö, 2000, s. 151).


Språkets centrala roll


Närmaste utvecklingszonen och stödstruktur

Lärande behöver förstås i ett kommunikativt och sociokulturellt perspektiv. Individens egna tänkande är socialt betingat och ett resultat av det sociala samspelet med andra människor (Säljö, 2000). Vygotskij (1978; 1934/2010) använde i detta sammanhang begreppet den närmaste utvecklingszonen, vilket innebär att det finns en skillnad mellan vad ett barn kan utföra på egen hand och det ett barn kan uppnå i samarbete med andra. Dessa andra kan vara en vuxen eller mer kunniga kamrater och det är dessa personer som vägleder den mindre kompetente. Vygotskij (1978) uttrycker det som "...what a child can do with assistance today she will be able to do


---

⁶ En direkt översättning av det engelska begreppet scaffolding är byggnadsställning.
Begreppet handlingar


Alla våra handlingar, det vill säga vad vi gör och kan göra, och vår förståelse är delar av kontexter och kontextuella förutsättningar. Det finns därför inte först en kontext och därefter en handling utan handlingarna ”ingår i, skapar och återskapar kontexter. Delar och helheter definierar varandra, och kontexten kan ses som det som väver samman en social praktik eller verksamhet och gör den till en identifierbar helhet” (Säljö, 2000, s. 135). Att förstå sambandet mellan handlingarna och kontexten är därför centralt i ett sociokulturellt perspektiv. Att socialiseras innebär med detta resonemang att individen skaffar sig kunskap om var och när olika regler är användbara menar Säljö (2000), inte att individen lär sig en rad regler utantill och sedan följer dem helt och hållet. I föreliggande studie riktas fokus mot de samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter som sker i förskoleklassen där dessa aktiviteter utgörs av deltagarnas handlingar i tal och skrift, samt deras fysiska handlingar såsom gester och ansiktsuttryck. Handlingarna kommer till uttryck genom de sätt som lärare och barn och barn sinsemellan interagerar med varandra, men också genom deras sätt att interagera med den omgivande fysiska miljön.

**Literacy**

Internationellt, och så även i Sverige, började under 1960-talet det engelska begreppet *literacy* förekomma i texter om människor som lärt sig sitt lands språk, det vill säga att de är skriftspråkliga (Kullberg, 2007). Någon entydig

---

7 Leontiev var student och senare kollega med Vygotskij. Han utvecklade verksamhetsteorin med utgångspunkt i Vygotskij’s tankar om mediering.
översättning av begreppet literacy till svenska finns inte, och i texter kan man finna ord som till exempel litterat, skriftkultur, litteracitet och skriftspråklig. Även det engelska begreppet literacy förekommer i svenska texter. I den här studien kommer båda begreppen literacy och skriftspråklighet att användas, men med samma innebörd.


Literacy som social aktivitet

Barton (2007) nyttjar tankemodellen skriftspråkets ekologi i samband med studier av människors användning av literacy. Användandet av skriftspråket är en mänsklig verksamhet som sker i samspel med omgivningen. Literacy är således en social aktivitet som Barton framhåller kan skildras genom begreppet literacy practices (literacypraktiker). Människor ingår i olika domäner och sociala relationer där olika typer av literacy används, vilket gör att det sociala sammanhanget där literacy events (literacyhändelser) sker, behöver beskrivas. Barton menar att

Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event (Barton, 2007, s. 37).

8 I detta sammanhang förekommer även begreppet multiliteracies för att visa på den mångfald av användningsområden och funktioner som begreppet innehar.
Det ges många tillfällen i en människas vardagsliv där läsandet och skrivandet får stor betydelse. Det betyder att det förekommer många literacy events i vårt dagliga liv. De kunskaper vi har om läsning och skrivning använder vi sedan i olika situationer och i olika literacy practices.

Liknande tankegångar kring begreppen har Street (2000). Han menar att literacy practices står för det sociala och kulturellt användandet av literacy i olika situationer medan literacy events kan ses som en situation där en aktivitet kring skrift finns och som då är uppkommit ur denna praktik. De båda begreppen står därmed i nära förbindelse med varandra. Literacy events går många gånger att iaktta till skillnad från literacy practices där samma händelser kan vara mer osynliga. ”You can photograph literacy events but you cannot photograph literacy practices” (Street, 2000, s. 21).


Emergent literacy


De senaste åren har en ny forskningsinriktning kallad *early childhood literacy* vuxit fram ur forskningen om emergent literacy. Ett antagande

Sammanfattning

I detta kapitel redogörs för det sociokulturella perspektivets syn på lärande och utveckling där språket har en central roll. Inom det sociokulturella perspektivet framhålls betydelsen av att undervisningen anpassas till barnets närmaste utvecklingszon där stödstrukturer behöver vara relaterade till barnets kompetensnivå. I kapitlet beskrivs begreppet handlingar. Centralt är att individers handlingar behöver förstås utifrån det sammanhang och den verksamhet handlingarna ingår i. Vidare redogörs för literacyforskningens centrala antaganden om literacy som en social praktik.

Det sociokulturella perspektivet i denna studie

I detta kapitel har det sociokulturella perspektivet presenterats, vilket utgör studiens teoretiska ram. Centralt i ett sociokulturellt perspektiv är att mänskliga handlingar situeras i sociala praktiker (Säljö, 2000). I denna studie är förskoleklassen en sådan praktik. Genom att studera lärares och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklassen möjliggörs att dra slutsatser om vilka förutsättningar för barns samtalande och skriftspråkande som skapas i interaktion mellan läraren och barnen i de lärarledda aktiviteterna. Det sociokulturella perspektivet ger på så sätt stöd åt studiens syfte och
frågeställningar och används för att analysera och förstå det insamlade datamaterialet.
4. Metod


Val av metod


Urval och tillträde

Dessutom avgjordes valet av att jag själv inte tidigare haft någon kontakt eller arbetsrelation med skolorna.


**Deltagande lärare och barn**


**Delvis deltagande observation**

Vid etnografiska studier är det vanligt att använda sig av olika datainsamlingsmetoder (Fangen, 2005; Howitt, 2010). Denna studie utgår framför allt ifrån deltagande observationer där fältanteckningar skrivits för att dokumentera dessa, men jag har även samlat in dokument från fältet och haft informella samtal med lärare och barn. Deltagande observation kommer enligt Fangen (2005) till användning då forskaren vill beskriva vad människor säger och gör när de befinner sig i sina naturliga sammanhang, vilket på så sätt kan vara ett passande val av metod utifrån syftet med denna studie.

Observationerna är gjorda under veckans alla arbetsdagar. De genomfördes vid olika tidpunkter under dagen även om ett större antal av observationerna utgick ifrån klassernas första pass på morgonen med start omkring klockan 8.00. Enligt Hammersley och Atkinson (2007) bör forskaren sprida ut sina dagar och tider när hon eller han observerar...
eftersom det minimerar risken för att dra slutsatser om händelser som bara sker vid ett bestämt tillfälle i veckan. Sju observationer har genomförts i varje förskoleklass under perioden september 2012 och april 2013. Varje observation varade i cirka två timmar och omfattar alla de aktiviteter som skedde i verksamheten, såväl inne som ute. Tabell 1 visar en sammanställning av antalet observationer, antalet timmar per observation och tid i timmar för lärarledd aktivitet i varje observation.

Tabell 1. Antal observationer, antal timmar per observation och tid i timmar för lärarledd aktivitet i varje observation.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Förskoleklass</th>
<th>Antal observationer</th>
<th>Antal timmar/observation</th>
<th>Tid i timmar för lärarledd aktivitet i varje observation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Blåsippan</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>1:15</td>
</tr>
<tr>
<td>Gullvivan</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>1:00</td>
</tr>
<tr>
<td>Smörblomman</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>1:15</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>21</td>
<td>42</td>
<td>24:30</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Jag har även observerat de tre förskoleklasserna under årskurs 1, men valt att fokusera på förskoleklassen i denna studie.


Ibland kunde jag emellertid uppleva det svårt att inte aktivt delta i de aktiviteter som pågick. Jag fick framför allt i början av studien frågor från barnen om jag exempelvis ville läsa en saga för dem eller vara med och spela ett spel. Jag svarade alltid med att hänvisa till mitt första besök i klassen där jag berättat att jag bara var där för att se vad de gjorde i klassen och att jag inte själv skulle delta i några aktiviteter. Med tiden blev sådana frågor allt färre. Under hela studiens gång fick jag emellertid frågor där barnen ville ha min hjälpande hand med praktiska sysslor till exempel att dra upp dragkedjan på en jacka eller knyta ett skosnöre, vilket jag alltid hjälpte till med.


**Fältanteckningar**


**Dokument och informella samtal**

De dokument som samlats in från fältet är främst sådana som ger en bakgrund till en aktivitet eller händelse och därför har detta material inte varit en del i analysen. Dokumenten kan exempelvis vara teckningar som jag har fått från barnen. De insamlade dokumenten har producerats under den tid som jag varit närvarande i klasserna.

De informella samtal som förts har skett spontant både före, under och efter en aktivitet. Jag har småpratat med deltagarna rent allmänt, men vi har också pratat direkt kring de aktiviteter som de har gjort. Med lärarna har jag till exempel samtalt om vad en kommande aktivitet ska innehålla och med barnen om hur de exempelvis upplevt att arbeta med en uppgift. Med barnen har samtalens förs enskilt, men också i mindre grupper. Samtalens har noterats i samma anteckningsblock som fältanteckningarna och även dessa anteckningar har renskrivits på dator. Detta material har använts i analysen som stöd till beskrivningarna av observationerna. För att komma
deltagarna nära behöver forskaren delta i det vardagliga samspelet och samtala med dem. Det är emellertid viktigt att inte komma deltagarna ”för nära” (Fangen, 2005).

Närhet och distans till fältet

Inom den etnografiska forskningsprocessen används begreppet ”go native”, vilket innebär att man som forskare behöver se upp med att man inte kommer deltagarna för nära och blir en av deltagarna (Bryman, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). Det handlar om att komma deltagarna så nära att man som forskare kan ge en rättvis bild av fältet, men samtidigt också hålla en viss distans för att kunna upprätthålla en kritisk blick (Fangen, 2005). För att undvika att komma alltför nära rekommenderar Fangen att man då och då stannar upp och kritiskt reflekterar över sina fältanteckningar och sitt förhållningssätt. Jag har under forskningsprocessen bearbetat det empiriska materialet med frågor som ”var det verkligen det här jag såg eller var det något jag ville se?” Detta för att försöka hålla den distans som Fangen talar om och som är nödvändig för att forskaren ska kunna bevara sin kritiska blick.


Analys av det empiriska materialet

I tabell 3 visas den identifikations- och transkriptionsmall som har använts för att skildra valda citat i det empiriska materialet.

Tabell 3. Identifikations- och transkriptionsmall

<table>
<thead>
<tr>
<th>Symboler</th>
<th>Innehåll</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pojke; Flicka</td>
<td>oidentifierbar pojke; flicka</td>
</tr>
<tr>
<td>Pojke 1; Flicka 1</td>
<td>siffror används för att skilja mellan olika barns repliker som förekommer inom samma exempel</td>
</tr>
<tr>
<td>Läraren</td>
<td>läraren i förskoleklassen</td>
</tr>
<tr>
<td>Marcus; Ebba</td>
<td>barn i förskoleklassen</td>
</tr>
<tr>
<td>Alla</td>
<td>flera barn uttrycker något och det går inte att urskilja någon specifik individ</td>
</tr>
<tr>
<td>Några</td>
<td>några barn uttrycker något och det går inte att urskilja någon specifik individ</td>
</tr>
<tr>
<td>/S-a-n-d-r-a/</td>
<td>ihopljudning eller utljudning av ord</td>
</tr>
<tr>
<td>[…]</td>
<td>utelämnade turer</td>
</tr>
<tr>
<td>(...)</td>
<td>längre paus</td>
</tr>
<tr>
<td>[räcker upp handen]</td>
<td>kommentarer, tilläggsinformation om vad deltagarna gör</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Som tidigare beskrivits har till viss del en första tolkning och analys gjorts under genomförandet av fältarbete, vilket är vanligt vid denna typ av forskning (Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007). Denna bearbetning har lagt en första grund till att börja se mönster i det empiriska materialet, men det var först efter avslutat fältarbete som en mer genomgripande kodning av materialet gjordes. Empirin ligger således som

Tabell 2. Exempel på koder, undertema och tema

<table>
<thead>
<tr>
<th>Koder</th>
<th>Undertema</th>
<th>Tema</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Undrar hur vädret är</td>
<td>Frågebank</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Undrar vad som händer i helgen</td>
<td>Frågebank</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Barnen berättar efter hur de sitter i ringen</td>
<td>Turordning</td>
<td>Samtalets möjligheter och begränsningar</td>
</tr>
<tr>
<td>Går laget runt</td>
<td>Turordning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ber barnen räcka upp handen</td>
<td>Handuppräckning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Många av barnen räcker upp sin hand</td>
<td>Handuppräckning</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Efter att ovanstående analysmodell genomförts analyserades även datamaterialet med hjälp av begrepp från tidigare forskning (se vidare kapitel 2) och utifrån de teoretiska utgångspunkterna (se vidare kapitel 3). Frågor som exempelvis ställdes till datamaterialet var: ”Vilken typ av samtalsstruktur framträder?” och ”Vilka medierande redskap använder läraren och barnen?”

Den ovanstående beskrivna analysprocessen kan tolkas som att processen gått som en rak linje från det ena steget till det andra. I praktiken har processen mera varit ”fram och tillbaka mellan stegen” och

Kvalitetsaspekter i forskningsprocessen

Ovanstående avsnitt har behandlat kvalitetsaspekter som innebördsrikedom och perspektivmedvetenhet. Även situationernas autenticitet har behandlats. I relation till studiens kvalitet har även kvalitetskriterierna intern logik och forskningsetiska överväganden uppmärksammats, vilka beskrivs nedan.

Intern logik

Ett vetenskapligt arbete ska vara som ett slutet system där alla delar hänger samman, det vill säga att det råder harmoni mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning, datainsamlingen, analysetekniken, resultaten och diskussionen (Larsson, 2005). Larsson uttrycker harmonin mellan arbetets del och helhet som intern logik, vilket han också lyfter fram som ett kvalitetskriterium. Utgångspunkten är att syfte och forskningsfråga styr valet av datainsamlingsmetod och analyser.

För att skapa en intern logik har studiens inledande syfte, det vill säga att studera lärare och barns handlingar i förskoleklassen, varit ledande när det gäller val av datainsamlingsmetod. Studiens inledande syfte precisades dock senare till lärarens och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter för att öka den interna logiken ytterligare. Delvis deltagande observation som datainsamlingsmetod valdes som den mest lämpliga för att ge svar på detta. Presentationen av tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter har skett med avseende på den relevans de har för studien och dess forskningsfrågor. Det har till följd att i resultaten återfinns begrepp från tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter vilka också bidrar till att diskutera och förstå resultaten.

Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) rekommenderar forskaren att redovisa hur deltagarna i studien behandlats, det vill säga hur individskyddskravet upprätthållits. I individskyddskravet ingår kravet om informerat samtycke. Informerat samtycke innebär att de som deltar i studien ska få information om projektet för att därefter kunna meddela om de vill delta eller inte.

5. En presentation av studiens förskoleklasser

Följande kapitel ger en beskrivning av de tre förskoleklasser som ingår i studien. Beskrivningen syftar till att ge läsaren möjlighet att sätta in de efterföljande resultatkapitlen i ett sammanhang och ska förstås som en sammanfattande och förenklad version av de tre förskoleklassernas verksamheter.

Lärarna och barnen


I förskoleklassen Blåsippan heter lärarna Ulla och Evy. De är båda förskollärare och har arbetat i yrket under många år. Ulla är huvudansvarig för verksamheten i förskoleklassen och Evy kommer in då de ska arbeta med barnen i grupp. Antingen arbetar Ulla och Evy med samma innehåll även om de har var sina grupper i skilda rum eller så har Evy skapande arbete med sin grupp medan Ulla har en skriftspråksaktivitet med den andra gruppen. När Ulla och Evy arbetar med olika innehåll byter de grupper med varandra under dagen.


I förskoleklassen Smörblomman heter lärarna Helene och Ella. Helene är förskollärare och Ella 1-7 lärare med inriktning mot de yngre barnens lärande i grundskolan. Helene har arbetat som förskollärare i många år medan Ella har några års erfarenhet av att arbeta i förskoleklass och

**Förskoleklassernas lokaler**


grupprummen finns fria golvytor. Även andra rum i skolans lokaler kan användas som grupprum i den mån de är lediga.

Förskoleklassernas aktiviteter


En samling eller ett gruppmoment kan börja med att läraren och barnen först samtalar och sedan gemensamt arbetar med exempelvis en skriftspråklig uppgift. Därefter kan barnen arbeta individuellt med en liknande uppgift. Det förekommer också att ett par eller några av barnen på eget initiativ arbetar tillsammans med uppgiften vilket lärarna ibland uppmuntrar, men de kan även uttrycka ”Försök nu jobba själva med uppgiften”. Någon enstaka gång händer det att läraren delar in barnen i mindre grupper, exempelvis när de spelar ett spel med skriftspråkligt innehåll.

När lärarna leder aktiviteterna sitter de bland barnen i en ring på golvet eller så står de strax bakom ringen. De går perch barnen arbetar med egna uppgifter sitter barnen på stolar vid borden eller så sitter eller ligger de på golvet. Lärarna befinner sig då i närheten av barnen.

Hos de tre förskoleklasserna förekommer liknande aktiviteter under en arbetsvecka. Nedan ges en översiktlig presentation av de olika aktiviteter som vanligtvis förekommer under den tid som det på schemat står samling eller gruppmoment.

Morgonsamling med berättarstund

Lärarna kontrollerar varje morgon närvaron på olika sätt, exempelvis genom att fråga barnen om de saknar någon kamrat. Ibland får något barn i uppgift att räkna de barn som är närvarande, men ibland räknar de också alla tillsammans medan läraren pekar på varje barn som sitter i ringen. Därefter kan läraren fråga "Det är 21 barn här idag och vi ska vara 23, hur många fattas då?"


Under morgonsamlingen diskuteras även problem som kan finnas i förskoleklassen till exempel om barnen är oense om något. Under morgonsamlingen får barnen dessutom information om sådant som direkt berör klassen eller skolan.

**Skriftspråkliga aktiviteter**


När läraren högläser läser hon antingen en hel berättelse vid ett högläningstillfälle eller så läser hon ett avsnitt ur en berättelse och då tar det några tillfällen innan hela berättelsen är färdigläst. Barnen i sin tur läser alltid klart sin berättelse vid ett högläningstillfälle.

**Matematikaktiviteter**

Under matematikaktiviteterna arbetar lärarna och barnen med olika matematikområden såsom problemlösning och diskussion av matematiska begrepp. Lärarna kan ha satt samman en mindre bok som innehåller arbetsblad med övningar från olika matematiska områden. Alla barnen har då en egen bok och arbetar med den i sin egen takt under den tid som aktiviteten pågår.
Skapande aktiviteter


Att öva på att klippa ut motiv med sax, göra figurer med hjälp av lera eller göra pyssel där barnen får öva på att sy är också vanliga aktiviteter.

Slutsamling

Dagen i förskoleklass avslutas med en kort slutsamling då läraren och barnen samlas i en ring på golvet. Läraren prickar av vilka barn som ska gå hem och vilka barn som ska gå till fritidshemmet. Om det är något som barnen särskilt behöver komma ihåg brukar läraren påminna om det. Det kan till exempel handla om att de ska visa veckobrevet för föräldrarna eller att de ska ta med kläder till morgondagens idrottslektion. Slutsamlingen avslutas vanligen med att man sjunger en ”hejdå-sång” tillsammans.
6. Samtalet


Kapitlet handlar även om lärarhandlingar som i mötet med barnen framstår som inkonsekventa. Lärarens olika sätt att kommunicera och interagera blir då motsägelsefullt för barnen men som barnen på olika sätt ändå måste förhålla sig till.

Samtalets möjligheter och begränsningar

I följande avsnitt är det samtaleets möjligheter och begränsningar som står i fokus. I analysen av det empiriska materialet har tre undertemana identifierats: (a) frågebank (b) turordning och (c) handuppräckning.

I undertemana frågebank, turordning och handuppräckning pågår ett arbete med språkets funktion, det vill säga hur deltagarna använder språket i olika sammanhang. Det handlar till exempel om hur läraren och barnen samspelet om talutrymmet, hur de använder sitt kroppsspråk och valet av det ämne de samtalar om.

Frågebank

När läraren initierar ett samtal använder läraren sig oftast av öppna frågor. En öppen fråga kan inledas med frågeord som vad, hur eller varför, exempelvis ”Vad tror ni att boken handlar om”, ”Hur kom du till skolan idag?” eller ”Varför går man i förskoleklass?””. En del av frågorna vet läraren redan svaren på, men inte på andra. Läraren ställer frågorna antingen till alla närvarande barn eller till ett specifikt barn i gruppen. Någon gång händer det att barnen får bestämma samtalsämne. Läraren kan exempelvis fråga ”Är det någon som har något att berätta idag?”. Det är framför allt under en del av morgonsamlingen som barnen bestämer
samtalsämne. Lärarens frågor utgår emellertid vanligtvis ifrån ett samtalsämne som hon själv har valt.

Exempel 6:1 Hur är väderet?

Läraren: Undrar vad jag kan säga om väderet idag?

Många händer kommer i luften, men ingen säger något högt. Ulla ger först ordet till Johanna och fördelar sedan ordet vartefter händerna räcks upp, antingen genom att säga barnets namn, peka på eller ta ögonkontakt med barnet.

Johanna: Snö
Sara: Kyla och kallt
Läraren: Ja, idag var det bara minus fem grader. Igår var det 15 minus när vi skulle åka och spela handboll. Var det ljust eller mörkt när ni gick hit idag?

Flicka: Ljust

(Observation, 2012-12-10)


När läraren ställer en fråga har en del barn mycket att berätta och använder en större del av det gemensamma talutrymmet. Läraren kan då stoppa samtaleet och istället ge ordet till ett annat barn eller byta samtalsämne och på så sätt gå vidare.

Exempel 6:2 Hur var födelsedagsmorgonen?

Läraren: Ja, du får låtsas att det är sex. Det verkar som att stearinet är slut. Hur var din morgon Emilie?

Emilie berättar fort och livligt om föräldrarnas födelsedagssång medan hon låg kvar i sängen. Hon berättar att hennes bästa present var en cykel och säger med en något högre röst att det var en stor cykel. Hon berättar också att hon cyklade med den till skolan. Emelie ler och är på väg att berätta något mer, men hennes första ord försvinner bort eftersom Helene i samma stund säger:

Läraren: Vad har hänt sedan förra veckan?

Vi har gått in i en ny månad
(Observation, 2012-09-03)


Det finns även barn som inte uttrycker sig så mångårigt utan berättar med några enstaka ord eller inte alls vill prata inför gruppen. Läraren låter det vara så eller så ställer hon frågor som hjälper barnet att komma på något att säga. En del av de följdfrågor läraren ställer vet hon redan svaret på medan andra frågor är mer öppet hållna.

Exempel 6:3 Följdfrågor som utvecklar det berättade

Peter: Nästa vecka ska jag och mamma och pappa åka till Lyckan och åka pulka
Läraren: Ska ni till den stora backen då?
Peter: Ja
Läraren: Noel
Noel: Igår åkte jag skridskor
Läraren: Var någonstans?
Noel: I lekparken
Läraren: Var är du då?
Noel: Skogsviken
Läraren: Gick det bra att åka skridskor då?
Noel: Ja
Läraren: Det tror jag det

Sedan berättar flera barn att också de gjort pepparkakshus i helgen. Efter en stund undrar Noel om de inte ska dra dagens plingvård istället för att prata om helgen. Ulla menar att de ska göra det strax, men att det verkar som att det finns fler barn som har saker att berätta då några sitter med handen uppe. Ulla låter sedan alla barn som har handen uppe berätta det de vill.
(Observation, 2012-12-10)

De följdrågar som läraren ställer så att barnen kan tänka vidare och utveckla sina svar kan ses som stödstruktur för att samtalet ska utvecklas. Genom lärarens följdfrågor får barnet möjlighet att berätta mera om en handelse och därigenom får barnet fler möjligheter att utveckla sin språkliga förmåga. Däremot är tekniker som skulle ge möjlighet till en fördjupning av samtalet frånvarande här.


Det är fredagsmorgon och Evy och barnen pratar om vad barnen ska göra i helgen. Under tiden som några av barnen berättat har Anton sakta dragit sig undan sin plats i ringen. Han sitter nu lite utanför ringen med ansiktet vänd mot ett bordssben och trummar sina fingrar emot benet. Evy vänder sig mot Anton och ber honom sätta sig i ringen igen.

**Exempel 6:4 Vad har du för planer för helgen?**

Anton hasar sig sakta tillbaka till ringen utan att titta på Evy.

Läraren: Vad har du för planer då?
Anton: Träffa kusinerna [tyst och surt]
Läraren: Jamen, det låter ju kul!
(Observation, 2013-04-12)

Anton återvänder långsamt till sin plats utan att möta Evys blick. Evy frågar om hans planer för helgen vilket han svarar kort och undfällande på. Evy ger därefter en positiv återkoppling på hans svar. Genom sitt avvisande kroppsspråk där Anton drar sig undan den gemensamma sittningen,


I nedanstående sekvens har Ulla och barnen morgonsamling. De pratar om vad som hände i går dagens avsnitt av julkalendern på TV. Barnen ger en snabb resumé av handlingen och då och då inflikar Ulla med en fråga. Ibland berättar något barn samma sak som någon tidigare berättat, men ingen kommenterar det utan alla sitter tysta och vänder sig mot den som för tillfället har ordet. Wojcek vill ha ordet och Ulla nickar åt honom.

Exempel 6:5 Vad hände i julkalendern?


Wojcek byter samtalsämne och berättar om ett födelsedagskalas han varit på. Ulla reagerar förväntat på det som Wojcek berättar, men hon lyssnar, ställer frågor, repeterar det han sagt och undrar om det var så han menade. Därefter ger Ulla ordet till ett annat barn som återgår till att tala om julkalendern. Lärarens reaktion på det som Wojcek berättar handlar sannolikt om att hon förväntade sig att han skulle fortsätta prata om julkalendern. Wojcek verkar lyssna på det samtal som försiggår, men när han får ordet fortsätter han inte på det ämne de talar om utan initierar ett

I samtalet mellan läraren och Wojcek kan språket ses som ett mediérande redskap som skapar möjligheter för en gemensam tolkning av det berättade.

Turordning


Exempel 6:6 I vilken ordning ska vi berätta?

Läraren: Ska vi ta helgen först eller plingvärden? Klara vad tycker du?
Klara: Helgen först [flera av barnen instämmer]
Läraren: Var ska vi börja då?

68
Klara: Här [pekar på Sara som sitter bredvid Ulla]
Läraren: Vilket håll ska vi gå då?
Klara: Så [pekar på Sara och sedan med fingret i vänstervarv]
Läraren: Sara, vad har du gjort i helgen?
Sara: Åkt pulka och varit på Stinas kalas. Vi pysslade.
(Observation, 2012-12-10)


Handuppräckning
I klassrummet finns olika förhållningsregler uppsatta både i skrift och i bild. En regel gäller hur barnen ska agera när de vill berätta något för gruppen och uttrycka som ”I detta klassrum räcker vi upp handen när vi vill säga
något”. Läraren har antingen själv bestämt regeln eller så har läraren och
barnen samtalat med varandra och gjort en överenskommelse om hur
kommunikationen mellan dem ska ske. I praktiken används regeln när
läraren ställer frågor och barnen visar med sitt kroppsspråk att de vill svara.
De räcker då upp handen och håller den stilla i luften, men det händer även
att de viftar med den, tittar intensivt på läraren och säger hennes namn eller
”Jag kan”, ”Jag vill”. Läraren behöver heller inte alltid ha ställt någon fråga
till gruppen för att barnen ska visa att de vill berätta något. Efter att barnen
själva visat att de vill delta i samtalet ger läraren barnen ordet genom att
säga deras namn, peka på, ta ögonkontakt eller nicka åt dem. Det finns barn
som visar att de vill svara på lärarens frågor flera gånger under en lärarledd
aktivitet, andra visar någon gång att de vill det, medan andra inte alls räcker
upp handen. Här är det vanligen samma barn som agerar på liknande sätt
oberoende av vilket innehåll samtalet har.

Exempel 6:7 Räck upp handen

Sången om årets månader klingar bort.

Läraren: Räck upp handen nu om du vill säga något om Trulles utflykt

Många händer kommer i luften och Helene tittar och nickar åt flickan som
sit ter bredvid henne.

(Observation, 2013-04-15)

Helene ber barnen att räcka upp handen så att hon ser vilka barn som vill
delta i samtalet och berätta om Trulles utflykt. Det är genom att räcka upp
handen som barnen på eget initiativ visar för läraren om och när de vill
prata, men det är vanligen läraren som väljer och därmed styr vilka av
barnen som får delta i samtalet.

I exemplet ovan börjar läraren aktiviteten med att påminna barnen om
regeln att räcka upp handen när de vill berätta något för gruppen. Det
förekommer också att läraren ett flertal gånger påminner barnen om att de
 ska räcka upp handen om de vill säga något under tiden som en aktivitet
pågår. Vid dessa tillfällen händer det att hon höjer rösten och tittar bestämt
på var och en av dem. Ibland säger läraren barnens namn och talar direkt
till dem som det berör. Ibland påminner läraren också om de
förhållningsregler som finns uppsatta på väggen i klassrummet. Hon pekar
tyst på reglerna eller säger att barnen ska tänka på vad som står skrivet och
ritat där. Efter att läraren betrakt barnen räcka upp handen kan hon också
indirekt tala om att barnen ska räcka upp handen genom att säga att de inte
får prata rakt ut. För några barn är det tillräckligt att läraren säger till en
gång för att de fortsättningsvis ska räcka upp handen när de vill berätta något eller svara på en fråga, medan det för andra krävs upprepade tillsägelser. Vanligen är det samma barn som inte räcker upp handen när de vill ha ordet utan pratar eller svarar på en fråga från läraren utan att läraren ber om det. Detta sker främst vid aktiviteter där barnet på något sätt förväntas visa vilken kunskap hon eller han har om ett ämne. Somliga barn kan följa efter och svara utan att räcka upp handen, medan andra sitter tysta. 


Exempel 6:8 Vi pratar inte rakt ut

Läraren: Då så, då ska vi se vad vi har på golvet, ni hade lite bekymmer kring det, vad är det?

Många händer kommer i luften. Några av barnen berättar också vad de ser samtidigt som de räcker upp handen eller utan att räcka upp handen.

Läraren: Räck upp handen utan att säga något. Ludvig? [räcker upp handen]
Ludvig: Pengar

Mona tilltalar efterhand de barn som sitter med handen i luften.

Läraren: Ja, Alice?
Alice: Gem
Läraren: Bra. Isabelle?
Isabelle: Tärningar och kulor

Några av barnen småpratar eller viskar med varandra och Mona säger:

Läraren: Sschh! Vad säger du Eric?
Eric: Stenar och pengar
Läraren: Ni andra som inte fått ordet ska vara tysta, vad säger du Elias?
Elias: Ploppar
Läraren: Ja, bra. Vi har fler saker, ser ni? Nå, nu pratar vi inte rakt ut
(Observation, 2012-10-01)

Mona korrigerar icke önskvärda beteenden och instruerar barnen hur de istället ska agera för att få ordet, det vill säga att de ska visa med handen att de vill svara. Därefter ger hon ordet till de barn som räcker upp handen. Mona besvarar barnens inlägg med att evaluerar deras svar. När läraren korrigerar barnens beteenden går tid från innehållet i samtalet. Då läraren korrigerar barnens beteenden uttrycker hon muntligt sitt missnöje med deras sätt att agera. Läraren ger ordet till de barn som räcker upp handen,
och belönar därigenom det beteende som hon tidigare uttryckt att barnen ska agera efter om de vill svara på hennes fråga. När läraren återkopplar på barnens inlägg genom att berätta vad hon tycker om svaren bekräftar hon positivt deras svar. Genom att läraren uttrycker ”Vi har fler saker, ser ni?” gör hon barnen uppmärksamma på innehållet i uppgiften. Inlägget ger även en antydan om att fler barn har möjlighet att delta i samtalen.


Samtalets komplexitet

I följande avsnitt är det samtalsets komplexitet som står i fokus. I analysen av det empiriska materialet har två undertemän identifierats: (a) barnet tar initiativ till att delta i samtalen och (b) läraren tar initiativ till samtalen med barnen.

Barnet tar initiativ till att delta i samtalen

komma till tals vid flera tillfällen fast läraren uttalat att barnet inte kommer att få ordet.

I nedanstående sekvens har Ella och barnen i förskoleklassen morgonsamling. De har pratat om vilken årstid det är och dagens datum och Victor har fått svara på en av Ellas frågor. Victor har också blivit uppmanad att vara tyst när han och några kamrater viskat med varandra. De har nu övergått till att prata om dagens schema och Ella visar en bild på varje aktivitet varvid barnen får svara på vilken aktivitet bilden föreställer. Ella skriver namnet på aktiviteterna på whiteboardtavlan efterhand och sätter sedan upp den tillhörande bilden bredvid. Många av barnen vill vara med och svara vilket de visar genom att räcka upp handen. När Ella vänder sig om efter att ha skrivit samling på tavlan tittar hon på Victor och säger med irritation i rösten:

Exempel 6:9 Du har pratat fär dig nu

Läraren: Du kan ta ner handen Victor, du får inte prata ändå

Ella vänder sig om mot tavlan och skriver ”träffa?” på nästa rad samtidigt som hon säger ”träffa” högt. Hon vänder sig om mot barnen

Läraren: Vadå?

Många av barnen räcker upp handen och Victor håller kvar sin i luften.

Läraren: Okej, Victor
Victor: Träffa våra faddrar
Läraren: Just det. Och ni som vet vad som ska hända då får vara lite tysta om det. Det blir lite roligare då för de som inte vet

Tillsammans går de igenom resten av dagens schema och när de kommer till den sista punkten, luciatåget, pratar de om vilka personer som ingår i ett sådant tåg, vilka som får lov att komma och titta på luciatåget och hur några av barnens luciatåg gick till på förskolan. Under tiden som samtalen pågår sprider sig mummel och småprat i rummet. Ella uppmanar dem att vara tysta och lyssna samtidigt som Victor flera gånger säger ”Ella”.

Läraren: Det räcker nu! Du har pratat fär dit nu
Victor tystnar.

Ella avvisar Victors önskan om att komma in i samtalen, men han fortsätter att visa med handen att han vill delta och Ella låter honom prata. Efter att Victor ytterligare en gång muntligt påkallat Ellas uppmärksamhet, upprepår Ella sitt avvisande om att inte låta Victor delta i samtalen varpå Victor tystnar. Lärarens första avvisande av Victors önskan om att delta i samtalen

Läraren tar initiativ till samtal med barnen


Vi återupptar mötet med Mona och barnen från exempel 6:8. Ett antal av de föremål som ligger på golvet är nu benämnda, men fortfarande finns några osagda. Mona inledde aktiviteten med att hon ville att barnen skulle räcka upp handen om de ville ha ordet, men har efterhand delvis frångått detta. Ändringen är inget som hon informerat barnen om.

Exempel 6:10 Att få ordet utan att ha bett om det

Läraren: Hmm, Isa [räcker upp handen]. Vad har du hittat?
Isa: Tre av ringarna
Läraren: Hmm, tre av ringarna. Lucas?
Lucas: Jag räckte inte ens upp handen!
Läraren: Ja, men det har inte andra gjort heller, men nu frågar jag dig
Lucas: Kulorna
(Observation, 2012-10-01)

Sammanfattning

att ”gå laget runt” skapar läraren en turordning där samtliga barn deltar i samtalet. Genom handuppräckning låter läraren barnen själva bestämma om och när de vill delta i samtalet även om det sedan är läraren som vanligen styr vilka barn som får ordet. Barnen socialiseras på så sätt in i ett elevbeteende där de förväntas räcka upp handen när de vill ha ordet.

I detta kapitel framkommer även att läraren kan handla motstridigt i situationer då barnen tar initiativ till att delta i samtalet. När läraren först nekar ett barn som vill delta i samtalet, men strax efteråt ger ordet till barnet då barnet fortsätter räcka upp handen, framstår handlingarna som motstridiga. Läraren kan dessutom handla motstridigt när hon tar initiativ till samtal med barnen. Läraren instruerar barnen i början av samtalet om att de ska räcka upp handen om de vill ha ordet, men sedan till viss del frångår detta när hon också ger ordet till barn som inte själva visat att de vill svara. Handlingarna står då i strid med varandra och kan därigenom bli motsägelsefulla för barnen, vilket kan göra det svårt för vissa barn att veta vilket beteende som förväntas.
7. Skriftspråket

Detta kapitel handlar om mötet mellan läraren och barnen då de under lärarledda aktiviteter arbeta med skriftspråket, det vill säga med läsning och skrivning. Det är hur läraren och barnen i interaktion med varandra handlar och hur det skapar möjligheter för barnen att delta i olika skriftspräksorienterade aktiviteter som är i fokus.

Arbete med skriftspräksorienterade aktiviteter innebär att skriftspråket kan vara utgångspunkten för en gemensam aktivitet exempelvis att arbeta med rim eller att högläsa en bok. Men det förekommer också inslag av skriftspräksarbete under andra lärarledda aktiviteter, det vill säga aktiviteter som inte primärt syftar till att träna skriftspråket. Det händer exempelvis när läraren och barnen har matematik och det i en uppgift ingår att barnen ska skriva en mening till det matematiska innehållet som de arbetar med.

Arbete med den grammatiska koden

I följande avsnitt är det den grammatiska koden som står i fokus. I analysen av det empiriska materialet har tre underteman identifierats som var och en innehåller ett antal literacyhändelser: (a) språkets ljud (b) ord och (c) mening.


Språkets ljud

Arbete med språkets ljud utgör ett centralt inslag i förskoleklassen exempelvis genom olika rimövningar. Inför eller under en rimövning förklarar läraren för barnen hur man rimmer genom att hon hänvisar till att ljud ska återkomma i de ord man säger, men ibland ger hon ingen förklaring till hur man rimmer. Det förekommer också att barnen får förklara och även de hänvisar till att ljud ska upprepas i ord man säger eller så förklarar barnen med att rimmat på egna ord. Läraren läser också böcker som är uppbyggda

I nedanstående sekvens har barnen precis lyssnat klart på läraren Helene som läst i boken om Trulle och Rim Tim.

Exempel 7:1 Nu ska vi rimma

Läraren: Vet någon hur man rimmar?

Ett antal barn rimmer högt. Det hörs gris-fis; råtta-potta, hus-mus.

Läraren: Just det, rim ska låta lika


78
Flicka 1: Skepp
Läraren: Men, låter det likadant?

Flickan tittar ner i golvet och Helene ger ordet till en annan flicka.

Flicka 2: Ägg
Läraren: Bra, det låter likadant

(Observation, 2012-09-03)


Flera av barnen visar således intresse för att arbeta med rimord och under tiden som aktiviteten pågår är de engagerade och aktiva i rimmandet. Det finns också barn som uttrycker ett motstånd när läraren berättar att de ska arbeta med rim.

**Exempel 7:2 Jag kan redan rimma**

| Läraren: | Nu ska vi jobba med rim |
| Läraren: | Såja, ta det lugnt nu |
| Pontus: | Jag kan allting, vet allting (...) Tråkigt |


(Observation, 2012-09-24)


Ovanstående övning verkar således inte utnyttja Pontus närmaste utvecklingszon. Övningen ligger på en nivå som han redan behärskar och det som ska läras utgör inte någon utmaning för honom. Övningen erbjuder därmed små möjligheter för Pontus att utnyttja den lärande potential som finns i hans närmaste utvecklingszon.

Ett återkommande mönster i förskoleklassen är att läraren uppmärksammar barnen på de enskilda ljuden i talade ord. Läraren ljudar exempelvis något av barnens namn och frågar sedan vilka ljud namnet innehåller. Ett annat exempel är att läraren ber barnen ta bort sista ljudet i ett ord och frågar vilket nytt ord som bildas, till exempel ”Om man tar bort /l/ från bil, vad får man för ord då?”. Vanligtvis ljudar läraren det ord som hon ber barnen ta bort ett ljud ifrån. Läraren kan även be barnen lägga till ett ljud i ett ord som hon uttalar högt.

Läraren kopplar emellanåt också samman ljud och bokstäver, ofta i kombination med skriven text. När läraren till exempel skriver ett ord på


*Exempel 7:3 Hur många ljud finns det i namnet?*

Edvin stoppar ner sin hand i burken, tar upp en papperslapp och viker upp den.

**Edvin:** Sandra

**Läraren:** Oj, det gick snabbt. Hur visste du det?

**Edvin:** Det är S a n d r a [bokstaverar]

**Läraren:** Då kan vi ljuda det tillsammans då

**Alla:** /S-a-n-d-r-a/

Ulla tar papperslappen från Edvin och håller upp den så att alla barnen kan se den.

**Läraren:** Vi ljudar igen och titta här [pekar samtidigt på bokstäverna på papperslappen]

**Alla:** /S-a-n-d-r-a/

**Läraren:** Hur många ljud finns i Sandras namn?

Många av barnen räcker upp händerna.

**Läraren:** Tanja

**Tanja:** Fem

**Läraren:** Vi ljudar tillsammans igen

**Alla:** /S-a-n-d-r-a/ [läraren håller upp ett finger för varje ljud]

**Läraren:** Vad blev det, Tanja?

**Tanja:** Sex

(Observation, 2012-12-07)
Ulla och barnen ljudar först ihop språkljuden i det uttalade namnet utan att läraren visar papperslappen med det skrivna ordet, för att sedan tillsammans luda samman namnet samtidigt som Ulla pekar på bokstäverna. På frågan om antalet ljud ger ett barn ett felaktigt svar och alla ljudar återigen samman språkljuden samtidigt som Ulla med fingrarna visar antalet ljud i namnet, vilket hjälper barnet att ge det rätta antalet. Läraren väljer att i övningen använda ord som är nära förknippade med barnen då hon använder deras förnamn. Läraren synliggör relationen mellan bokstav och ljud för barnen genom att peka på bokstäverna på papperslappen samtidigt som de tillsammans ljudar ihop språkljuden. Genom att läraren pekar på bokstäverna visar hon för barnen i vilken riktning man läser ihop dem och att ord blir till genom att bokstäver sätts samman i en bestämd ordning. Tillsammans delar de också upp namnet i antalet ljud och läraren visualiserar antalet med sina fingrar för barnen. Övningen ingår i ett sammanhang där ett barn ska få eller ha haft ett uppdrag som de gärna vill ha. I exemplet ovan riktar barnens uppmärksamhet mot språkets minsta beståndsdelar det vill säga bokstäver (grafem) och ljud (fonem). Övningen ger barnen möjlighet att träna på att segmentera ord i bitar av fonemstorlek, men även att luda samman fonem till ord, det vill säga göra en syntes. Då läraren knyter samman ljud och bokstav genom att peka på det skrivna ordet på papperslappen ges barnen möjlighet att öva på att avkoda ord. Genom att arbeta med bokstäver och ljud i ord som ligger nära barnen, i det här fallet barnens namn, kommer övningen och därmed träningen av sambandet mellan grafem och fonem in i ett meningsfullt sammanhang.

Den hjälp som läraren ger Tanja kan ses som stödstruktur för att hon ska ha möjlighet att svara på frågan om antalet ljud i det efterfrågade namnet. Lärarens fingrar verkar fungera som en medierande resurs för att Tanja ska lyckas med detta.

Ord

En annan aktivitet som förekommer i förskoleklassen är övningar med sammansatta ord. Läraren illustrerar för barnen vad sammansatta ord är genom att säga två ord som hon sedan sätter samman till ett ord eller genom att säga ett sammansatt ord som hon sedan delar upp i två ord. Det förekommer också att läraren samtidigt som hon förklarar använda sina händer och låter ett ord ”vara i varje hand” och antingen drar ihop sina händer eller drar isär dem, beroende på om hon vill visa för barnen hur ord kan sättas samman eller hur ord kan dras isär. När barnen förklarar vad ett sammansatt ord är svarar de till exempel ”Två ord man sätter ihop” eller så ger de något exempel ”Mask och ros, maskros” eller ”Fotboll, fot och boll”.

Ett exempel på arbete med sammansatta ord är när läraren visar en bild för barnen och sedan ska barnen själva komma på ett ord som kan sättas

Exempel 7.4 Spela spel med sammansatta ord


Lärarens muntliga och icke verbala instruktioner kan ses som stödstrukturer för att barnen ska ha möjlighet att genomföra uppgiften. Barnens sätt att förstå hur uppgiften ska genomföras medieras på så sätt genom lärarens handlingar.


**Exempel 7:5 Vi vill läsa orden**

Barnen ger ett glädjetjut när Evy säger att deras bingo stämmer. Barn från de övriga grupperna stönar när de hör att de har bingo. På baksidan av spelbrickan finns ordet skrivet istället för en bild av det och några av barnen uttrycker önskemål om att hellre använda den sidan. Evy svarar:

Läraren: Det finns barn som inte kan läsa
Evy sätter igång en ny spelomgång. Några barn stönar högt och ett par barn säger "Jag kan".

(Observation, 2012-09-26)

Några av barnen föreslår att de ska läsa de sammansatta orden, vilket Evy motsätter sig med förklaringen att alla barn inte kan läsa. Några barn invänder mot den förklaring som Evy ger då de menar att de kan läsa. Genom att några av barnen föreslår att de ska läsa de sammansatta orden istället för att använda bilderna försöker de göra uppgiften mer utmanande. Läraren anammar inte det förslag som barnen ger med förklaringen att alla barn inte kan läsa och på så sätt går en möjlighet att öva på att avkoda ord bort. Även en möjlighet för barnen att lagra orden som bilder och att tala om vad ett ord betyder i olika sammanhang går förlorat.

Lärarens svar till barnen om att "Det finns barn som inte kan läsa" kan ses som att läraren anpassar aktiviteten och sitt stöd utifrån den samlade gruppens närmaste utvecklingszon. För vissa barn ligger troligen stödet på rätt nivå medan det för andra ligger på en nivå där de sannolikt inte utmanas i sitt lärande och således inte behöver anstränga sig.

Ovanstående pekar på att det finns barn som visar ett intresse för att spela bingo med sammansatta ord, men när läraren inleder den ovanstående sekvensen med att först berätta vad de ska arbeta med uttrycker också några av barnen ett motstånd.

**Exempel 7:6 Det har vi redan gjort**

Läraren: Då, äntligen ska vi börja, ssh nu! Idag ska vi jobba med sammansatta ord
Några: Ah, nej!
Anton: Det har vi redan gjort
Flicka: Det gjorde vi på dagis
Johan: Ja, det är tråkigt, tråkigt. Vi har gjort det massor av gånger ju!


(Observation, 2012-09-26)

När Evy introducerar aktiviteten med sammansatta ord gör några av barnen motstånd genom att berätta att de redan har gjort det i förskolan och även att de spelat just det spelet som läraren har planerat för. Evy bemöter barnens invändningar med att tidigare erfarenheter av materialet inte har så stor betydelse. Avsnittets inledande sekvens (exempel 7:4) visar dock att när läraren sedan påbörjar själva bingospelandet visar barnen ett intresse
för spelet. Måhända är det mer att spela själva spelet som gör aktiviteten lockande än att arbeta med sammansatta ord. Spelet som sådant innehåller bland annat ett tävlingsmoment där det handlar om att bli den grupp som först får bingo, vilket i sig kan vara lockande och bidra till att barnen vill arbeta med uppgiften. Spelet blir på så sätt ett *medierande redskap* för att locka barnen till att arbeta med ett specifikt innehåll och som i denna situation visar sig vara sammansatta ord.


*Exempel 7:7 Vad betyder ordet?*

Läraren Helene sätter sig vid pianot och vänder sig mot barnen.

**Läraren:** Kommer ni ihåg igår? Då hade vi någon här. Han var här väldigt länge under den fria leken. Han som stämde pianot, vad menas med det?

Ett antal barn räcker upp händerna och några barn svarar utan att ha fått ordet.

**Läraren:** Lucas, kan du berätta?

**Lucas:** För att se om det låter bra

**Läraren:** Ja, så kan man säga. För att det ska låta vackert när man spelar. Vi fick också lära oss ett till nytt ord igår. Kommer ni ihåg, flexibel. Vad betyder det?

Händer kommer upp i luften och återigen börjar några av barnen prata rakt ut. Helene ger ordet till Alex samtidigt som hon säger att de ska räcka upp handen om de vill svara.

**Alex:** Om jag vill rita, men så händer det något och då får jag göra något annat

**Läraren:** Då var du flexibel, just det. Han var ju här väldigt länge och vi kunde inte vara här då för då hör han ju inget och då fick vi vara flexibla

(Observation, 2012-11-29)

Mening


Exempel 7:8 Skriv meningen ”Pia har fyra bollar.”

Ulla ber barnen stanna upp lite och titta på det hon har skrivit.

87
Läraren: Då skriver ni också meningens ”Pia har fyra bollar.”
(Observation, 2013-04-22)

Ulla högläser den mening som hon har skrivit och uppmanar barnen att skriva samma mening. Ulla poängterar att det som hon har skrivit är en mening genom att hon uttrycker orden ”meningen” innan hon läser vad som står. Genom att läraren i exemplet högläser den skrivna meningens underlättar hon för barnen att upptäcka att talade ord kan översättas i skrift. När läraren poängterar att det som hon har skrivit är en mening och sedan läser orden visar hon att en mening innehåller ett antal ord från vänster till höger.

Genom att läraren formulerar den mening som samtliga ska skriva ges inte barnen någon möjlighet att vara med och påverka innehållet i den mening som de ska skriva. Det finns barn som uttalar ett motstånd mot att skriva en given mening genom att uttrycka ”Måste man?”’. Möjligen kan barnens motstånd ha sin grund i att de själva inte kan vara med och påverka innehållet, men det kan också vara så att de upplever skrivandet som svårt eller jobbigt.


---

⁹ Fältanteckning, informellt samtal 2012-09-13.
förekommer även att barnet talar om för läraren vilken mening hon eller han vill skriva. Läraren skriver den valda meningen på ett papper och barnet skriver sedan av meningen i sin skrivbok. Barnen bestämmer själva om de vill ha sin mening skriven på ett papper eller som läraren och barnen kallar det ”ha en fusklapp”. Antingen går läraren runt bland barnen och skriver fusklappar efterhand eller så får barnen innan skrivandet tar vid ställa sig på ett led framför läraren för att få en. Innan barnen börjar skriva sin mening hjälps de åt med att ge förslag på meninger som barnen kan skriva. Barnen uttrycker sig inte alltid i fullständiga meninger när de ger förslag på vad de kan skriva, men det är ett krav när de sedan formulerar sin mening i skrift.

Ett tillfälle då barnen själva får välja vad de vill skriva är när de skriver om veckans händelser. Då barnen ger förslag på vad de har gjort säger de exempelvis ”Jobbat med rim”, ”Ritat gubbar” eller ”Vi har haft friidrott”. Ibland fyller också läraren på med något som de har gjort när barnen inte själva kommer på allt. Efter att läraren och barnen samtalat om vad de har gjort hämtar barnen veckoböckerna i sina lådor och sätter sig på sina platser vid borden. Det veckobrev som läraren skrivit klistrar barnen in på en sida av boken och på den andra sidan skriver barnen sin valda mening. Ibland gör barnen också en bild till den mening som de har skrivit.

I nedanstående sekvens sitter Alex, Hampus, Ebba och Alicia vid ett av de runda bordena i klassrummet. Alex, Hampus och Ebba är igång med att skriva sina respektive meninger i veckoboken. Alex sitter med en bok om Trulle framför sig och skriver av ordet Trulle. Hampus och Ebba skriver utan någon förlaga då de menar att ”Vi kan ju skriva”. Alicia har inte kommit igång med uppgiften. Hon sitter och tuggar på pennan och tittar ut genom fönstret.

Exempel 7:9 Vilken mening vill du skriva?

Efter en stund vänder sig Alicia mot kamraterna och frågar hur man skriver ”Jag”. Hon pekar på sig själv med pennan.

Hampus: /J-a/


Alicia: Du, Ebba, vänta. Vad står det här? [pekar med fingret på ordet]

Ebba: Det står ”Ja”

Alicia blir ensam kvar vid bordet. Läraren Ella kommer fram till Alicia och sätter sig på en stol bredvid henne.
Läraren: Vad tänkte du skriva?
Alicia: Jag vet inte. Jag tänkte skriva att jag haft gympa
Läraren: Det blir väl bra. Det vill nog mamma och pappa veta

Ella tar ett av de lösa papper som ligger på bordet och skriver ”JAG HAR
HAFT GYMPA.”. Alicia tittar på medan Ella skriver.

Läraren: Här står det ”JAG HAR HAFT GYMPA.”
Alicia: Hm
Läraren: Om du vill kan du ju rita en bild till också

Ella lägger pappret framför Alicia. Alicia tar sin blyertspenna och börjar
skriva av det som Ella skrivit. Ella reser sig och börjar gå därifrån
samtidigt som hon säger:

Läraren: Du kan komma ut till mig när du är klar så jag får se innan du stoppar ner
den i väskan.
(Observation, 2012-09-05)

Alicia ber kamraterna om hjälp med stavningen av ordet ”jag”. En pojke
svarar genom att säga ordet så som det låter när man uttalar det varpå Alicia
skriver ordet. På Ellas fråga berättar Alicia vad hon vill skriva, vilket
bekräftas av Ella, som skriver ner meningen och sedan läser den högt.
Alicia observerar vad Ella skriver och skriver därefter av meningen. Att
Alicia frågar kamraterna om hjälp med stavningen på ett ord tyder på att
hon vet att talade ord går att översätta till skrift, men det kan också vara så
att hon vet att det finns rätt och fel när det gäller stavning. För att få hjälp
vänder sig Alicia till kamrater som har mer erfarenhet av stavning än vad
hon själv har. Då pojken ger en ljudenlig stavning blir det också så som
Alicia skriver ner ordet. Alicia ber Ebba läsa och som då läser ”ja”. När
läraren skriver den mening som Alicia säger att hon vill skriva och sedan
läser den högt åskådliggör läraren för Alicia hur man korrekt stavar de
talade orden och hur en vedertaget skiven mening ser ut. Alicia verkar
motiverad att göra på samma sätt som läraren då hon riktar
uppmärksamheten mot det som läraren skriver och direkt börjar skriva av
den mening som läraren skrivit. Även om ramen för skrivuppgiften är
fastställd genom att barnen ska skriva vad sin mening utifrån ett bestämt
ämne öppnar den till viss del upp för en innehållslig frihet. Utifrån veckans
arbete i förskoleklassen väljer var och en vilket moment man vill uttrycka i
skrift. Barnen kan då också välja att använda ord som de redan kan skriva
och har förståelse för eller så kan de pröva sin kunskap gällande ljud och
bokstäver på ord där stavningen är mer obehant för dem. Barnen ges således
möjlighet att arbeta med att uttrycka ett innehåll som ligger dem nära
samtidigt som de också utforskar skriffspråkets regler. Genom att barnen
själva får formulera en mening om vad de gjort under veckan ges de
möjlighet att skriva om något som har ett vidare syfte än att träna skrivning,
det vill säga att det skrivna är tänkt att läsas av mottagare som står barnen nära. Det finns barn som uttalar ett motstånd mot att skriva då de själva får välja vilket budskap en mening ska ha. Möjligen är motståndet ett uttryck för att barnen har svårt för att välja vilken mening de ska skriva då uppgiften utgår ifrån att barnen ska skriva en mening.

I ovanstående exempel kan hjälpen från kamraterna ses som stödstrukturer för att Alicia ska komma igång med skrivuppgiften och därmed ha möjlighet att skriva det första ord som hon vill uttrycka. Även den hjälp som läraren ger Alicia verkar fungera som stödstruktur för att Alicia sedan ska ha möjlighet att skriva hela sin mening. Alicia visar att hon är motiverad att göra på samma sätt som läraren och med det kan den skrivna papperslappen från läraren fungera som en medierande resurs för henne. Utifrån den motivation som Alicia visar genom att hon riktar uppmärksamheten mot det som läraren skriver och sedan genast skriver av meningen i sin skrivbok verkar det som att stödet ligger på rätt nivå och därmed inom ramen för Aliciaas närmaste utvecklingszon. Alicia visar emellertid att hon har erfarenhet av att koppla samman ljud och bokstav då hon sätter ihop ljuden med de rätta bokstäverna själv efter det att Hampus ljudat ordet för henne. Möjligen hade en uppmärksamhet mot det grammatiska skrivandet där läraren istället uppmuntrat Alicia att själv ljuda orden därför kunnat utmana Alicia än mer.


**Högläsning**

I följande avsnitt är det högläsning av berättelser som står i fokus. I analyserna av det empiriska materialet har två undertemana identifierats som var och en innehåller ett antal literacyhändelser: (a) läsa med avbrott och (b) läsa utan avbrott.

I undertemana läsa med avbrott och läsa utan avbrott framkommer att det förekommer ett arbete med språkets innehåll och/eller språkets form. När läraren högläser och exempelvis gör avbrott i läsningen för att ställa frågor till barnen om berättelsens handling är det språkets innehåll som fokuseras. När ett barn exempelvis läser en berättelse delvis med flyt står både språkets innehåll och form i fokus.
Läsa med avbrott


Läraren kan också göra avbrott i läsandet för att visa barnen bilderna ur en bok. Ibland kommenterar läraren eller barnen den bild som visas. Om läraren läser och barnen samtidigt äter frukt förekommer det att läraren dessutom gör avbrott i läsandet då barn prasslar med de burkar som de har haft frukten i. Läraren brukar då be barnen att ställa burkarna en bit framför sig på golvet, vilket vanligen gör att prasslandet upphör. Någon gång förekommer det att barn småpratar med varandra, vilket också kan föranleda att läraren avbryter läsandet och ber barnen att lyssna på henne istället.

När läraren gör avbrott för att ställa frågor om det lästa frågar hon om sådant som kan knytas till berättelsens handling, vilket nedanstående sekvens är ett exempel på.


Exempel 7:10 Vad har hänt?


Flera händer kommer i luften och några av barnen börjar berätta i munnen på varandra. Ella sätter upp en hand i luften samtidigt som hon ger ordet till Ida.

Ida: De ska till Stockholm

Läraren: Vilka är de?

Flicka: Mamman och barnen

Ella slår upp en sida i boken.
Läraren: Det är någon bild här med godis. Har de ätit det?
Alla: Ja
Läraren: Här står också att det finns någon som heter Lisa
Alla: Ja
Läraren: Och Olle
Alla: Ja
Emilie: De åker tåg

Ella börjar att läsa. Hon läser med olika röstlägen och emellanåt betonar hon också ord. Efter ett tag håller hon upp boken och visar en bild. De flesta av barnen tittar mot bilden och några kommenterar det de ser. Sedan fortsätter Ella att läsa tills hon frågar:

Läraren: Vad tror ni att de fått syn på nu? Varför blir det sådant liv?
Victor: En mus
Läraren: Hm

Ella läser vidare. Efter en stund hörs det skrik från hallen och Ella reser sig och stänger dörren samtidigt som hon fortsätter att läsa. Skriken försvinner bort och det blir återigen bara Ellas röst som hörs.

(Observation, 2012-11-27)


Lärarens frågor i form av att barnen får sammanfatta, förutsöka och förklara ord kan ses som stödstrukturer för att skapa mening och förståelse för en text. Då bilderna och texten hänger samman i boken kan även bilderna ses som stödstruktur för att bygga upp en förståelse för innehållet i berättelsen. Även om läraren inte muntligt uttrycker till barnen vilket stöd hon ger dem så stiftar barnen bekantskap med hur olika lässtrategier kan hjälpa till med förståelsen av en text. Genom att barnen tar del av en mer erfaren persons handlande och sätt att fråga kan barnen gradvis komma att själva använda stödstrukturerna vid senare lässträvande. Situationen kan därmed ses som att barnen får möjlighet att börja appropiera kunskap som gör att de efterhand kan utveckla strategier för att förstå en text.

När läraren högläser en berättelse förekommer det även att hon ställer frågor som går bortom den direkta handlingen. Frågorna har, i relation till handlingen, då en anknytning till det som de arbetar med i förskoleklassen. Ett exempel på detta är när läraren läser berättelsen om Trulle och Rim Tim i samband med att de arbetar med en rimövning (exempel 7:1).

Läraren ställer också frågor med anknytning till de erfarenheter som barnen har i relation till berättelserna. Det hände även att något barn på eget initiativ berättar om sina erfarenheter av det som en berättelse handlar om utan att läraren frågar om det.

När några av barnen inte tittar på den bild som Helene visar ber hon dem titta på bilden varpå de vänder blicken mot den. Efter att ha läst en stund frågar hon:

*Exempel 7:11 Berätta om dina erfarenheter*

Läraren: Hur brukar era mammor och pappor bli när ni säger att ni inte vill?
Pojke 1: Det tycker de inte om
Pojke 2: Nä, man måste ju göra som de säger

Helene läser vidare.

(Observation, 2012-11-14)


**Läsa utan avbrott**


Även barnen högläser berättelser utan avbrott och medan ett barn läser lyssnar övriga kamrater och läraren. Det här förekommer när barnen högläser en berättelse som de har haft i läxa under en vecka. Läxans syfte är att öva på att läsa de meningar som finns i boken. Det barn som ska läsa högt får själv välja om man ska sitta kvar på sin plats i den halvformade cirkeln eller sitta på den plats som läraren har, det vill säga mitt emot barnen. Tillsammans med läraren väljer varje barn den bok man vill ha i läxa och valet av bok sker utifrån hur mycket text det finns i den. Inför valet
frågar läraren varje barn ”Vill du ha en med mer, mindre eller samma text till nästa gång?” eller ”Ska vi ta en med lite mer text till nästa gång?”.
Böckerna finns från en mening och en bild per sida till några meningar och en bild per sida. En lärare berättar att när de introducerade att barnen skulle läsa högt så ville alla välja en bok med mycket text, men allteftersom har fler och fler förstått att de måste klara av att läsa de meningar som finns i boken. Vidare berättar läraren att eftersom det är barnen som har sista ordet för vilken text de ska ha i läxa så får barnen lära sig att själva fundera på vad de klarar av att läsa10. När ett barn har läst sin berättelse förekommer det att hon eller han visar de bilder som finns i boken. Bildvisningen sker på eget initiativ eller när någon kamrat ber att få se bilderna. Det inträffar att läraren stoppar bildvisningen genom att hon säger ”Den som vill se bilderna kan istället låna boken”. Ibland får någon bild en kommentar från något barn, men för övrigt förekommer inga samtal om innehållet i berättelsen. Däremot brukar läraren fråga ”Hur kändes det? eller ”Har du läst boken många gånger hemma?” när ett barn läst klart sin berättelse. Till skillnad från när läraren högläser får ett barn som läst högt alltid en applåd.
I nedanstående sekvens kommer barnen in och sätter sig på sina respektive platser på golvet i grupprummet. De skrattar och småpratar med varandra. När Anton kommer in i rummet säger han högt:
Exempel 7:12 Att läsa upp texten utan att läsa i boken
Anton: Kolla, jag kan denna utan till!
Anton viftar med boken framför sig. Sedan ”läser” han meningar utan att titta i boken. ”Fia har en nöt. Fia har en bil. Fia har en” Ett par andra pojkar avbrer honom och menar att också de kan sina böcker utan till. Pojkarna rabblar sedan några meningar högt i munnen på varandra och skrattar.
(Observation, 2013-04-22)
många gånger hemma och därför kan de återkommande orden finnas lagrade som bilder. Detta kan innebära att Anton befinner sig i ett begränsat effektivt läsande. Det skulle även kunna vara så att han läser meningarna såsom en erfaren läsare gör, men med tanke på att han har en bok där meningarna består av att många samma ord är det mer sannolikt att de återkommande orden mer finns som ordbilder hos honom.

Genom att flera av orden återkommer i de meningar som Anton läser upp kan upprepningen av orden ses som stödstrukturer för att Anton ska ha möjlighet att känna igen orden. När han känner igen orden får han också rytmi i läsningen och kan skapa sig en identitet som läsare.

När barnen läser den berättelse som de har haft i läxa sker det med olika hastigheter. Några läser alla eller några av orden långsamt eller hackigt medan andra läser texten snabbt och säkert.

Det är Pontus tur att läsa sin bok högt i nedanstående sekvens. Pontus har valt att läsa boken från den plats där han sitter. Det är nästan aldeles tyst i rummet och lärarens och kamraternas blickar är vända mot Pontus. Han slår upp första sidan i boken och börjar att läsa.

Exempel 7:13 Läsa genom att koppla samman ljud och bokstav

Pontus lärer mening efter mening. Han läser flera ord i följd, men stannar ibland upp och ljudar tyst ett ord innan han högt säger vad det står. När han har läst färdigt klappar alla som har lyssnat händerna och Pontus tackar.

(Observation, 2013-04-22)

med det reflektera över sitt eget lärande. De frågor som läraren ställer till barnet efter det att hon eller han läst klart sin berättelse är frågor som relaterar till barnets känslor om att läsa boken högt och till att kontrollera antalet läsningar av berättelsen. Genom att läraren frågar ”Har du läst boken många gånger hemma?” får hon veta hur mycket barnet övat på att läsa texten inför högläsningstunden.

I ovanstående exempel verkar texten vara på en nivå som utmanar pojkens lärande när det gäller att avkoda ord vilket visar att övningen ligger inom pojkens närmaste utvecklingszon.

Någon gång förekommer det också att ett barn får högläsa en berättelse som denne inte har haft i läxa och därmed heller inte övat på att läsa innan framförandet.

I nedanstående sekvens har Ella och barnen i förskoleklassen morgonsamling. Barnen sitter i en ring på golvet och Ella sitter på en liten pall mellan två barn. Efter att ha sjungit en sång om veckans dagar tillsammans säger Ella:

**Exempel 7:14 Läsa med flyt**

Läraren: Jag tänkte att du Wilma som är bra på att läsa, kan du sätta dig här [pekar på sig själv] och läsa *Alla barnen reser jorden runt* för oss?


Läraren: Nå, sitt kvar på era platser! Det är bättre att ni får titta i den sedan. Den finns där [pekar mot listen på whiteboardtavlan] och då kan ni se bilderna istället

Marcus: Kan jag läsa den då?

Med motivet att Wilma är bra på att läsa ber Ella Wilma att högläsa en bok. När Wilma läser lyssnar kamraterna. Wilma läser med flyt och då det finns

Det verkar som att läraren vet att Wilma kan läsa den bok som hon ber henne att läsa högt för alla, vilket tyder på att läraren har vetskap om Wilmas aktuella utvecklingszon och vad hon kan klara av att göra på egen hand. Wilma berättar med flyt och därmed likt såsom en erfaren läsare läser. Genom att läraren låter Wilma ta över berättelssläsnningen utnyttjar hon den kompetens som finns i gruppen samtidigt som Wilma får möjlighet att öva och utvecklas på att läsa högt inför en grupp. De kamrater som lyssnar när Wilma läser kan få en kamrat i liknande ålder som de själva som läsmodell.
Sammanfattning

I detta kapitel framkommer att läraren och barnen arbetar med den grammatiska koden på olika sätt. Ett centralt inslag är att de arbetar med språkets ljud i form av rim och fonem där fonemen också sätts samman med grafem. Genom att läraren och barnen arbetar med ord där de dels sätter samman ord och dels ger förklaringar till ord som de möter i olika sammanhang får barnen möjlighet att utöka sitt ordförråd. Att integrera språkets ljud, bokstäver och ord förekommer i aktiviteter där barnen ska skriva en fullständig mening. Ibland har barnen möjlighet att påverka innehållet i den mening som de ska skriva och ibland har de inte den möjligheten. En del barn deltar med intresse i de övningar de gör tillsammans med läraren medan andra barn gör muntligt motstånd mot dem. Motståndet grundar sig bland annat på att vissa barn har kunskap om en övnings innehåll sedan tidigare. Det förekommer också att något barn föreslår en förändring av en övning så att den blir mer utmanande, men att läraren inte anammar detta på grund av att andra barn i förskoleklassen inte har den kompetens som behövs för att lösa uppgiften.

8. Diskussion


Metodiska reflektioner


Delvis deltagande observationer/fältanteckningar valdes som den mest lämpliga metoden för att besvara studiens syfte, men här hade videokamera med ljudupptagning och/eller enbart ljudupptagning kunnat vara ett komplement till att skriva fältanteckningar. En videoinspelning med ljudupptagning har fördelen att forskaren i efterhand kan gå tillbaka och studera situationen. Det finns också nackdelar, till exempel att det kan ske...
störningar i ljudupptagningen eller att rummets form och möblering sätter begränsningar för vad som är möjligt att spela in (Heikkilä & Sahlström, 2003; Sparrman, 2005). Videoinspelningar fångar dessutom bara en avgränsad del av verksamheten och genom att använda fältanteckningar kunde en helhetsbild av verksamheten lättare fångas.

När studien inleddes var utgångspunkten att studera lärares och barns handlingar i förskoleklassen. Studien utgick inledningsvis från ett brett fokus vilket avgjorde valet av fältanteckningar som dokumentationsmetod istället för videoinspelningar. Jag som observatör med anteckningsblocket och pennan i hand kunde snabbt och enkelt förflytta mig mellan olika aktiviteter utomhus och mellan olika rum inomhus. Även om jag efter ett tag bestämde mig för att vara kvar i ett rum och observera det som hände, istället för att gå mellan olika rum, så framstod inte videoinspelnings som ett alternativ utan jag upplevde att fältanteckningar var ett bra sätt att samla in data på.


Sammantaget anser jag att det insamlade datamaterialet är rikt då det består av många observationer och informella samtal där fältanteckningar skrivits och tillsammans ger de en helhetsbild över de aktiviteter som ingår i denna studie.
När det gäller situationernas autenticitet är det troligt att min närvaro, i begränsad grad, påverkat de situationer som studerats (se vidare kapitel 4). För att verifiera autenticiteten hade deltagarna kunnat få möjlighet att själva bedöma i vilken utsträckning de påverkats av observationerna (Granström, 2004), vilket jag i efterhand kan se att de borde fått möjlighet att tala om. Detta hade exempelvis kunnat ske genom att deltagarna fått möjlighet att berätta om sina upplevelser i uppföljande intervjuer eller att de fått redogöra för stunder under observationerna då de kände sig påverkade eller störda av mig som observatör.


Studiens resultat

Förskoleklassens sammanhang

pekar dock, i enlighet med tidigare studier (se exempelvis Pérez Prieto et al., 2003; Skolverket, 2001), på att förskoleklassen mer anpassat sig efter skolans traditionella sätt att organisera och strukturera undervisningen. Dagarna i studiens förskoleklasser är till exempel schemalagda i olika tidstydda pass. Passen består av olika ämnen och inga temainriktade projekt förekommer. Ett annat exempel är att läraren har det största talutrymmet i klassrummet, och där de samtal som förs mellan läraren och barnen är strukturerade enligt ett för skolsamtal vanligt mönster som innebär att när ett barn pratat färdigt så är det återigen lärarens tur att tala (jfr exempelvis Sahlström, 2008; Sinclair & Coulthard, 1975).


Lika för alla


de uppmuntras att göra inlägg på kamraternas bidrag. I föreliggande studie får barnen vara delaktiga i samtalen genom att läraren inleder med att ställa en öppen fråga till barnen. Som ovan beskrivits sker sedan emellertid kommunikationen mestadels mellan läraren och ett barn i taget och därmed kommer lärarens uppmuntran om att låta andra barn göra inlägg på sina kamraters bidrag i skymundan. Att skapa en lärande samvaro mellan barnen där läraren inte alltid behöver vara nåve ser jag som ett sätt att ge barnen möjlighet att delta i fördjupande diskussioner. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det inte bara den vuxne som kan vara vägledare utan det kan också vara mer kunniga kamrater som vägleder den mindre kompetente (Vygotskij, 1978). I fokus för de samtal som förs i de studerade verksamheterna står således att samtliga barn ska få prata inför gruppen och tala lika mycket, vilket verkar ske på bekostnad av att kunna utveckla ett mer fördjupat samtalsinnehåll.

Arbetet med skriftspråket genomsyras till stor del av att alla barn gör samma övningar oavsett deras tidigare kunskaper, vad gäller till exempel förmågan att rimma på ord (exempel 7:2). När läraren organiserar de lärarledda aktiviteterna utifrån att alla barn ska göra lika kommer läroplanens skrivelse om en likvärdig utbildning i skymundan, i meningen att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (jfr Skolinspektionen, 2015:03). En möjlig förklaring till att barnen gör samma övningar kan vara att det inte finns tid till att kartlägga varje barns förmågor och kunskaper. I Skolinspektionens (2015:03) kvalitetsgranskning rapport framkommer också ett behov av att skapa förutsättningar för planering, uppföljning, utvärdering och reflektion för de lärare som arbetar i förskoleklass.

Högläsning - att röra sig i texter på olika sätt


Det förekommer även högläsning av berättelser utan avbrott för frågor. När ett sådant läsande sker verkar det ibland som att barn inte behöver stödstrukturer för att mening och förståelse för en text ska skapas. När till exempel ett av barnen högläser en berättelse med flyt möjliggör det både för läsaren själv och för kamraterna som lyssnar att koncentrera sig på

**Skriva en mening - styrt och fritt**


När det gäller att försöka förstå och förklara lärande ligger fokus ur ett sociokulturellt perspektiv på hur individer handlar vid olika slags aktiviteter och vilka erfarenheter de då gör (Säljö, 2013). Ett styrt respektive friare skrivande skapar olika förutsättningar för barns deltagande i aktiviteterna. Ett styrt skrivande kan mer sägas begränsa barnens aktiva deltagande då det är läraren som bestämmer vilken mening barnen ska uttrycka i skrift jämfört med ett friare skrivande som möjliggör för ett mer aktivt deltagande då barnen själva väljer med vilka ord de ska skriva sin mening.


Barnen som ingår i studien uppmuntras sällan att skriva i mer fria former vilket kan ställas i relation till forskning som visar att många barn själva väljer att närma sig skriftspråket genom skrivandet (Björk & Liberg, 2004; Liberg, 2006). När barnen skriver utgår de från ord som de själva har valt, till skillnad från när de läser då någon annan valt orden. Barnen deltar därför mer aktivt i processen när de skriver än när de läser (Björk & Liberg, 2004; Liberg, 1990).

**En pågående upprepning**


Under morgansamlingarna brukar läraren och barnen samtala med varandra om den kommande helgens händelser eller samtala om det som har hänt under den gånda helgen. Det är ett samtalsinnehåll som återkommer och upprepas under veckorna i förskoleklassen vilket en del barn gör motstånd emot. I studien framkommer också att läraren och barnen arbetar med skriftspråkliga upprepningar och att dessa upprepningar förekommer i såväl undervisningssituationen som mellan olika skolformer.


En möjlig förklaring till varför det förekommer upprepaningar i förskoleklassen kan vara att det innehåll som aktiviteterna har grundar sig på traditioner där man i många år gjort på ett liknande sätt. Rim har
exempelvis alltid varit ett självklart inslag i förskoleklassens verksamhet. Undervisningen styrs av förväntningar på att rim ska ingå och då undervisar lärarna det oavsett om vissa barn har kunskap om rim sedan tidigare eller ej. Att vara i det som är känt kan också skapa en känsla av trygghet och säkerhet hos läraren. En ytterligare förklaring till varför det förekommer upprepningar i förskoleklassen kan vara att det i skolsammanhang är vanligt att gruppera barnen efter antingen helklass eller halvklass. En sådan organisation kan göra det möjligt för läraren att ha kontroll över vad alla barn gör, vilket kan vara svårare för läraren om barnen arbetar i mindre sammanhang (jfr Granström, 2003).

Som tidigare beskrivits pekar denna studie mot en förskoleklas som mer anpassat sig efter skolans traditionella sätt att organiserar och strukturera undervisningen, vilket kan ställas i relation till att flertalet av de lärare som ingår i studien är förskollärare. Ur ett sociokultureellt perspektiv handlar en individ utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter och vad man bedömer att omgivningen vill eller kräver i en bestämd verksamhet (Säljö 2000; 2013; Wertsch, 1985). Individens handlingar finns i den sociala praktiken och tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är förbundna till situationen, det vill säga är situerade i denna kontext (Säljö, 2000). Lärarnas kunskaper har sålunda sina rötter i förskolans pedagogik, men det förefaller som att de väljer bort förskolans arbetssätt mot vad de möjliga bedömer att skolan förväntar sig av förskoleklassens verksamhet.

Vikten av fonologisk medvetenhet, särskilt fonemisk medvetenhet, lyfts i forskning fram som en betydelsefull faktor för barns skriftspråkstillägnande (Adams, 1990; Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; Gillon, 2004; Liberg, 2003; Lundberg et al., 2012). Föreliggande studie visar att literacyhändelser där läraren och barnen gör olika rimövningar eller på olika sätt arbetar med fonemen i vårt talade språk utgör centrala inslag i förskoleklassens verksamhet. I denna studie framkommer också att läraren och barnen gör övningar där de sammankopplar fonem och grafem. Övningar som kopplar samman fonem och grafem bidrar mer effektivt till barns läsutveckling jämfört med övningar som bara fokuserar på medvetenhet om fonem (Bradley & Bryant, 1983; Bus & van Ijzendoorn, 1999; Hatcher et.al., 1994; Liberg, 2003; National Reading Panel, 2000). Av tradition är detta övningar som även förekommer i årskurs 1 och som också återkommer i läromedel för årskurs 1. Att på olika sätt göra barn uppmärksamma på fonem och grafem och kopplingen dem emellan är av betydelse för att ge barn möjlighet att knäcka den alfabetiska koden. Inte desto mindre är det väsentligt att som lärare i förskoleklas och årskurs 1 stämna av vad barnen kan när de börjar respektive skolform så att en progression kan ske istället för en upprepning av det som barnen redan kan.
I Skoogs (2012) studie, som följer barn från förskoleklass till årskurs 1, visas att det sker en upprepning då barn under årskurs 1 får möta samma typ av uppgifter som de arbetat med i förskoleklassen men med den skillnaden att arbetet med bokstäver i ettan innehåller fler moment. 

Sammanfattningsvis visar studien att lärarens och barnens handlingar i de samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteterna i förskoleklassen har en skolinriktad prägel och att alla barn till stora delar gör samma övningar. Läraren och barnen rör sig i högstäta berättelser på ett såväl intratextuellt som intertextuellt sätt och när de tillsammans arbetar med att skriva så förekommer både ett styrt och ett friare skrivande. Lärarens och barnens handlingar under de samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteterna visar dessutom att det förekommer en viss upprepning av ett innehåll som vissa barn har kunskap och erfarenhet av sedan tidigare, till exempel från förskolan.


I den senaste läroplanen (Skolverket, 2016) finns nu ett avsnitt om förskoleklassens syfte och centrala innehåll vilket inte funnits i tidigare läroplaner. Förhoppningsvis kan införandet av ett sådant avsnitt medföra att lärare som undervisar i förskoleklass nu får ett tydligare stöd i vad de förväntas undervisa om under förskoleklassåret. Det kan även bli ett stöd för att lärarnas diskussioner om undervisningspraktiken förstärks då de nu har en gemensam skrivelse att utgå ifrån. En förutsättning för att lärare som undervisar i förskoleklass får tid till att samverka med kolleger inom samma praktik. De behöver också få tid till
att samverka med kollegor i förskolan och årskurs 1 (se exempelvis Gannerud & Rönnerman, 2006; Sandberg, 2012; Skolinspektionen, 2015:03).

Förslag till fortsatt forskning

Denna studie visar bland annat att de lärarledda aktiviteter som förekommer i förskoleklassen inte alltid bygger vidare på det som barnen redan kan. Med utgångspunkt i detta och med tanke på att datamaterial samlats in från barnens nästkommande verksamhet vore det intressant att analysera vad som händer i årskurs 1. Tidigare studier (se exempelvis Fast, 2007; Skoog, 2012) visar att övningar från förskoleklassen många gånger upprepas i årskurs 1. I relation till denna forskning vore det intressant att se åt vilket håll mitt insamlade datamaterial pekar.


Ett annat alternativ är att fokusera på förskoleklassverksamheten ur barnens perspektiv, vilket enligt SOU (2010:67) är ett relativt outforskat område. Frågorna ovan skulle även kunna användas för att intervjua barn
som går i förskoleklass. Vad tycker till exempel barn att de ska lära sig i förskoleklass? Varför ska det läras? Med hjälp av vem anser barn att de lär sig?
9. Referenser


Tidigare utgivna rapporter


241 Pedersen, Jens. VÄGAR TILL VÄRDERINGAR OCH VÄRDEN. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik. Oktober 2004. (Licentiatavhandling)


243 Matwejef, Susanna. SVENSKFÖDDA ADOPTERADES SÖKPROCESS. Januari 2005. (Licentiatavhandling)


