Skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1

Christina Aminoff

Skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1

Christina Aminoff

Linköping Studies in Behavioural Science No. 235
Utbildningsvetenskap
Linköping 2021

Distribueras av:
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Christina Aminoff
Skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7929-109-9 (tryckt)
ISBN 978-91-7929-110-5 (PDF)
ISSN 1654-2029

©Christina Aminoff
Institutionen för beteendevetenskap och lärande 2021

Detta verk är licensierat under en Creative Commons Erkännande-IckeKommersiell 4.0 Internationell Licens.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.sv>

Tryckeri: LiU-tryck, Linköping 2021

Förord

Att det nu finns en avhandling att läsa har jag många personer att tacka för. Ett stort och varmt tack vill jag först rikta till alla lärare och barn som deltagit i studien. Ni har låtit mig ta del av er skolvardag på ett mycket generöst sätt.

Området för Utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet har tillsammans med Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande (IBL) bidragit med finansiellt stöd och därmed gjort det möjligt att genomföra den här avhandlingen. Tack!

Karin Forslund Frykedal och Marianne Skoog har varit mina handledare. I förordet till licentiatuppsatsen tackade jag er för ert stora engagemang och era till synes outtröttliga sätt att kommentera utkast efter utkast. Detta höll i sig ända in i mål även med den här texten. Era synpunkter och våra samtal har varit ovärderliga!

Tack till alla som under avhandlingsprocessen läst och givit kommentarer på textutkast och därmed bidragit till att arbetet gått framåt. Särskilt tack riktas till läsgruppen, Åsa Elwér och Robert Thornberg, som i slutfasen gav värdefulla synpunkter och en sista punkt kunde sättas. Ett varmt tack riktas till mina kollegor Ulrika Andersson, Cecilia Björkhammer, Sofia Boo, Tobias Jansson, Anna Lundberg, Tove Mattsson, Annika Mindedal, Hanna Lindström-Sandahl, Cecilia Sveider och Emilia Åkesson, som tog sig tid att korrekturläsa texten. Ett extra tack riktas till Åsa Elwér, Magnus Jansson, Annika Mindedal och Cecilia Sveider för att ni hela tiden funnits där närhelst jag behövt er. Det har betytt mycket! Tack även till alla andra kollegor på avdelningen för Pedagogik och Didaktik (PeDi) som stöttat och visat omtanke under arbetets gång.

Jag vill också rikta ett stort tack till Ulla-Britt Persson som har språkgranskat texten.

Sist, men inte minst, vill jag tacka Pierre, Victoria och Filip. Ni har en betydande roll i att det finns en avhandling att läsa. Utan er stöttning och uppmuntrande ord hade den här avhandlingen inte varit möjlig att genomföra. Ni har länge väntat på att avhandlingen ska bli klar, nu är den det!

Linköping, november 2021

Christina Aminoff

Innehållsförteckning

Förord

1. INLEDNING.....	5
SKRIFTSPRÅKLIGHET.....	5
FÖRSKOLEKLASS OCH ÅRSKURS 1	10
STYRDOKUMENT	12
STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	13
STUDIENS DISPOSITION.....	14
2. TIDIGARE FORSKNING	15
KLASSRUMSSAMTAL	15
Samtal med strukturen initiering – respons - evaluering	16
Det utforskande samtalet	16
CENTRALA FAKTORER FÖR LÄS- OCH SKRIVUTVECKLINGEN	18
ATT LÄSA	22
Högläsning och textsamtal.....	23
Parläsning och textsamtal	28
ATT SKRIVA	30
Skrivundervisning och feedback på texter.....	30
Parskrivning med stöd av digitalt verktyg	34
SKRIFTSPRÅKSÖVERGÅNGEN MELLAN FÖRSKOLEKLASS OCH ÅRSKURS 1	37
SAMMANFATTNING	38
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	39
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	39
Lärande och utveckling	40
Språkets roll	41
Handling och kontext.....	42
Närmaste utvecklingszonen och stödstruktur	44
LITERACY.....	45
Literacy som social aktivitet.....	47
Barns tidiga literacy	49
Resursmodellen	50
SAMMANFATTNING	52
4. METOD.....	54

STUDIENS ANSATS.....	54
URVAL OCH TILLTRÄDE	55
Deltagande lärare och barn	57
DATAINSAMLING.....	59
Delvis deltagande observation.....	60
Stillbilder och informella samtal	66
BEARBETNING AV DATAMATERIAL	67
Transkribering av datamaterial	67
Analys av datamaterial	68
KVALITETSASPEKTER OCH FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	76
Reflexivitet	76
Generalisering och användbarhet	78
Forskningsetiska överväganden.....	78
5. SKRIFTSPRÅKET I FÖRSKOLEKLASS	82
ARBETE MED DEN GRAMMATISKA KODEN	82
Språkets ljud	82
Ord.....	89
Mening.....	95
HÖGLÄSNING	100
Lärarens högläsning och samtal om berättelsen	101
Barnens högläsning av berättelser	106
SAMMANFATTNING	111
6. SKRIFTSPRÅKET I ÅRSKURS 1.....	113
GRUNDLÄGGANDE SKRIFTSPRÅKSARBETE	113
Gemensamt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor.....	113
Individuellt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor	125
HÖGLÄSNING	130
Lärarens högläsning och samtal om berättelsen	130
Parvis högläsning och samtal om berättelsen	144
SKRIVNING.....	151
Gemensam genomgång av en skrivuppgift.....	151
Individuellt skrivande	154
Parvis digitalt skrivande	161
SAMMANFATTNING	169
7. ANALYS AV LITERACYPRAKTIKER	170

BREDDEN I REPERTOAREN AV LITERACYHÄNDELSE	170
BARNENS FÖRBJUPNING I OCH KONTROLL AV LITERACYHÄNDELSE	172
BARNENS MÖJLIGHETER TILL KREATIVITET I OLKA LITERACYHÄNDELSE	175
SAMMANFATTNING	176
8. DISKUSSION	178
SKRIFTSPRÅKLIGA HANDLINGAR I FÖRSKOLEKLASS OCH ÅRSKURS 1	179
Skriftens kod i fokus	179
Återkommande samtalsmönster vid högläsning	181
Skriva för att träna hantverket	183
LIKA FÖR ALLA	184
INNEHÅLL FRÅN FÖRSKOLEKLASS UPPREPAS I ÅRSKURS 1	185
PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	187
FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	188
SUMMARY	190
REFERENSER	201
Bilaga 1	

1. Inledning

Detta är en avhandling om literacy (skriftspråklighet)¹ i förskoleklass och årskurs 1. Avhandlingen består av två delstudier där den första riktar sig mot förskoleklass och den andra mot årskurs 1. Med fokus på lärares och barns² handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter³ studeras de förutsättningar för skriftspråkande som skapas i interaktion mellan läraren och barnen och mellan barnen i respektive verksamhet. Frågor som vad, hur och för vilka syften de läser, skriver och samtalar, samt i vilka kontexter detta sker är centrala i avhandlingen. Vidare studeras vad som kännetecknar skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1.

Skriftspråklighet

Betydelsen av en god skriftspråklig förmåga har diskuterats utbildningspolitiskt. Under senare år har det i EU och OECD pågått en diskussion om vad varje individ behöver för att på ett fullgott sätt leva i en alltmer globaliserad värld. Diskussionen har utmynnat i ett antal nyckelkompetenser, varav en är ”Kommunikation på modersmålet”. Kompetensen definieras av Europeiska kommissionen (2006) som ”förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (dvs. att lyssna, tala, läsa och skriva) samt språklig interaktion i lämplig och kreativ form i en rad olika samhälleliga och kulturella sammanhang – utbildning, arbete, hem och

¹ I denna avhandling används den svenska översättningen skriftspråklighet för begreppet literacy. I avhandlingen kommer även begreppen läs- och skrivundervisning, läsande/skrivande, läs/skrivinläring, skriftspråkande samt skriftspråkslärande- och utveckling att användas synonymt med begreppet literacy.

² Valet av att använda begreppet barn i stället för elever tydliggörs under rubriken ”Deltagande lärare och barn” i kapitel 4.

³ Aktiviteterna studeras genom deltagarnas handlingar i tal och skrift, samt genom deras handlingar i gester och ansiktsuttryck. Handlingarna kommer till uttryck genom de sätt som lärare och barn samt barn sinsemellan interagerar med varandra, men också genom deras sätt att interagera med den omgivande fysiska miljön.

1. Inledning

fritid” (s. 5). Ett demokratiskt samhälle vilar på varje medborgares rätt att kunna göra sin röst hörd skriver Skolverket (2010). Att behärska skriftspråket framhålls som en förutsättning för lärande, identitetskapande och samhällelig delaktighet. Barn behöver därför redan i de yngre åren ges goda förutsättningar att utveckla sin förmåga att samtala, läsa och skriva. Det ger anledning att undersöka vilka förutsättningar för skriftspråkande som skapas i skolans inledande år.

Tidigare studier (Björklund, 2008; Fast, 2007; Heath, 1983) har visat att barn möter och utforskar skriftspråket långt innan läs- och skrivundervisningen i förskoleklass och skola tar vid. Fast (2007) visade i sin etnografiska studie att barn kommer till förskola, förskoleklass och skola med rika erfarenheter av läsande och skrivande från bland annat hemmiljö och medier. Somliga barn hade möjlighet att ta med sig sina erfarenheter in i klassrummet medan andra inte gavs den möjligheten. Fast lyfte fram att skolan behöver möta barnen utifrån de språkliga, sociala och kulturella resurser och erfarenheter som barnen har med sig till skolan. Hur förskoleklassen och skolan möter den rika variationen av erfarenheter är en intressant fråga, inte minst med tanke på att skollagen (SFS, 2010:800) framhåller att varje elev ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. En kvalitetsgranskning av 20 förskoleklasser som Skolinspektionen (2015b) låtit göra visade att undervisningen i förskoleklass alltför sällan anpassades till barnens individuella förutsättningar. Av granskningen framgick att barn som redan kunde läsa fick göra samma övningar som barn med begränsade erfarenheter av alfabetet eller av att läsa. De barn som kunde läsa och skriva och snabbt blev färdiga fick ofta välja att göra vad de ville när de gjort färdigt en övning, vilket oftast blev att leka. Liknande resultat framkom i Skolinspektionens (2015a) kvalitetsgranskning av läs- och skrivundervisningen i grundskolans tidiga år. Granskningen genomfördes i två klasser i årskurs 1 och 3 och visade att det var vanligt att klassläraren undervisade eleverna på den nivå där majoriteten av eleverna befann sig. Det innebar att läs- och skrivundervisningen inte var tillräckligt individanpassad, varken när det gällde stöd eller utmaning (Skolinspektionen, 2015a). Med utgångspunkt i skollagens (SFS, 2010:800) skrivelse möjliggjordes alltså inte för varje barn att gå vidare i sin skriftspråksutveckling. Det som sker i de skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter som barnen möter lägger grunden för de literacyerfarenheter som är möjliga för barnen att göra (jfr Luke & Freebody, 1997, 1999).

1. Inledning

Det läraren och barnen gör har således betydelse för barnens läs- och skrivlärande, vilket ger argument för att undersöka det som händer i klassrummet.

Tidigare studier om skriftspråklighet har utgått från olika teoretiska perspektiv och metoder, och gemensamt ger de förståelse för eller förklaringar till hur barn tillägnar sig skriftspråket. Forskning om skriftspråklighet i förskoleklass och de tidiga skolåren har ofta utgått från antingen kognitiva eller sociokulturella perspektiv. Den kognitivt inriktade forskningen har främst fokuserat på skriftspråkliga förmågor och har genom intervention- och korrelationsstudier bland annat bidragit med kunskap om hur barn utvecklar fonologisk medvetenhet och vilken betydelse den har för avkodningsförmågan (se exempelvis Kjeldsen, 2019; Lonigan m.fl., 2009; Lundberg m.fl., 1988). Forskare som utgått från ett sociokulturellt perspektiv har betonat det sociala sammanhanget för barns tidiga läsande och skrivande. Att utveckla skriftspråklighet är med detta perspektiv inte bara en individuell angelägenhet utan något barn gör tillsammans med andra. Genom etnografiskt inriktade studier har den sociokulturellt inriktade forskningen bland annat bidragit med kunskap om hur barn tillägnar sig skriftspråket i den läs- och skrivmiljö som de är en del av (se exempelvis Dyson, 2003; Fast, 2007; Skoog, 2012; Yassin Falk, 2017). Inom läs- och skrivforskningen råder en samstämmighet om att båda forskningsinriktningarna bidragit med betydelsefulla kunskaper om hur barn lär sig läsa och skriva (Liberg, 2007).

En läs- och skrivundervisningsmodell som kombinerat de två forskningsinriktningarna är Luke och Freebodys (1997, 1999) resursmodell, på engelska benämnd the Four Resources Model⁴. Modellen illustrerar att skriftspråklighet utvecklas i en repertoar av sociala praktiker där läsandet och skrivandet förstås utifrån sociala, samhälleliga och kulturella villkor. Barn behöver få möjlighet att göra språkliga upptäckter och därmed delta i praktiker som stödjer kodning. De är i behov av att med hjälp av tidigare kunskaper och erfarenheter skapa och tolka olika typer av meningsfulla texter och således delta i praktiker som stödjer textskapande. Barn behöver använda texter på ett funktionellt sätt och förstå hur texter nyttjas i olika kontexter och

⁴ Resursmodellen används ofta som en översättning till the Four Resources Model i svenska studier och texter.

1. Inledning

därmed delta i praktiker som stödjer textanvändande. Texter är aldrig neutrala och barn är därför också i behov av att delta i praktiker där de ges stöd i att granska texter kritiskt (Freebody & Luke, 2003; Luke & Freebody, 1999). Som jag tolkar resursmodellen inbegriper den således både barnets individuella skriftspråkslärande och det sammanhang där skriftspråkskunskaperna utvecklas. Den här avhandlingen har det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt där resursmodellen används som verktyg för att analysera skriftspråkliga aktiviteter i förskoleklass och årskurs 1. Avsikten är att fördjupa förståelsen för lärares och barns skriftspråkande i respektive verksamhet. Det finns även andra studier i Sverige som använt resursmodellen som analytiskt verktyg, men de är inte så många (Alatalo & Johansson, 2019; Schmidt, 2013; Skoog, 2012). Skoog (2012) har använt resursmodellen för att analysera skriftspråkliga aktiviteter i förskoleklass och årskurs 1. Alatalo och Johansson (2019) tog hjälp av resursmodellen för att analysera läs- och skrivutvecklande praktiker i förskoleklass, men inom ämnesområdet teknik. Schmidt (2013) har använt begrepp från resursmodellen vid analysen av de texter barn möter och använder hemma, på fritiden och i grundskolans årskurs 3–5.

Tidigare studier om skriftspråklighet har som ovan beskrivits genomförts på olika sätt, från intervention- och korrelations designade studier med många deltagare till etnografiska fallstudier. Ofta har dessa studier haft antingen läsande eller skrivande i fokus. I Sverige är läsandet och skrivandet i de tidiga skolåren ganska lite utforskat (Skolverket, 2007; Vetenskapsrådet, 2015a, 2015b). När det gäller studier med fokus på enbart läsande har de främst riktat in sig på barns läsutveckling och deras varierande möjligheter att lyckas med läsningen (se exempelvis Ivarsson, 2008; Krantz, 2011). Studier av högläsning och textsamtal i de åldrar som den här avhandlingen riktas mot är relativt få. En klassrumsstudie av Jönsson (2007) som bland annat belyser högläsning och textsamtal, visade att eleverna i F-3 arbetade aktivt med att förstå och skapa mening under läsningen. I litteraturarbetet fungerade olika lässtrategier såsom att förutsäga och ställa frågor till texten, som stödstrukturer för förståelsen av texterna. Skoog (2012) som i sin etnografiskt inspirerade studie observerat läsande och skrivande i förskoleklass och årskurs 1, såg att samtalen om det lästa mestadels rörde sig på textens yta och att mer fördjupande samtal mellan läraren och barnen om innehållet uteblev. En stor mängd

1. Inledning

studier, såväl nationella som internationella, har fokuserat på stöd i att utveckla läsförståelsestrategier genom textsamtal (se exempelvis Myers, 2005; Reichenberg & Löfgren, 2014). Reciprok undervisning har visat sig i textsamtal vara ett stöd som kan bidra till ökad förståelse av texter (Myers, 2005; Palincsar & Brown, 1984). Att läsning och samtal om texter i par främjar lärandet visade en studie av Griffin (2002). De sex- och sjuåriga barn som ingick i hennes studie samarbetade, vilket gynnade barnens motivation och attityd till läsningen.

Det finns även relativt få svenska studier som undersökt barns tidiga skrivande i skolan (Skolverket, 2007; Vetenskapsrådet, 2015a, 2015b). Den forskning som finns har främst berört äldre elever (Vetenskapsrådet, 2015a). Yassin Falks (2017) etnografiska studie är ett exempel på en senare studie som undersökt barns skrivande i grundskolans tidiga år. Studien handlar om vilket lärarstöd barnen erbjuds inom ramen för olika skrivprojekt och vilka texter barnen skriver i en klass i årskurs 3. Av studien framgick att barnen fick möta olika typer av texter såsom sagor och faktatexter och att undervisningen tydligt präglade de texter barnen skrev. Fast (2007) och Skoog (2012) som i sina studier fokuserat på läsandet och skrivandet i förskoleklass och årskurs 1, visade att det förekommer både ett styrt och ett friare skrivande i klassrummen. Tidigare studier har visat att träning i att befästa bokstävernas form (Cutler & Graham, 2008; Sandberg, 2012; Skoog, 2012), oftast en i taget, är vanligt förekommande i åren runt skolstart (Alatalo, 2011; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). Det finns ett ökande antal studier kring datoranvändning i läs- och skrivundervisningen (se exempelvis Skantz Åberg, 2018; Svärden Åberg, 2008), men totalt sett är de ganska få (Vetenskapsrådet, 2015a). Tidigare studier som undersökt barns skrivande i par med stöd av digitalt verktyg visade att paren samarbetade (Engström, 2006; Flewitt m.fl., 2015) och att det gav en positiv påverkan på barnens skrivprocess och produkter (Kissel m.fl., 2011). Andra studier har visat att användningen av digitala verktyg kan begränsa barns interaktioner och lärande (Skantz Åberg, 2018). Oavsett om barnen skriver med hjälp av digitala verktyg (Skantz Åberg, 2018; Williams, 2018) eller penna (Yassin Falk, 2017) har läraren en central roll som modell och interaktionspartner under barnens textskapande.

Till skillnad från tidigare studier som alltså ofta haft antingen läsande eller skrivande i fokus är ambitionen i denna avhandling att ta

ett helhetsgrepp på läsandet och skrivandet i klassrummet. Det finns studier som behandlat barns tidiga läsande och skrivande i en och samma studie, men de är relativt få (se exempelvis Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). Läsa och skriva kan ses som kompletterande processer genom att exempelvis de texter barnen läser kan fungera som förebilder och inspirationskälla för deras egen skrivning (Graham m.fl., 2018; Shanahan, 2006). Att undersöka såväl läsa som skriva i samma studie möjliggör att visa en bild av två processer som är komplementära.

Förskoleklass och årskurs 1

Förskoleklassen är en egen skolform⁵ och ska fungera som en bro mellan förskolans och skolans pedagogiska traditioner, samt förbereda barnen för skolan (Prop., 1997/98:6). I det uppdraget ligger att möta, stödja och utveckla barns språk, läsa och skriva. Förskolan och skolan har historiskt baserat sig på olika traditioner och tillskrivs olika syn på lärandet. En helhetssyn på lek, lärande och omsorg har präglat förskolans kultur till skillnad från skolans där tonvikten legat på ett långsiktigt, systematiskt och strukturerat lärande (Prop., 1997/98:6; SOU, 2010:67). I förskolans tradition har det enskilda barnets utveckling stått i centrum. Lek, skapande och omsorg, samt barns eget utforskande vid tematiskt inriktade projekt skulle i och med förskoleklassverksamhetens införande 1998 även bli en del av skolans verksamhet (Prop., 1997/98:6). Under senare år har dock förskoleklassen alltmer kommit att ses som det första grundskoleåret⁶.

⁵ Förskoleklassen var fram till våren 2018 en frivillig verksamhet som de flesta barn valde att delta i, exempelvis gick nästan 98% av alla Sveriges sexåringar i förskoleklass läsåret 2016/2017 (Skolverket, 2019b).

⁶ I *En tioårig grundskola - Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*, SOU 2021:33, ges förslag på hur en tioårig grundskola kan införas genom att förskoleklassen görs om till årskurs 1 från och med läsåret 2026/2027. Det övergripande syftet med reformen är att höja kunskapsresultaten genom att eleverna ges mer undervisning utifrån grundskolans kursplaner (SOU, 2021:33).

1. Inledning

Flertalet studier och rapporter har beskrivit förskoleklassen som en verksamhet som liknar den i skolan (Pérez Prieto m.fl., 2003; Simeonsdotter Svensson, 2009; Skolverket, 2000, 2001; Skoog, 2012; Tyrén, 2013), exempelvis har dagen blivit uppdelad i olika pass, vilket kan sägas likna skolans organisering av verksamheten (Pérez Prieto m.fl., 2003). Andra studier har skildrat förskoleklassen som en blandning av inslag från både förskolan och skolan (Fast, 2007; Lago, 2014). Sättet att organisera verksamheten, det vill säga likt skolan och/eller förskolan, har återspeglat sig i lärares och barns uppfattningar om förskoleklassen. I flertalet studier har det framkommit att lärare och barn upplever att de varken tillhör förskolans eller skolans värld (Ackesjö, 2010; Fast, 2007; Lago, 2014). Analysen av de observationer och samtal som Lago (2014) fört med deltagarna i sin etnografiskt inspirerade studie visade att barnen uppfattade förskoleklassen som någonting mitt emellan förskola och skola, en slags mellanklass.

Det är sparsamt med forskning som rör sig mellan olika skolformer och som beskrivit vad som kännetecknar övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 när det gäller skriftspråket. De studier (se exempelvis Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012) som uppmärksammat detta genomfördes för ett antal år sedan, vilket motiverar en studie om hur skriftspråkandet i förskoleklass och årskurs 1 ser ut idag. Gustafsson och Mellgren (2005) undersökte barns tidiga skriftspråkande i förskola, förskoleklass och skola. Studien visade att barnen kommer till skolan med olika erfarenheter av skriftspråket, men att de mötte en läs- och skrivundervisning som inte utgick från dessa. Fast (2007) avhandling om hur sju barn lär sig läsa och skriva publicerades ett par år senare. Studien visade att den läsinläring och bokstavs-inläring som ägde rum i förskoleklass och årskurs 1, enligt Fast, skedde på ett traditionellt sätt där barnen arbetade med en bokstav i taget. Studien visade också att övningar från förskoleklassen många gånger upprepades i årskurs 1. Även i Skoogs (2012) studie framkom att förskoleklassens övningar upprepades i årskurs 1 och att skriftspråksarbetet i förskoleklass till stora delar liknade skolans sätt att utforma den tidiga läs- och skrivinläringen. Fokus låg på arbetet med den grammatiska koden och inläringen kopplades sällan till barnens tidigare erfarenheter. Samma år publicerade Sandberg (2012) sin avhandling, vilken också visade att de läs- och skrivaktiviteter som förekom i förskoleklass och årskurs 1 inte var länkade till varandra.

1. Inledning

En kunskapsöversikt från Skolverket (2007) har visat att det finns förhållandevis lite forskning som belyser hur läs- och skrivundervisningen gestaltar sig i klassrummet under de första skolåren. Även rapporter från Vetenskapsrådet (2015a, 2015b) har framhållit att det behövs mer didaktisk forskning som inriktar sig mot yngre elevers läs- och skrivundervisning. Frågor som hur den tidiga läsundervisningen ser ut i årskurs 1 och vad som görs i förskoleklass för att förbereda den formella läsundervisningen är områden som är mindre väl utforskade enligt Vetenskapsrådet. Med fokus på lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass och årskurs 1 studeras i föreliggande avhandling de förutsättningar för skriftspråkande som skapas i interaktion mellan läraren och barnen och mellan barnen, samt vad som kännetecknar övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 när det gäller skriftspråket. Den här avhandlingen avser därmed att bidra med ytterligare kunskap till forskningsfältet om skriftspråklighet i åren runt skolstarten.

Styrdokument

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2019a) uttrycks det uppdrag som lärare i förskoleklass och årskurs 1 ska förhålla sig till. Eftersom arbetet med skriftspråket sker utifrån styrdokument är det därför av betydelse att beskriva de riktlinjer som lärare arbetade under när avhandlingsarbetet genomfördes.

Grundskolans läroplan Lgr11 från 2011 (Skolverket, 2011) är den läroplan som gällde då det empiriska materialet till delstudie 1 och delar av delstudie 2 (se kapitel 4) samlades in. Förskoleklassen och årskurs 1 innefattas i läroplanens första del, vilken handlar om skolans värdegrund och uppdrag. Här betonas att utbildningen ska vara likvärdig, vilket betyder att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. 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” (s. 9).

Den andra delen i läroplanen gällde för årskurs 1 och i tillämpliga delar för förskoleklassen. Denna del handlar om

1. Inledning

utbildningens övergripande mål och riktlinjer och fastställer inriktningen på skolans arbete. I avsnittet ”Övergång och samverkan” framkommer att lärarna ska utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem, samt med förskolan i syfte att stödja elevernas utveckling och lärande.

I läroplanens tredje del finns kursplaner och kunskapskrav där svenskämnets syfte och centrala innehåll presenteras. Denna del omfattar årskurs 1, men inte förskoleklassen. Några preciserade verksamhetsmål finns inte beskrivna för förskoleklassen, vilket innebär att lärare själva fick ta ställning till de olika delarna⁷.

Lgr11, reviderad 2017 (Skolverket, 2017), är den läroplan som gällde då resten av det empiriska materialet till delstudie 2 (se kapitel 4) samlades in. Året innan, det vill säga 2016, hade läroplanen kompletterats med kunskapskrav för läsning med fokus på läsförståelse i årskurs 1 (Skolverket, 2016). Lgr11, reviderad 2017 är intakt med denna tidigare upplaga, förutom att den har förtydligats när det gäller skolans uppdrag att stärka elevernas digitala kompetens (Skolverket, 2017).

Studiens syfte och frågeställningar

Tidigare studier har ofta haft antingen läsandet eller skrivandet i fokus. Det finns således relativt få studier som undersökt barns tidiga läsande och skrivande i en och samma studie och som utgått från två på varandra följande skolformer. Den forskning som inkluderat både läsande och skrivande i en och samma studie är dessutom genomförd för ett antal år sedan. Föreliggande avhandling avser att bidra till detta kunskapsområde genom att undersöka vad som händer när lärare och barn arbetar med såväl läsande som skrivande i både förskoleklass och årskurs 1.

⁷ Den 1 juli 2016 trädde en reviderad upplaga av Lgr11 i kraft där förskoleklassen för första gången har ett eget avsnitt. Avsnittet delas in under rubrikerna ”Syfte” och ”Centralt innehåll”. I syftet skildras hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmågor som bland annat berör språk, matematik och estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2016).

1. Inledning

Syftet med föreliggande avhandling är att bidra med kunskap om skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1 och i övergången mellan de två skolformerna. Utifrån syftet formulerades följande två frågeställningar:

- Vilka förutsättningar för barns skriftspråkande skapas i interaktion mellan läraren och barnen och mellan barnen i lärarledda aktiviteter i respektive skolform?
- Vad kännetecknar skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1?

Studiens disposition

Avhandlingen består av 8 kapitel. I kapitel 1 ges en introduktion till avhandlingen. I kapitlet presenteras även syfte och frågeställningar. I kapitel 2 redovisas tidigare forskning med relevans för avhandlingen. Här beskrivs studier om klassrumssamtal och barns tidiga skriftspråksutveckling. I kapitel 3 presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkt som utgörs av det sociokulturella perspektivets syn på lärande, utveckling och språk. Därefter ges en beskrivning av den sociokulturellt inriktade literacyforskningens centrala utgångspunkter. I det följande kapitlet, kapitel 4, redovisas avhandlingens metodologiska utgångspunkter. Här beskrivs ansats, genomförande och analys. Kapitlet avslutas med att avhandlingens kvalitetsaspekter diskuteras. I kapitel 5–7 presenteras avhandlingens resultat. Delstudie 1 redovisas i kapitel 5 och har rubriken ”Skriftspråket i förskoleklass”. Till grund för delstudie 1 ligger min licentiatuppsats (Aminoff, 2017). Delstudie 2 redovisas i kapitel 6 och har rubriken ”Skriftspråket i årskurs 1”. I kapitel 7 presenteras en fördjupad analys av resultaten från kapitel 5 och 6 i relation till Luke och Freebodys (1997, 1999) resursmodell. I det sista kapitlet, kapitel 8, diskuteras avhandlingens resultat. Dessutom ges förslag till fortsatt forskning.

2. Tidigare forskning

I följande kapitel redovisas ett urval av forskningsstudier och rapporter som har relevans för avhandlingens syfte och frågeställningar. De valda publikationerna bildar på så sätt en bakgrund till avhandlingens forskningsområde. Både nationell och internationell forskning utifrån främst kognitivt och sociokulturellt inriktad läs- och skrivforskning presenteras. Denna avhandling tar utgångspunkt i den sociokulturellt inriktade läs- och skrivforskningen, men eftersom båda forskningsinriktningarna bidrar med betydelsefulla kunskaper om hur barn tillägnar sig skriftspråket kommer studier från bägge forskningsinriktningarna att presenteras. De valda studierna är genomförda i förskolan, förskoleklassen och grundskolan. Med den spännvidden av verksamheter vill jag visa på de gemensamma drag som finns mellan barn i olika åldrar.

Kapitlet inleds med forskning om interaktion och samtal i klassrummet. Sedan följer en presentation av forskning med fokus på barns tidiga skriftspråksutveckling. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av forskningsområdena.

Klassrumssamtal

I klassrummet har samtal mellan läraren och barnen en given plats. I samtal kan barn utveckla språket och skapa kunskap (Nystrand, 1997). Hur lärare och barn i den här avhandlingen interagerar när de kommunicerar får därför betydelse för det skriftspråkslärande som sker i klassrummet. Genom åren har forskning om hur klassrummets interaktion är organiserad och vad det betyder för elevers och lärares deltagande intresserat många forskare. Här har bland annat organiseringen av turtagandet i klassrummet varit i fokus för ett stort antal studier (se exempelvis Einarsson, 2003; Mehan, 1979; Sahlström, 2002; Sinclair & Coulthard, 1975; Wells & Aruz, 2006).

Samtal med strukturen initiering – respons – evaluering

Inom klassrumsforskningen har *samtalsstrukturen IRE/F*, Initiering – Respons – Evaluering eller Feedback, varit ett vanligt sätt att beskriva 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 barnet bedöms i sin tur av läraren i en evaluerande tredje tur (E) eller följs upp med en ny fråga alternativt utvecklas av läraren (F) (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Jämfört med IRE-strukturen kan IRF-strukturen sägas vara mer öppen till sin form eftersom läraren följer upp barnets svar i stället för att värdera det. Senare studier har dock nyanserat bilden av IRE-strukturen (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Sahlström, 2008). Barn är inte så passiva som strukturen vill göra gällande och de har ett större inflytande över det som sker i klassrummet än vad som framkommer i forskningen om IRE. Barn tar till exempel egna initiativ till samtal genom att de frågar läraren om saker som de undrar över (Emanuelsson & Sahlström, 2008; Sahlström, 2008). Mönstret för turtagandet i förskoleklass och årskurs 1 beskrevs i Skoogs (2012) studie som tvåstämmigt och skedde framför allt mellan läraren och en elev i taget. Lärarnas målsättning var att samtliga elever skulle ges möjlighet att delta i samtalen. Skoog lyfte fram att målsättningen kan ha en negativ sida eftersom det ges få möjligheter för enskilda elever att utveckla längre tankegångar. Fokus blir på deltagandet som sådant och att samtliga elever ska få möjlighet att yttra sig, i stället för att fördjupa diskussionen kring det ämne som diskuteras, något som skulle kunna leda till språk- och kunskapsutvecklande samtal (Skoog, 2012). Här tolkar jag det som att Skoog förordar ett mer utforskande sätt att arbeta i klassrummet.

Det utforskande samtalet

Littleton och Mercer (2013) delade utifrån sin forskning in klassrumssamtal i olika former av samtal, varav en har benämnts som det *utforskande samtalet* (exploratory talk). Det är samtal där deltagarna samarbetar kritiskt, men konstruktivt med varandras idéer och där förslag ifrågasätts och nya hypoteser ställs. Strävan är att fördjupa förståelsen kring det ämne som diskuteras. En annan typ har

2. Tidigare forskning

de kallat för det *konfrontativa samtalet* (disputational talk), vilket utmärks av att deltagarna inte bygger vidare på varandras yttranden och visar en ovilja att ta den andres perspektiv. Den gemensamma aktiviteten blir mer av en tävling än en samarbetsinsats. Den sista typen har de kallat för det *kumulativa samtalet* (cumulative talk). Det samtalet utmärks av att deltagarna bygger vidare på varandras bidrag och lägger till information utan någon direkt kritisk värdering. Det utforskande samtalet kan sägas vara en kombination av det konfrontativa- och kumulativa samtalet (Littleton & Mercer, 2013). De tre olika typerna av diskussioner representerade olika sätt att utöva kontroll i ett samtal. I ett kumulativt samtal strävade deltagarna inte efter kontroll medan det eftersträvades i ett konfrontativt samtal. I ett utforskande samtal var det en fråga om ständig förhandling eftersom deltagares bidrag kunde ifrågasättas och samtalet då kunde ta en ny riktning (Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 2000). Det utforskande samtalet kunde organiseras som helklassamtal, gruppsamtal i små grupper eller i par. Vid gruppaktiviteter var både det konfrontativa- och det kumulativa samtalet ganska vanligt medan det utforskande samtalet var sällsynt (Littleton & Mercer, 2013; Mercer & Littleton, 2007). Det kan vara ett skäl till att gruppaktiviteter ofta inte är så kreativa och produktiva som de skulle kunna vara (Littleton & Mercer, 2013).

För att barn ska kunna delta i ett utforskande samtal har läraren en central roll i att visa och guida barnen i hur de kan samtala med varandra så att språket blir ett verktyg för tänkande, både kollektivt och individuellt. Som Mercer och Littleton (2007) uttrycker det, "By using and modelling exploratory ways of talking the teacher is the children's discourse guide, showing them how to use talk to address problems and solve them" (s. 74). Utveckling av utforskande samtal sker enligt dem i tre steg. Först modellerar läraren i helklass, sedan genomförs aktivitet i små grupper och slutligen har läraren och barnen en utvärdering av samtalen i helklass. En förutsättning för utforskande samtal är enligt Mercer och Littleton att aktiviteterna i de små grupperna är väl anpassade för gemensamma resonemang och att det etableras grundregler för samtalen, exempelvis att lyssna när någon talar och att en person talar i taget.

Chapin och O'Connor (2007) har lyft fram fem *samtals-handlingar* (talk moves) som läraren kan använda för att utveckla utforskande samtal. Den första samtalshandlingen har benämnts

upprepa (revoicing) och kan användas av *läraren* när ett barns svar är oklart. Genom att uttrycka ”Du säger att... Är det rätt?” kan ett barn få hjälp med att klargöra sin tanke och förbättra sin förståelse. Den andra samtalshandlingen som lyfts fram av Chapin och O`Connor är att ett *barn* får *upprepa* (repeating) det som ett annat barn sagt. Syftet med att upprepa kan vara att göra barnen medvetna om att diskussionen angår alla i klassen. Ett annat syfte kan vara att läraren får möjlighet att lyfta fram ett bidrag, inte för att det som sagts var förvirrande utan för att det barnet uttryckte var särskilt betydelsefullt. Ett ytterligare syfte kan vara att genom att upprepa ett barns uttalande måste barnet reflektera över det som sagts. En tredje samtalshandling, *resonera* (reasoning), som lyfts fram är att låta barnen ta ställning till ett uttalande samt motivera varför de håller med eller inte håller med. Genom att läraren frågar om någon har något att *tillägga* (adding on) till ett samtal, kan flera barn involveras i samtalet. Denna fjärde samtalshandling möjliggör för barn att noggrant överväga andras idéer, tänka över vad de förstår och formulera det med egna ord. Den femte samtals-handlingen, *vänta* (waiting) och som egentligen inte är någon handling enligt Chapin och O`Connor, innebär att ge barnen tid att reflektera över en fråga innan läraren ber om ett svar. Genom att använda dessa fem samtalshandlingar kan fokus hållas på det avsedda diskussionsämnet samt diskussionsämnet fördjupas och ett mer utforskande samtal utvecklas därmed (Chapin & O`Connor, 2007).

Centrala faktorer för läs- och skrivutvecklingen

Forskning har lyft fram ett antal faktorer som är av betydelse för ett barns skriftspråkstillägnande och som därför är relevanta för min avhandling. Det finns till exempel ett brett forskningsstöd för att det föreligger ett positivt samband mellan *språklig medvetenhet* och ett barns läs- och skrivförmåga (se exempelvis Kjeldsen, 2019; Lundberg m.fl., 2012). Språklig medvetenhet handlar om förmågan att kunna skifta perspektiv från språkets innehåll till dess form, alltså att kunna skifta mellan *vad* som sägs och *hur* något sägs. Språklig medvetenhet innefattar olika slags medvetenheter: fonologisk, morfologisk, syntaktisk, semantisk och pragmatisk. Det är främst sambandet mellan *fonologisk*, särskilt *fonemisk medvetenhet*, och barns läs- och

2. Tidigare forskning

skrivutveckling som lyfts fram i forskning (se exempelvis Kjeldsen m.fl., 2019; Lonigan m.fl., 2009; Lundberg m.fl., 1988; Suggate, 2016).

Ett klassiskt projekt i detta sammanhang genomfördes på Bornholm mellan åren 1985 och 1990. Projektet utgick ifrån barn i børnehaveklasser, vilket kan sägas motsvara den svenska förskoleklassen. I projektet uppmärksammades barnen dagligen på språkljuden (fonemen) genom strukturerade språklekar under åtta månader. 235 barn från Bornholm och 155 barn från Jylland ingick i projektet. Barnen från Bornholm som fick leka med språkljuden jämfördes kontinuerligt med barnen på Jylland som inte ingick i något språkträningsprogram. Resultatet visade att barnen som deltagit i språkträningen blev bättre på att läsa och stava jämfört med barnen i kontrollgruppen. Störst nytta av träningen hade speciellt de barn som var i riskzonen för att få lässvårigheter. Projektet visade således att det är möjligt att stimulera barns fonologiska medvetenhet och att det ger effekt på barns läsning och skrivning (Lundberg m.fl., 1988). Många studier har senare också visat hur strukturerade språklekar före skolstart skapar goda förutsättningar för barn i mötet med den formella läs- och skrivundervisningen (se exempelvis Brennan & Ireson, 1997; Kjeldsen, 2019; Lonigan m.fl., 2009; Lundberg m.fl., 2012; Schaefer m.fl., 2009).

En viktig del i läslärandet är att barnet kan *sammankoppla språkljud och bokstav* (grafem). Studier (Bus & Van Ijzendoorn, 1999; Hatcher m.fl., 1994) har visat att övningar där språkljud kopplas samman med bokstäver bidrar mer effektivt till barns läsutveckling än övningar som endast fokuserar på språkljuden. Barn behöver således ha förståelse för att de talade orden kan delas upp i språkljud. De behöver också kunna identifiera språkljuden och koppla dessa till de korrekta bokstäverna. Det är när barnet förstår sambandet emellan dem som den alfabetiska koden knäcks.

Vidare är *bokstavskunskap* en central faktor för den första läsinläringen (Sigmundsson m.fl., 2020; Sunde m.fl., 2020). Barn som kan många bokstäver i förskoleåldern klarar i regel den inledande läsningen bra (Scarborough, 1998; Vellutino m.fl., 2004). Om bokstäverna i ett ord inte kan identifieras med snabbhet kommer de inte att behandlas tillräckligt nära i tid för att ortografiska mönster (stavningsmönster) ska upptäckas. Detta i sin tur kan försämra barnets

förmåga att lagra enhetliga representationer av ordspecifika stavningar (Vellutino m.fl., 2004).

I ett klassiskt projekt som genomfördes i Oslo mellan åren 1986 och 1989 var syftet att undersöka hur sexåriga barns skriftspråkande kan stimuleras genom lek (Hagtvet, 1991). Utgångspunkten för projektet var att barns skriftspråkslärande utvecklas i en miljö som är naturlig för barnen. Till skillnad från en studiedesign med daglig strukturerad språkträning som i det ovan refererade projektet på Bornholm, var lärarens uppgift här att inspirera och skapa ramar så att barnen på eget initiativ och i egen takt fick lust att utforska och leka sig in i skriftspråket. Olika skriftspråksstimulerande aktiviteter genomfördes, exempelvis uppmärksammades begynnelseljud i ord. Lekskrivning och lekläsning uppmuntrades i projektet. Resultatet visade att av de 50 barn som deltog i studien knäckte 43 av dem den alfabetiska koden innan de gick vidare till skolan. Vikten av att den fonologiska träningen sker tillsammans med övningar i att läsa och skriva lyftes fram. Resultatet visade även att vissa barn periodvis var i behov av en mer systematisk undervisning av bokstävernas namn och språkljud (Hagtvet, 1991).

Förutom fonemisk medvetenhet och bokstavskunskap är *medvetenhet om morfem* av betydelse för barns ordavkodning och stavning (Apel & Werfel, 2014; Wolter m.fl., 2009). I en studie av Wolter m.fl. (2009) framkom att barn som gick i första klass redan var morfologiskt medvetna och att de använde sin morfologiska kunskap när de stavade ord. Den morfologiska kunskapen bör således stimuleras tidigare hos barnen än i första klass. Tidig stimulering av barns kunskap om ords struktur bidrar sannolikt till att de utvecklar strategier som de kan använda för att stava, identifiera, avkoda och förstå morfologiskt komplexa ord (Wolter m.fl., 2009).

För att förstå innehållet i en text är även *syntaktisk medvetenhet* av vikt (Vellutino, 2003; Vellutino m.fl., 2004). Syntaktisk medvetenhet innebär att vara medveten om hur fraser och satser byggs upp. Medvetenheten underlättar övervakningen av förståelsen i termer av att barnet kan upptäcka om det finns något grammatiskt fel i en mening. Sådan känslighet ger en spegelbild av implicit kunskap om talade språkkonventioner. Barnet kan upptäcka felläsningar och gör ett nytt försök att avkoda orden i en mening för att få relevant betydelse (Vellutino, 2003).

2. Tidigare forskning

Likaså semantisk medvetenhet, det vill säga att vara medveten om vad ord och satser betyder, är av betydelse för läsförståelsen. Ordförrådets storlek har i studier visat sig påverka läsförståelsen (Braze m.fl., 2007; Chilton & Ehri, 2015; Elleman m.fl., 2009; Elwér, 2014; Schoonen & Verhallen, 2008). Scarborough (1998) redogjorde i en metaanalys för ett antal språkliga färdigheter i förskoleåldern som förutsäger läsutvecklingen i de tidiga skolåren. Här lyftes barns aktiva ordförråd fram, men även till viss del det passiva.

Vidare är *pragmatisk medvetenhet* av betydelse för läsförståelsen (Vellutino, 2003). Pragmatisk medvetenhet visas i det talade språket genom att ett barn kan använda språket i olika sociala situationer. Barnet är exempelvis medveten om turtagningsregler och vet hur man samspelar om talutrymmet. I skrift uttrycks detta med tecken, exempelvis talstreck och frågetecken. Att vara pragmatiskt medveten gör det lättare att förstå den turtagning som förekommer när texten är i dialogform och gör det också lättare att förstå syftet med dialogen (Vellutino, 2003).

Avslutningsvis är faktorer som förmågan att vara en *aktiv samtalspartner*, samt *intresse och motivation* för att läsa och skriva centrala för läs- och skrivutvecklingen (De Temple & Snow, 2001; Liberg, 2007; Snow m.fl., 1998). Barns uppväxtmiljö har stor betydelse för det språkliga samspelet. Studier (De Temple & Snow, 2001; Snow m.fl., 1998) har visat att det är gynnsamt för barns kognitiva och språkliga utveckling att växa upp i en miljö med god tillgång till läs- och skrivmaterial och med läs- och skrivförebilder i form av vuxna som interagerar språkligt med dem. På så sätt ges barnen möjlighet att delta i olika läs- och skrivaktiviteter, där språkliga stödstrukturer skapas. De vanor som barnen utvecklar i samband med att de deltar i olika läs- och skrivaktiviteter är nära förknippade med deras intresse och motivation för läsande och skrivande. Genom lärarens undervisning kan intresse och motivation för läsning och skrivning skapas. Barnen behöver ges möjlighet att känna att läsande och skrivande fyller en funktion i deras liv och få erfara nyttan av att läsa och skriva (Liberg, 2007; Myrberg, 2001). Att hjälpa barn att se sig själva som läsare genom att exempelvis uppmuntra dem att prata om innehållet medan de läser kan medföra att det växer fram en medvetenhet om sig själva som läsare, "which is another way of coming to understand how they learn, how they live, how they are" (Fry, 1990, s. 107).

2. Tidigare forskning

Som tidigare redovisats har studier visat att barn bär med sig rika erfarenheter av läsande och skrivande när de kommer till förskoleklass och skola, men att dessa tas tillvara i mycket olika grad (se exempelvis Fast, 2007). Hur kulturell mångfald kan utgöra en resurs för barns kulturella, sociala och språkliga utveckling samt hur klassrummet kan bli en arena där barns erfarenheter från hemmet, kamratvärlden och populärkulturen ges utrymme har visats i studier av Dyson (1997, 2003). Dyson och Dewayani (2013) lyfte fram exempel från ett klassrum i årskurs 1 där en flicka skrev inbjudan till sitt födelsedagskalas. Vissa barn i klassen blev inbjudna till kalaset, andra inte. När barnen fick höra om kalaset och om att vissa inte inkluderades i skaran av inbjudna, såg en del barn obekväma ut. Dyson och Dewayani menade att det som lärare inte räcker med att ta in barnens erfarenheter i klassrummet utan också dra nytta av dessa för kritiska diskussioner mellan läraren och barnen, såsom att diskutera vad en inbjudan till privata kalas kan medföra i form av differentiering och vad det betyder för ett inkluderande klassrum.

I ovanstående avsnitt har ett antal faktorer redovisats som är av betydelse för barns skriftspråkstillägnande. När barn kommer till förskoleklass och skola har de utvecklat dessa faktorer i olika hög grad, vilket gör faktorerna av intresse när förutsättningarna för barns skriftspråkande studeras i avhandlingen.

Att läsa

Läsning innefattar både avkodning och förståelseprocesser, vilket det råder enighet om inom läs- och skrivforskningen (Gough & Tunmer, 1986; Høien & Lundberg, 2013; Liberg, 2003). Avkodning handlar om att identifiera bokstäverna, omkoda dem till språkljud och foga samman språkljuden till ord. Avkodningen brukar beskrivas som den tekniska sidan av läsningen och är den komponent som behöver bli automatiserad. Förståelseprocessen handlar om att förstå innehållet i det man läser och om att kunna koppla till egna erfarenheter, kunna dra slutsatser och göra värderingar av det lästa (Høien & Lundberg, 2013).

Ett sätt att beskriva läs- och skrivprocessens olika faser kan göras genom Libergs (1990) terminologi. Liberg undersökte elva förskolebarns vägar till skriftspråket och framhåller att det tidiga utforskandet

2. Tidigare forskning

av skriftspråket sker med hjälp av det hon kallar för *gemensamt effektivt läsande och skrivande*. Barnet deltar i läs- och skrivaktiviteter som initieras av vuxna, vilket väcker intresse och kunskap om vad läsande och skrivande innebär. I nästa fas, som benämns *begränsat effektivt läsande och skrivande*, går barnet mer självmant på upptäcktsfärd i skriftspråket och prövar i leken att själva läsa och skriva. I denna fas ingår det som Liberg kallar för *preläsande och preskrivande*. Barnet beter sig då som en utvecklad läsare och skrivare gör, men skriver till exempel egna påhittade krumelurer i stället för konventionella bokstäver. Ett situationsläsande och situationsskrivande där ett slags kopierande sker, samt ett läsande och skrivande utifrån helord innefattas också i ett begränsat effektivt läsande och skrivande. I ett *grammatiskt läsande och skrivande* förstår barnet sambandet mellan bokstav och språkljud. Målet är att nå ett *utvecklat effektivt läsande och skrivande*, det vill säga ett konventionellt läsande och skrivande, men för att lyckas med detta behöver barnet under hela sin skriftspråsutveckling ha den vuxne som stödstruktur (Liberg, 1990). I relation till syftet med föreliggande avhandling kommer Libergs beskrivning av barns vägar till skriftspråket bli användbara i analysen.

Högläsning och textsamtal

Det finns ett starkt forskningsstöd för att *högläsning och samtal om texter* har en viktig roll för barns språkutveckling och textförståelse (se exempelvis Baker m.fl., 2013; Cunningham & Zibulsky, 2011; Jönsson, 2007; Leppänen m.fl., 2005). Denna avhandling riktar fokus mot lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter, vilket gör att tidigare studier om högläsning och textsamtal är av intresse. I sammanhang där högläsning och samtal om det lästa eller skrivna förs, förekommer ofta begreppet *textrörlighet* (se exempelvis af Geijerstam, 2006; Wiksten Folkeryd, 2006). I forskningsprojektet *Elevers möte med skolans textvärldar* (Liberg m.fl., 2002; Wiksten Folkeryd m.fl., 2006) var syftet att skildra textkulturerna i ämnena svenska, samhällsvetenskap och naturvetenskap. För att analysera elevers relation till texter utvecklades

2. Tidigare forskning

begreppet textrörlighet⁸ inom projektet, vilket innebär en förmåga att kunna röra sig i en text på olika sätt. Ett sätt att röra sig i texter är textbaserad rörlighet (intratextuellt), vilket innebär att individen rör sig inom texten på ett horisontellt eller vertikalt sätt. Genom horisontella rörelser rör sig individen på textens yta exempelvis för att hitta detaljer i texten. Genom vertikala rörelser rör sig individen för att komma på djupet av texten och exempelvis se samband mellan olika inslag och dra enkla slutsatser. Ett annat sätt handlar om att röra sig ut från texten (intertextuellt), vilket betyder att individen går ut från texten och in i andra texter och andra sammanhang, exempelvis genom att knyta an till egna erfarenheter eller andra texter. Ett ytterligare sätt handlar slutligen om interaktiv rörlighet, vilket innebär att diskutera texten i relation till dess syfte och användare (se exempelvis af Geijerstam, 2006; Wiksten Folkeryd, 2006).

Hur elever skapar förståelse genom att röra sig i lästa texter studerades av Jönsson (2007), som följde sina egna elever från förskoleklass till årskurs 3. Analysen från studien av gemensam högläsning, boksamtal i helklass och grupp samt läsloggar visade att eleverna arbetade aktivt med att förstå och skapa mening under läsningen. I det gemensamma litteraturarbetet nyttjades stödstrukturer såsom olika lässtrategier som att förutsäga och summera, vilka eleverna senare använde i den enskilda läsningen. Även strategin att koppla det lästa till tidigare erfarenheter nyttjades. Lässtrategierna användes som en naturlig del genom arbetet med litteraturen, det vill säga i ett funktionellt sammanhang.

De samtal om texter som Skoog (2012) observerade mellan lärarna och eleverna i två förskoleklasser och två klasser i årskurs 1, rörde sig mestadels på textens yta där läraren ställde faktafrågor om berättelsens innehåll. Genom att lärarna bara ställde faktafrågor uteblev de mer fördjupade samtalen. Skoog konstaterade att det finns en didaktisk utmaning i hur lärare, som arbetar med 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 innebörden i och förhålla sig kritiskt till de texter de möter" (s. 207).

⁸ Begreppet textrörlighet är inspirerat av Langers (1995) sätt att se på meningsskapande när det gäller läsning av skönlitteratur.

2. Tidigare forskning

Barns textförståelse är således beroende av på vilka sätt samtal om texter förs. Barnet behöver få erfarenhet av att delta i samtal som ligger utanför här-och-nu kontexten och därmed använda ett *språk* som är *oberoende av den omedelbara situationen* (De Temple & Snow, 2001). Samtal som sträcker sig utöver här-och-nu-situationen innehåller en större variation av ord och komplexa språkliga strukturer, (Demir m.fl., 2015) exempelvis görs då olika tolkningar, förutsägelser eller kopplingar till egna erfarenheter (De Temple & Snow, 2001). I en jämförelse mellan olika studier av De Temple och Snow (2001) kom de fram till att barn vars mödrar högläser böcker och samtidigt samtalar med ett mer situationsoberoende språk⁹ visade en mer gynnsam utveckling i läsning och skrivning jämfört med de mödrar som använde ett mer situationsberoende språk med sina barn. Hindman m.fl. (2012) framhåller att vid textsamtal behöver läraren använda både ett situationsoberoende och ett situationsberoende språk, men då barn som har ett begränsat ordförråd deltar kan läraren behöva fokusera på det situationsberoende språket eftersom det på ett mer konkret sätt hjälper till att bygga dessa barns ordförråd.

Stöd i att utveckla läsförståelsestrategier

I denna avhandling uppmärksammas skriftspråklighet där förståelse av lästa texter ingår som en del. Betydelsen av att barn ges *stöd* i att utveckla läsförståelsestrategier har visats i ett flertal studier (se exempelvis Lundberg & Reichenberg, 2013; Mohammad & Hairul, 2012; Pilonieta & Medina, 2009; Spörer m.fl., 2009). Stödet kan ske genom *textsamtal*, vilket en klassisk studie av Palincsar och Brown (1984) visade och som ofta refereras i studier om språkutveckling. De kunde i en undersökning av elever i årskurs 7 med begränsad läsförståelse urskilja fyra olika strategier som goda läsare använder för att förstå en text. Goda läsare förutspår texten, ställer frågor till sig

⁹ Benämningarna situationsoberoende respektive situationsberoende språk används ofta synonymt med dekontextualiserat respektive kontextualiserat språk. Ur ett sociokulturellt perspektiv är benämningen "situationsoberoende" att föredra framför "dekontextualiserat" eftersom lära sig språk är en socialt situerad företeelse, vilket innebär att språk alltid finns i ett sammanhang.

2. Tidigare forskning

själva om texten, klargör otydligheter och sammanfattar texten. Studien visade att de fyra läsförståelsestrategierna samspelade med varandra och att en strategi inte var effektivare än någon annan. När läraren introducerade strategierna för eleverna gjorde hon det genom att vara modell där hon förevisade strategierna under dialogen om texten. Med stöd av läraren tog eleverna sedan själva gradvis över ansvaret för strategierna och de fick pröva att agera så som läraren gjort. Eleverna tog på så sätt efterhand rollen som samtalsledare så som läraren modellerat. Detta sätt att arbeta med läsförståelse benämndes som reciprok undervisning. Målet med undervisningen var att uppmuntra eleverna att delta aktivt i att gemensamt skapa förståelse för en text och att eleverna skulle få ett metaperspektiv på sitt eget lärande. Den reciproka undervisningen genomfördes i små grupper och visade förbättrade resultat på elevernas läsförståelse och att förbättringen bestod över tid.

Myers (2005) beskrev i en studie sitt lärararbete med en grupp femåringar där högläsning och reciprok undervisning förekom under tre månader. För att göra de fyra ovan beskrivna läsförståelsestrategierna mer elevvänliga användes dockor som symboler för de olika strategierna. Myers intervjuade barnen före och efter projektet, samt gjorde videoinspelningar under projektets gång för att se vilken förändring arbetet lett till. Resultatet visade att barnen självmant och aktivt började använda de fyra läsförståelsestrategierna och inte bara på högläsningstexter utan även i andra sammanhang. Barnens intresse för högläsning ökade. De utvecklade sin förmåga att vara samtalsledare och även en medvetenhet om sitt eget lärande.

Betydelsen av lärarstöd för att utveckla läsförståelsestrategier genom textsamtal har också undersökts i svenskt sammanhang. Då reciprok undervisning oftast studerats på små grupper såsom i Palincsar och Browns (1984) samt Myers (2005) studier, valde Reichenberg och Löfgren (2014) att genomföra sin studie på större grupper av barn. I studien ingick tre lärare och 30 barn i årskurs 3 där barnen delades in i två grupper med 15 elever i varje grupp. Lärarna fick utbildning i reciprok undervisning. De införde en strategi i taget med barnen och varje strategi presenterades på liknande sätt som i Myers (2005) studie som en karaktär, där exempelvis detektiven Maja symboliserade klargörande och nyfikne George symboliserade att ställa frågor till texten. Detta gjordes för att minska abstraktionen och göra de fyra läsförståelsestrategierna mer konkreta för barnen. Varje

2. Tidigare forskning

grupp övade i 15 till 20 minuter två gånger i veckan under en tolv veckors period. Endast lärarna var samtalsledare. Av studien framkom att den gemensamma läsningen av korta textsegment och steg-för-steg-undervisningen av de fyra läsförståelsestrategierna gynnade barnens ansträngningar att hitta mening i texter. Barnens läsförståelse förbättrades och förbättringen kvarstod över tid. Internationella och nationella studier har således visat på framgångsrika resultat gällande att ge barn i olika åldrar stöd i att utveckla läsförståelsestrategier genom textsamtal, men det finns även studier som inte ger en lika positiv bild (se exempelvis Hacker & Tenent, 2002; McKeown m.fl., 2009; Muijselaar m.fl., 2018).

För att undersöka implementering och praktiserande av reciprok undervisning i klassrummet följde och observerade Hacker och Tenent (2002) några lärare och elever i årskurs 3, 4 och 5. Lärarna fick utbildning i reciprok undervisning enligt Palincsar och Browns (1984) modell. Några av dem följde noggrant riktlinjerna medan majoriteten modifierade rutinerna i modellen, vilket resulterade i personliga konstruktioner av modellen, exempelvis införde många av lärarna skrivning. För att skrivandet ska bli ett viktigt komplement till reciprok undervisning drog forskarna slutsatsen att skrivandet behöver ske på ett djupt plan som att exempelvis summera texten med egna ord och inte bara skriva av ord för ord. Det visade sig också att ställa frågor till texten var den mest vanliga strategin hos lärarna, men för att ställa frågor som för dialogen framåt framhöll forskarna att lärarna behöver tid och övning. Hacker och Tenent såg även att det var svårt för eleverna att själva föra dialogen i grupp. Många av eleverna hade liten erfarenhet av grupparbete och slutsatsen var att eleverna behöver träning i grundläggande samtalsfärdigheter såsom turtagning för att det ska bli ett lyckosamt resultat. Att vara medveten om hur modeller förändras med varje lärare var enligt forskarna en viktig implikation av studien.

Betydelsen av att läraren ges tid och övning för att kunna bedriva en effektiv undervisning i läsförståelse visade även en studie av Muijselaar m.fl. (2018). Under den 18 veckor långa interventionen fick elever i årskurs 4 öva på fem förståelsestrategier; förutspå, klargöra otydligheter, ställa frågor till texten, sammanfatta och göra inferenser. Strategierna gavs av läraren i helklass där reciprok undervisning och kooperativt lärande användes. Resultatet i studien visade att elevernas kunskaper om läsförståelsestrategier ökade, men interventionen hade

inte någon påverkan på elevernas läsförståelse. En förklaring till den uteblivna effekten på elevernas läsförståelse var att lärarna fick en ganska kort tid på sig att träna modellering innan de själva skulle leda sin klass. Forskarna framhöll att det tar flera år innan en lärare har så pass mycket kunskaper att en effektiv undervisning i läsförståelse kan bedrivas.

Slutligen redovisas en studie som visat på betydelsen av att arbeta på olika sätt med läsförståelse i klassrummet. McKeown m.fl. (2009) följde under två års tid lärare och elever i några klasser med början i årskurs fem. Några av klasserna arbetade med att förstå en berättelse utifrån fokus på läsförståelsestrategier medan andra klasser arbetade med texten där fokus låg på att förstå innehållet och helheten i berättelsen genom att läraren ställde öppna frågor kring centrala aspekter av texten. Studien visade att ett ständigt pågående fokus på läsförståelsestrategier under läsningen är mindre fördelaktigt för elevernas läsförståelse jämfört med när fokus ligger på att diskutera helheten i berättelsen med eleverna. Forskarna menade att det behöver råda en balans mellan de två olika sätten att arbeta med läsförståelse i klassrummet för att få det bästa resultatet.

Parläsning och textsamtal

Ovanstående avsnitt om högläsning och textsamtal har fokuserat på både små och lite större grupper. Ett annat sätt att organisera undervisningen, för att främja lärandet, är att ge barnen möjlighet att läsa och *samtala om texter i par* där antingen båda har en likvärdig läsförmåga eller en är en mer kompetent läsare än den andre. Det sistnämnda sättet att arbeta i par har ibland benämnts som peer tutoring och definieras som ett stöd en-till-en där ett barn agerar "lärare" och det andra barnet "elev" (Roscoe & Chi, 2007; Topping m.fl., 2011). Flera studier har pekat mot att parläsning kan förbättra läsförmågan (exempelvis Jones m.fl., 2017; Monteiro, 2013) och öka motivationen samt förändra attityden till läsning (Griffin, 2002; Monteiro, 2013).

Griffin (2002) beskrev i en studie hur 16 barn mellan sex och sju år med ungefär jämn god läsförmåga påverkade varandras lärande när de läste i par. Det empiriska materialet bestod av bland annat klassrumsobservationer, fältanteckningar och intervjuer med elever.

2. Tidigare forskning

Av studien framkom att samarbete vid parläsningen gynnade motivationen liksom attityden till läsning genom att barnen bland annat samtalade utöver läsningen och använde kroppsspråket såsom att peka eller ta ögonkontakt med varandra när de sökte hjälp. Ytterligare en studie genomförd av Monteiro (2013) har visat att barnen motiverades till läsning genom parläsning, men till skillnad från ovanstående studie var barnen här indelade i åldersheterogena par där ett barn gick i årskurs 1 och det andra barnet i årskurs 3. Utgångspunkten för sammansättningen av barn var Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen. 160 barn deltog i studien och data bestod bland annat av elevenkäter och videoinspelningar. Paren valde själva läsmaterial, vilket bidrog till att barnen kände sig delaktiga i uppgiften och därmed blev mer motiverade att läsa och samtala om det lästa. Om paren däremot inte var överens om valet av läsmaterial var risken större att de blev uttråkade. Både de yngre och de äldre barnen tyckte om att läsa i par. De äldre barnen blev nöjda med att få stödja de yngre och de yngre barnen tyckte att det stöd de fick från de äldre gav dem ökad läslust.

Studier (se exempelvis Blanch m.fl., 2012; Topping m.fl., 2012) har även visat att parläsning kan förbättra barns läsförståelse. Blanch m.fl. (2012) har undersökt effekterna av peer tutoring och family tutoring, vad gäller läsförståelse. Parläsningen ägde rum på skolan, samt i hemmet med en familjemedlem. 303 elever på lågstadiet och 223 familjer deltog i studien. Genom att använda ett standardiserat test både före och efter interventionen kunde läsförståelsen undersökas. Resultaten visade att samtliga deltagande barns läsförståelse förbättrades, oavsett om deras uppgift i peer tutoring-aktiviteten var att agera ”lärare” eller ”elev”.

Parläsning behöver emellertid ske under vissa förutsättningar (Roscoe & Chi, 2007). Reflexivt lärande, det vill säga självövervakning av förståelsen samt att sammanfoga gammal och ny kunskap för att konstruera ny kunskap, är viktigt för att uppnå goda resultat av peer-tutoring visade en studie av Roscoe och Chi (2007). För att fånga lärandepotentialen i en peer-tutoring-aktivitet behöver det barn som har rollen som ”lärare” vara medveten om sin egen förståelse av den text de läser och när något i texten är oklart försöka hitta ett svar. Reflexivt lärande kan främjas av djupare frågor antingen från ”läraren” eller från ”eleven”. Roscoe och Chi visade emellertid att ”eleven” tenderade att ställa frågor om grundläggande fakta om den

text de läste samtidigt som ”läraren” tenderade att summera information. Fokus föreföll vara att spegla det som stod i texten snarare än att utveckla dess innehåll och analyser av ”lärarens” agerande skulle vara hjälpsamt för att öka kvalitén av peer tutoring enligt Roscoe och Chi.

Att skriva

Studier av barns skrivande och skrivutveckling har framför allt haft antingen ett kognitivt perspektiv (se exempelvis Flower & Hayes, 1981) eller ett sociokulturellt perspektiv (se exempelvis Dyson, 1997; Prior, 2006; Scribner & Cole, 1981) som utgångspunkt. Det förstnämnda har inriktat sig på de mentala processer som är i gång hos barnet när det skriver, medan det senare perspektivet fokuserat på de kontexter i vilka skrivandet äger rum. Flertalet forskare är emellertid överens om att såväl kognitiva som sociokulturella faktorer är av vikt vid barns skrivande och skrivutveckling (se exempelvis Fasting m.fl., 2009; Freebody & Luke, 2003; Ivanič, 2004). Motivation till skrivande är av intresse i båda perspektiven (Graham m.fl., 2012). Motivationen är betydelsefull för lärandet och för att barnen ska bli motiverade behöver de uppleva att det de gör har relevans för dem (Hattie, 2009; Marsh, 2013). Vygotskij (1978) har framhållit att skrivande måste upplevas ”meaningful for children” (s. 118) och behöver ingå i uppgifter som är nödvändiga och relevanta för livet.

Skrivning innefattar både inkodning och budskapsförmedlingsprocesser (Hagtvét, 2009; Hofslundsengen m.fl., 2019). Inkodning handlar om att omkoda språkljud till bokstäver, omskapa en intention, att förmedla ett budskap och att integrera bokstäver, ord och satser till det tänkta budskapet (Hagtvét, 2009). Skrivning innefattar således liknande komponenter som läsning.

Skrivundervisning och feedback på texter

Arbete med *bokstäverna* och att befästa deras form har varit vanligt förekommande i skolans inledande år (se exempelvis Sandberg, 2012;

2. Tidigare forskning

Skoog, 2012) och oftast har barnen arbetat med en bokstav i taget (Alatalo, 2011; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012).

Simeonsdotter Svensson (2009) undersökte barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter inom förskoleklassens pedagogiska samling. Studien visade att vid undervisning om bokstäver förekom en betoning på att barnen skulle skriva bokstäverna på ett korrekt sätt. Detta medförde att barnen behövde sitta stilla för att kunna forma en bokstav. Analysen av videoobservationer och intervjuer med 115 sexåringar visade också att barnen upplevde det stillasittande arbetet som problematiskt. Barnen talade till exempel om att benen ”vill springa i väg” när de arbetade med en uppgift som de erfor som en svårighet. En slutsats Simeonsdotter Svenssons drog av detta var att förskoleklassen inte hittat rätt angående att ha en balans mellan lek och lärande.

Studier (Jones & Reutzel, 2012; Sunde m.fl., 2020) har visat att ett snabbare arbetstempo med bokstäverna än att arbeta med en bokstav i veckan, gynnar läsutvecklingen då barnen i ett tidigare skede självständigt kan ägna sig åt andra aktiviteter som utvecklar läsandet och skrivandet. Detta visades när Sunde m.fl. (2020) lät barn i klasser med antingen en traditionell eller snabbare takt i bokstavsintroducering genomföra olika tester inom de fyra första veckorna på det första skolåret, där resultatet användes som kontrollvariabler i studien, samt inom de sista veckorna under samma skolår. Testerna avsåg bland annat att mäta bokstavskunskap, fonologisk medvetenhet och stavning. Analyser visade att barn i klasser där takten var snabbare presterade signifikant bättre på samtliga utfallsmått (bokstavskunskap, ordläsning och stavning) jämfört med de barn som fick bokstäverna introducerade i traditionell takt, det vill säga en bokstav i veckan. Forskarna lyfte fram att en snabbare introducering av bokstäver i högre utsträckning ger barn möjlighet att arbeta med bokstäverna i ord och således i ett sammanhang.

Samtalets betydande roll och vikten av att läraren *modellerar* och stöttar barnet i skrivprocessen har belysts i flera studier (se exempelvis Quinn m.fl., 2016; Yassin Falk, 2017). Hermansson (2013) undersökte i sin avhandling sex- och sjuåringars skrivaktiviteter i två klassrum. Det empiriska materialet som bland annat omfattade videoinspelningar av 54 sex- och sjuåringar, fältanteckningar och elevtexter, visade att barnens texter och barnen som skrivande personer kom till genom att olika faktorer samspelade och påverkade varandra i skrivaktiviteten

2. Tidigare forskning

såsom att barnen gestikulerade, pratade med varandra och använde redskap som penna eller dator. Därigenom uppstod olika språkliga processer där barnen i skapandet av texten experimenterade med att exempelvis använda både versaler och gemener.

Yassin Falk (2017) följde ett skrivprojekt om insändare, sagor, faktatexter och instruktioner i en årskurs 3. Av studien framkom att texterna skapades i dialog och att lärande skedde i samspel med andra. En svårighet som visade sig i projektet var att läraren inte explicit uttalade sina förväntningar på textstrukturen i barnens texter utan tog för givet att samtliga barn hade kunskap om berättelsestrukturen, vilket alla inte hade. Samtalens innehåll och kvaliteten i undervisningen fick på så sätt ”betydelse för de texter som eleverna skriver och för elevernas möjligheter att lösa de skrivuppgifter de ställs inför i undervisningen” (s. 233). Yassin Falk har visat på vikten av att modellera och samtala om skrivande och texter eftersom det som fokuseras i undervisningen också visade sig i de texter som barnen skrev.

Tidig skrivundervisning kan skilja sig åt mellan klassrum och skolor (se exempelvis Andersson m.fl., 2019; Coker m.fl., 2016; Håland m.fl., 2019). Andersson m.fl. (2019) har i en studie belyst hur tolv lärare som arbetar i förskoleklass beskriver sitt arbete för att främja barns skrivande. Analysen av intervjuerna visade att lärarna arbetade för att främja både barns individuella skrivande och skrivande i grupp. Resultatet pekade på att lärarna använde två olika tillvägagångssätt för att främja barns individuella skrivande. Det första tillvägagångssättet kännetecknades av att lärarna främst fokuserade på att utveckla barnens kreativa och funktionella skrivande baserat på barnets egna erfarenheter och intressen, exempelvis genom att barnen på måndagen fick skriva om sin helg. Det andra tillvägagångssättet kännetecknades framför allt av att lärarna lät barnen arbeta med att forma bokstäver och att utveckla deras fonologiska medvetenhet. Vidare framkom att det fanns lärare som använde sig av båda tillvägagångssätten i undervisningen. Resultatet visade att lärarnas arbete under gruppskrivningsaktiviteter kännetecknades av modellering och även här kunde skrivandet utgå från barnens egna tankar och erfarenheter.

Även om skrivundervisningen i de 50 observerade klasserna i årskurs 1 skiljde sig åt i Cokers m.fl. (2016) studie, visade ett sammantaget resultat att den tid barnen tillbringade med att skriva till stor del bestod av att kopiera texter eller svara på frågor som har ett

2. Tidigare forskning

enda korrekt svar. Det fanns även öppna skrivuppgifter där barnen förväntades skriva ett innehåll. Nästan samtliga instruktioner förekom i helklass där läraren presenterade information och bad barnen svara på muntliga frågor. Vid undervisningen fokuserade läraren mest på färdighetsinstruktioner såsom stavning och grammatik, men instruktioner kring skrivprocessen förekom. Läraren ägnade dock ringa tid åt att modellera skrivprocessen eller att diskutera skrivandet med barnen. Coker m.fl. konstaterade att det är viktigt att barn görs uppmärksamma på både skriftens innehåll och form för att de ska utvecklas i sitt skrivande och nå de mål som finns i skolan.

Via muntlig *feedback* på skrivuppgifters innehåll och form kan läraren stödja barns skrivande (se exempelvis Hawe m.fl., 2008; Peterson & Portier, 2014). Peterson och Portier (2014) undersökte hur en lärare i årskurs 1 stöttade barnens skrivutveckling och hur hon gav barnen feedback på skriven text i skrivsituationen. Läraren gav muntlig feedback på både innehåll och form. Hon organiserade också undervisningen så att barnen gavs möjlighet att ge varandra feedback på sina texter och när läraren hörde barnens feedback gav hon dem återkoppling på deras kommentarer. Barnen gav varandra mer feedback på textens innehåll än vad de gav på textens form.

Muntlig feedback fokuserades också i en observationsstudie av Hawe m.fl. (2008). I studien deltog tre klasser där en lärare ansvarade för årskurs 1, en lärare ansvarade för årskurserna 3 och 4 och ytterligare en lärare ansvarade för årskurserna 5 och 6. Av resultatet framkom att lärarna gav barnen muntlig feedback både enskilt och i grupp. Den feedback som lärarna gav barnen på deras berättande texter innehöll information om vad barnet hade uppnått i relation till förväntade mål, samt vilka korrigeringar som behövde göras. Feedbacken öppnade också upp för samtal om textens kvaliteter och hur texten kunde göras bättre. Vidare framkom att feedbacken oftast förekom mellan läraren och ett barn enligt samtalsstrukturen IRF. Hawe m.fl. konstaterade att för att barnet på bästa sätt ska ta tillvara feedbacken så behöver barnet ingå i samtal som öppnar upp för en dialog med läraren.

Styrt eller fritt skrivande

Lärarna som arbetade i förskoleklass eller årskurs 1 i Fasts (2007) och Skoogs (2012) studier förhöll sig något olika till huruvida barnens skrivande ska vara *styrt* från läraren eller om barnen ska ges möjlighet att skriva på ett *friare* sätt. I Skoogs studie lämnades ett begränsat utrymme för barnen i förskoleklass att skriva i funktionella sammanhang. Skoog tog ett exempel där barnen i en av undersökningens förskoleklasser skrev egna påhittade meningar till en given bild, vilket lämnade ett visst utrymme för barnen att själva formulera ett textinnehåll samtidigt som de också utforskade relationen mellan språkljud och bokstav. Men eftersom eleverna sammantaget sällan uppmuntrades att skapa egna texter konstaterade Skoog att "den potential som ett utforskande skrivande kan erbjuda för att stödja elevernas tänkande och lärande" (s. 204) inte utnyttjades i förskoleklassrummet. Även i årskurs 1 gavs barnen i liten utsträckning möjlighet till ett friare skrivande, exempelvis gavs små möjligheter att själva välja ett ämne att skriva om. Lärarna i Fasts (2007) studie förhöll sig olika till barnens skrivande. Några lät barnen skriva fritt från början, exempelvis dagböcker och egna böcker om olika ämnen. Andra lärare i studien lät inte barnen skriva fritt utan de fick till exempel skriva av ord från whiteboardtavlan.

Parskrivning med stöd av digitalt verktyg

I många svenska klassrum har *digitala verktyg* såsom dator eller surfplatta använts i skrivundervisningen. I en studie av Hultin och Westman (2013) där datamaterial från bland annat 417 skrivna texter av tolv olika barn från två olika klasser i årskurs 1 ingick, framkom att när barnen gavs möjlighet att skriva med digitala verktyg var texterna av varierande typer, men rapportskrivande där de skrev en uppsättning fakta om något eller någon var något mer vanligt förekommande än andra typer av texter.

En rad studier (se exempelvis Engström, 2006; Flewitt m.fl., 2015; Kissel m.fl., 2011) har visat att barn i digitala klassrum *samarbetar* och hjälper varandra. Kissel m.fl. (2011) visade att interaktionerna utmanade barnens skrividentitet och introducerade dem till nya skrivmöjligheter. Par-interaktionerna hade därmed en positiv

2. Tidigare forskning

påverkan på barnens skrivprocess och produkter. Interaktionsmönstret kan skilja sig åt beroende på om barnen skriver med digitalt verktyg eller med penna och papper (Leeuwen & Gabriel, 2007; Shilling, 1997). Studier (se exempelvis Leeuwen & Gabriel, 2007) har visat att barn har en tendens att stödja varandra mer när de skriver texter med digitalt verktyg än när de skriver med penna och papper. I Leeuwen och Gabriels (2007) studie av barns skrivbeteende i årskurs 1 där det empiriska materialet omfattade klassrumsobservationer samt intervjuer med lärare och barn, framkom att paren gav varandra mer hjälp med exempelvis stavning när de skrev med digitalt verktyg jämfört med när de skrev med penna och papper.

Det finns även forskning som har pekat på att användningen av digitala verktyg kan begränsa barns interaktioner och lärande (se exempelvis Flewitt m.fl., 2015; Skantz Åberg, 2018). Flewitt m.fl. (2015) visade att iPaden orsakade friktioner över vem av barnen som skulle ha tillgång till den och när lärarna stötte på tekniska problem kunde det störa flödet i lärandeaktiviteten. Skantz Åberg (2018) visade att barnens ansträngningar präglades av att hantera fördelningen av arbetet mellan varandra. Ett utmärkande drag vid barns interaktioner i Engströms (2006) studie var att det fanns en känsla av jäkt. Detta genom att barnen ständigt kommunicerade med varandra och ofta uppmärksammade sina egna och andras multimodala produkter.

Den kognitivt inriktade forskningen har också studerat skillnaden mellan att skriva för hand och med digitalt verktyg (se exempelvis James & Engelhardt, 2012; Longcamp m.fl., 2006; Mangen & Balsvik, 2016). Barns bokstavsuppfattning verkade underlättas av erfarenhet av att skriva för hand vilket, enligt James och Engelhardt (2012) antyder att handskriftsupplevelse är viktigt för bokstavsprocessandet i hjärnan.

När barn interagerar kan de *förhålla sig på olika sätt till varandra* (Ljung-Djärf, 2004; Svärden Åberg, 2008). Det är vanligtvis det barn som sitter vid datorn som har kontrollen över skrivandet och det digitala verktyget (Kjällander, 2011). Svärden Åberg (2008) visade dock i sin etnografiska studie att det finns undantag från detta. I studien ingick material från bland annat fältobservationer och videoinspelningar och resultatet visade på fyra olika interaktionsmönster vilka benämndes: (1) barnet som inspiratör, (2) barnet som instruktör och amatör, (3) läraren som vaktare och (4) läraren som utmanare. När barn utbytte idéer blev de varandras inspiratörer. Inspiratörens interaktion var många gånger symmetrisk

2. Tidigare forskning

och utmärktes av utbyte av upplevelser och uppmuntran. Instruktören ledde, guidade och var oftast den som hade handen på tangentbordet. Amatören satt bredvid och ställde frågor, samtyckte och bekräftade det instruktören gjorde. Interaktionen dem emellan var både symmetrisk och asymmetrisk. När ett barn i studien var instruktör och ett annat barn var amatör kunde amatören både verbalt och icke verbalt tala om för instruktören vad denne skulle göra på datorn och därigenom bytte de positioner. Det barn som satt vid datorn och som vanligtvis var den som ledde blev således amatör. När läraren instruerade och förklarade vad och hur barnen skulle arbeta vid datorn agerade läraren som vaktare. Interaktionen mellan läraren och barnen var asymmetrisk och utmärktes av att läraren pratade mycket av tiden och bestämde över det arbete som skedde vid datorn. När läraren gav förslag på hur barnen kunde utveckla sina texter agerade läraren som utmanare. Interaktionen mellan läraren och barnen var oftast asymmetrisk i den meningen att läraren har auktoritet och även här pratade mycket av tiden. Barnen verkade inom detta sistnämnda interaktionsmönster se sig själva som ägare av tangentbordet. Studien visade att det inte bara var ett lärtillfälle för det barn som satt vid datorn. Även den som observerade instruktörens handlingar var aktiv och lärande.

Läraren har en central roll som modell och interaktionspartner under barnens textskapande, så även i det digitala klassrummet (se exempelvis Klerfelt, 2007; Skantz Åberg, 2018; Williams, 2018). Barnens parvisa skapande av digitala berättelser i tre förskoleklassgrupper om sammanlagt 20 sexåringar medierades enligt Skantz Åbergs (2018) av lärarnas organisering av aktiviteterna. Ytterst handlade det om hur läraren introducerade uppgifterna och hur hon gav stöd under aktiviteterna. Genom att analysera videoinspelningar såg Skantz Åberg att läraren främst ställde frågor om teknologin och skrivkonventioner snarare än om berättelserna. Barnen visade svårigheter i att hantera både teknologin och skriftspråkssystemet och följden blev att berättandet ibland blev underordnat. Skantz Åberg konstaterade att läraren behöver ”kunna skapa en röd tråd som löper mellan ett planerat lärandemål, introduktion av lämpliga begrepp och teknologier som motiverar och stöttar lärandet av det specifika innehållet” (s. 152).

Skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1

Tidigare studier som uppmärksammat skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1 har pekat på att en *skriftspråklig progression uteblir* i övergången mellan förskoleklass och årskurs 1 (se exempelvis Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). Övningar från förskoleklassen upprepades många gånger i årskurs 1 visade Fasts (2007) studie. De lärare som tog över barnen i årskurs 1 verkade veta mycket lite om vad barnen arbetat med i förskoleklass. Enligt Fast kan en progression i lärandet därmed utebli. Vidare framkom att lärarna i såväl förskoleklass som årskurs 1 lät barnen arbeta med isolerad bokstavsträning där barnens tidigare kunskaper och erfarenheter av bokstäver inte utnyttjades. Även i Skoogs (2012) studie framkom att skriftspråksarbetet i förskoleklass till stora delar liknade skolans läs- och skrivinläring. Fokus låg på arbetet med den grammatiska koden och inläringen kopplades i låg grad till barnens tidigare kunskaper och erfarenheter. Gustafsson och Mellgrens (2005) etnografiska studie av skriftspråkandet i förskola, förskoleklass och skola visade också att den läs- och skrivundervisning som barnen mötte när de kom till skolan inte utgick från barnens erfarenheter. Genom att observera och intervjua lärare och barn från två skolor kunde Sandberg (2012) följa två grupper från förskoleklass till och med årskurs 1. Resultatet pekade på att de läs- och skrivaktiviteter som barnen mötte i förskoleklass förberedde dem inför skolan. Barnen fick under kreativa former leka med skriftspråket, exempelvis genom rim och ramsor. I årskurs 1 mötte barnen en formell läs- och skrivundervisning där bokstavarbetet var centralt och syftade till att befästa bokstävernans språkljud och form. I den ena gruppen utgjordes undervisningen av en sammanhållen och för alla gemensam arbetsgång med bokstäverna, medan barnen i den andra gruppen hade möjlighet att välja bokstav utifrån en utarbetad arbetsgång. De läs- och skrivaktiviteter som förekom i förskoleklass och årskurs 1 var inte sammanlänkande till varandra och den bristande kontinuiteten får enligt Sandberg konsekvenser för barnens lärandeprocesser. Till viss del framkom liknande resultat i Alatalos (2011) studie. I studien, som riktade sig till årskurserna 1–3, arbetade samtliga elever med samma saker och det var de traditionellt lärarstyrda uppgifterna som dominerade undervisningen i läsande och skrivande. Lärarna utgick till övervägande del från traditionell läsundervisnings-

metodik, det vill säga läsebok och bokstavsschema, men tendenser till att vilja övergå till ett mer progressivt synsätt där utgångspunkten är att barn är olika och lär sig på olika sätt fanns bland lärarna.

Sammanfattning

I detta kapitel har forskning kring lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter redovisats. I forskningsgenomgången har det framkommit att organiseringen av helklass- och gruppssamtalets interaktion har betydelse för ett barns deltagande i samtal. Forskningsgenomgången har visat på betydelsen av förekomsten av utforskande samtal i klassrummet där både lärarens och barnens röster blir hörda. Vidare har forskningsgenomgången lyft fram ett antal faktorer som är centrala för ett barns läs- och skrivutveckling, till exempel fonemisk medvetenhet och bokstavskunskap. Att högläsa och samtala om texter i såväl lite större grupper som i par har visat sig ha betydelse för barns språkutveckling och textförståelse. I samtal behöver läraren bland annat ge barnen stöd i att utveckla strategier för att förstå texter. Forskningsgenomgången har visat på betydelsen av att läraren modellerar och stödjer barnen i skrivprocessen samt vikten av att läraren ger feedback på texter som barnen skriver. Vidare har parskrivning med stöd av digitalt verktyg där bland annat användningen av digitala verktyg både främjar och begränsar barns interaktioner och lärande skildrats. Slutligen har skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1 belysts. Den visar att en skriftspråklig progression kan utebli mellan skolformerna.

3. Teoretiska utgångspunkter

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter är hämtade från det sociokulturella perspektivet. Centralt i detta perspektiv är att mänskliga handlingar återfinns i sociala praktiker (Säljö, 2000). I föreliggande avhandling är förskoleklassen och grundskolans årskurs 1 sådana praktiker. Att studera lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass och årskurs 1 gör det möjligt att dra slutsatser om vilka förutsättningar för barns skriftspråkande som skapas i interaktion mellan läraren och barnen och mellan barnen i de lärarledda aktiviteterna. Det sociokulturella perspektivet används i avhandlingen för att analysera och förstå det empiriska materialet och ger på så sätt stöd åt att besvara syfte och frågeställningar.

Kapitlet inleds med en beskrivning av det sociokulturella perspektivet och dess syn på lärande, utveckling och språk. Vidare definieras några för avhandlingen centrala begrepp. Då avhandlingen riktar sitt fokus mot lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter ges även en presentation av den sociokulturellt inriktade literacyforskningens centrala utgångspunkter. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskij brukar ses som upphovsman till det sociokulturella perspektivet. Han lade grunden till den kulturhistoriska skolan i Ryssland på 1920-talet tillsammans med Alexander Luria och Aleksej Leontiev. Inom den kulturhistoriska skolan riktades fokus mot bland annat lärandets sociala och kulturella aspekter samt hur kunskaper bevaras och återskapas från generation till generation. Senare har forskare som Rogoff (1990), Wertsch (1991) och Säljö (2000) uttolkat och vidareutvecklat Vygotskijs idéer i en västerländsk kontext. Det är främst Vygotskijs idéer och ovan nämnda forskares verk som är utgångspunkt för föreliggande avhandling. Vygotskijs idéer har även inspirerat forskare till att utveckla andra teorier. Exempelvis utvecklade Leontiev (1986) verksamhetsteorin med utgångspunkt i Vygotskijs tankar om mediering och i Lave och Wengers (1991) teori

om situerat lärande (situated learning) finns spår av Vygotskijs idéer såsom att kunskaper och lärande förstås som situerade i verksamheter där människor verkar (Säljö, 2015; Vygotskij, 2010). Ovanstående teorier är således exempel på olika inriktningar inom det socio-kulturella perspektivet.

Lärande och utveckling

I det sociokulturella perspektivet är lärande en aspekt av mänskliga handlingar. Kunskaper ses som kulturellt, historiskt och socialt *situerade*, alltså något som sker genom deltagande i sociala praktiker (Säljö, 2000, 2013). De kunskaper och erfarenheter som en individ tillägnar sig anses ha utvecklats tidigare i samhället och i interaktion med andra människor. Lärandet och tänkandet ska emellertid inte ses som något oföränderligt utan något som utvecklas genom hela livet. När exempelvis en individ resonerar med andra kommer nya insikter som individen kan handla efter. Genom att se hur individer handlar vid olika slags aktiviteter och vilka erfarenheter de då gör, det vill säga hur de skapar mening, blir en individs biologiska förutsättningar mindre viktiga när det gäller att förstå och förklara lärande. Att delta i aktiviteter blir på så sätt en nödvändighet för människors lärande och utveckling (Säljö, 2013).

För att beskriva lärande använder Wertsch (1998) begreppen bemästrande och appropriering. Med begreppet bemästrande vill Wertsch visa att kunskapen om att använda ett redskap är förankrat både i miljön och hos individen som använder redskapet. Lärande utifrån detta begrepp handlar om att en individ kan utföra något på egen hand, men inte fullt ut har gjort kunskapen till sin egen. När en individ däremot helt och hållet gjort kunskapen till sin egen har den approprierats (Wertsch, 1998). Begreppet appropriering har, enligt Wertsch, sitt ursprung i Bakhtins (1981) dialogiska syn på språket där han lyfter fram processen med att göra den andres ord, åtminstone delvis, till sitt eget. Liknande syn på begreppet har Säljö (2000) då han konstaterar att appropriering är ”en gradvis process genom vilken individen bekantar sig med och lär sig att använda redskap i olika verksamheter och där man successivt skaffar sig allt större erfarenhet av hur de kan brukas på ett produktivt sätt” (s. 152). Det handlar

därmed ”inte om att vi ”tar in” något mentalt som existerar fixt och färdigt ”därute” i en text eller någon annanstans” (Säljö, 2015, s. 98). Lärande utifrån det sociokulturella perspektivet är således att ”appropriera kunskaper och erfarenheter som andra använder och som vi blir delaktiga i genom samspel och samhandling i aktiviteter” (Säljö, 2015, s. 103), vilket också är utgångspunkten i denna avhandling.

Språkets roll

I det sociokulturella perspektivet har *språket*, och dess olika funktioner, en central roll. Det har bland annat en utpekande funktion som att människor kan benämna saker i sin omgivning eller använda gester för att peka ut dem. Språket har även en semiotisk (semantisk) funktion vilket innefattar förhållandet mellan det språkliga uttrycket och den erfarenhet det refererar till. Vidare har språket en retorisk funktion som handlar om hur människor använder språket i olika sammanhang (Säljö, 2000; Vygotskij, 2010).

Kommunikation med språket som redskap intar en särställning vid tillägnandet av gemensamma kunskaper och kulturer, men språket är också ett redskap för tänkandet och ger dessutom tillträde till tolkningsgemenskaper (Säljö, 2000, 2013). Språket utgör ett medierande redskap för att individen ska förstå sin omvärld och fungera i den. *Mediering* är ytterligare ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000; Vygotskij, 2010; Wertsch, 1991, 1998). Begreppet innebär att en individ inte möter världen direkt utan världen förmedlas med hjälp av redskap. Förutom språket som ett medierande redskap, och som Vygotskij (1978) menar ingår i gruppen psykologiska redskap, använder vi även fysiska redskap såsom pennor, böcker och digitala verktyg. Enligt Wertsch (1991) fäste Vygotskij särskilt vikt vid den förstnämnda gruppen. I den gruppen ingår, förutom språket, exempelvis olika system för räkning, algebraiska symboler, skriftsymboler och alla slags konventionella tecken (Vygotskij, 1981). För att ”förstå hur människor fungerar och lär i sociala praktiker, hur hon utvecklar verksamheter och tar del av dem, kan vi inte bortse från att vi gör våra erfarenheter med hjälp av medierande redskap” (Säljö, 2000, s. 80). I praktiken är psykologiska och fysiska redskap nära förknippade med varandra och därför är det

inte alltid nödvändigt att skilja dem åt. Om en individ exempelvis använder en karta på en idrottslektion nyttjas ett fysiskt redskap, men det fysiska redskapet förutsätter måttenheter och tecken som är språkliga och symboliska (Säljö, 2013, 2015). De redskap som används vid mediering ska emellertid inte bara ses som döda ting. De har utvecklats av människan och är därför också något vi samspelar med när vi handlar (Säljö, 2000). Mediering är inte heller bara något som underlättar kommunikation och förståelse. Medierande redskap kan vara abstrakta och svåra att förstå sig på för den som inte är bekant med dem. Att till exempel spela efter noter är svårt för den som inte har lärt sig hur noter medierar musik (Säljö, 2013). I denna avhandling blir såväl psykologiska som olika slags fysiska redskap betydelsefulla eftersom deltagarna interagerar genom dessa.

Interaktion och kommunikation är följaktligen viktiga förutsättningar för att förstå lärande och utveckling (Säljö, 2000). En människas sätt att handla eller samtala är avhängigt kontexten och de redskap som finns tillgängliga. Genom att parterna talar med varandra och lyssnar på varandra tar de del av varandras analyser och slutsatser. En kontinuitet i tänkandet mellan parterna uppkommer och genom språklig kommunikation kan parterna skapa en gemensam förståelse. Den gemensamma förståelsen kan skapas oavsett om parterna är överens eller inte i en fråga eftersom de då kan enas om att de inte är ense. Språklig kommunikation lyfts således särskilt fram då det är "ett sätt att *re-presentera* världen för oss själva och för andra, ett sätt att göra den tillgänglig för diskussion och att lyfta fram de aspekter och perspektiv på händelser som är intressanta i en given situation" (Säljö, 2000, s. 114, författarens kursivering).

Handling och kontext

Utifrån det sociokulturella perspektivet *handlar* individer inom ramen för sociala praktiker (Rogoff, 1990; Wertsch, 1985). Individen handlar utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter och vad hon eller han bedömer att omgivningen vill eller kräver i en bestämd verksamhet (Säljö, 2000, 2013; Wertsch, 1985). Individens handlingar finns således i den sociala praktiken och tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är förbundna med situationen, det vill säga är

3. Teoretiska utgångspunkter

situerade i denna *kontext* (Säljö, 2000). Både Säljö (2000, 2013) och Wertsch (1985) refererar till Leontievs handlingsbegrepp där handlingar anses vara medvetna. Individens handlingar kan också vara omedvetna då de sker rutinmässigt och automatiserat. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses sålunda individers handlingar som målinriktade och måste förstås utifrån det sammanhang och den verksamhet handlingarna ingår i.

Individers handlingar 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 det sociokulturella perspektivet. Att socialiseras innebär med detta resonemang att individen skaffar sig kunskap om var och när olika regler, normer och värderingar är användbara menar Säljö (2000), inte att individen lär sig en rad regler utantill och sedan följer dem helt och hållet. I denna avhandling riktas fokus mot de skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter som sker i förskoleklassen och årskurs 1. Dessa aktiviteter utgörs av deltagarnas handlingar i tal och skrift, samt deras kroppsliga handlingar såsom gester och ansiktsuttryck. Handlingarna kommer till uttryck genom de sätt som lärare och barn samt barn sinsemellan interagerar med varandra, men också genom deras sätt att interagera med den omgivande fysiska miljön som exempelvis digitala redskap. Enligt Säljö (2000) bidrar människors handlingar till att skapa, återskapa och omskapa den verksamhet som de utförs i. I föreliggande avhandling innebär det att deltagarnas handlingar också bildar den undervisning som studeras. Deltagarnas handlingar försiggår således i en specifik kontext, i det här fallet, skolans institutionaliserade miljö. I skolan ges deltagarna möjlighet att göra andra erfarenheter än dem som de kan göra i exempelvis hemmet. Säljö (2015) framhåller att skolan kan ses som en plats där människor ges möjlighet att lära om sådana företeelser som är gemensamma i ett samhälle och som de annars inte möter. I skolan finns till exempel förväntningar på att barnen ska lära sig ett visst skriftspråkligt innehåll.

Närmaste utvecklingszonen och stödstruktur

Synen på att lärande utvecklas i en social och kulturell kontext kan förstås genom Vygotskijs (1978, 2010) begrepp om den *närmaste utvecklingszonen* (zone of proximal development). Begreppet 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 det barn som ännu inte har förmåga att självständigt genomföra en uppgift. Vygotskij (1978) förklarar det på följande sätt: "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (s. 86). Det barnet får stöd med idag kan möjliggöra för att hon eller han kan göra det på egen hand imorgon (Vygotskij, 1978). Daniels (2008) problematiserar Vygotskijs syn på den närmaste utvecklingszonen och framhåller att Vygotskij är oklar i vad han menade med stöd till barnet. Vygotskijs uttryck "att ge stöd" kan enligt Daniels antyda att det handlar om en envägsprocess inom vilken den vuxne ensam konstruerar stödet och därpå presenterar detta för användning av barnet. Daniels ifrågasätter om stödet ensidigt förmedlats av den vuxne eller om det sker i en interaktion och diskussion med barnet. Vygotskij (1978, 2010) menar vidare att det finns en gräns för vad barn kan göra på egen hand, vilket också kan se olika ut för olika barn. Det som ett barn ska lära bör ligga inom individens närmaste utvecklingszon och inte i zonen för vad hon eller han redan behärskar. På så sätt blir individen utmanad i sitt lärande (Vygotskij, 1978, 2010). Att som lärare anpassa undervisningen till varje barns närmaste utvecklingszon blir därför centralt för barnens lärande (Vygotskij, 2010).

Imitation ingår som en del i lärandet och ska enligt Vygotskij (1978) ses som ett återskapande och inte som en kopiering. Redan i tidig ålder och innan ett barn har utvecklat ett muntligt språk imiterar de andra människor. Ett imiterande innebär att barnet lär genom att försöka förstå vad den andre gör. Vid processen sker ett aktivt deltagande som kan leda till gemenskap och barnet kan imitera olika aktiviteter som går bortom gränsen för var hon eller han kan klara själv. Genom imitation är barnet förmöget att utföra mer krävande aktiviteter under vägledning av exempelvis en vuxen, men imitationen

behöver då ske inom ramen för den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1978).

Ett vanligt begrepp som förekommer i sammanhang med den närmaste utvecklingszonen är *stödstruktur* (scaffolding). Wood m.fl. (1976) framhåller att det stöd som en vuxen ger i undervisningen ska vara relaterat till barnens kompetensnivå. Om ett barn har stora problem med att lösa en uppgift behöver barnet ha mer stöd från den vuxne jämfört med ett annat barn som är mer kompetent att lösa uppgiften. Utmärkande är att den vuxne förändrar sitt stöd efterhand som ett barn lär och utvecklas. Inledningsvis kan den vuxne behöva ge mycket stöd, men gradvis kan stödet minska för att så småningom helt upphöra, då den lärande behärskar den aktuella färdigheten eller begreppet (Wood m.fl., 1976). En liknande definition av begreppet stödstruktur ges av Mercer (1995), som understryker att läraren i så stor utsträckning som möjligt behöver anpassa sitt stöd efter barnet. Stödet kan ges genom samtal med barnet, men behöver inte komma från en person utan kan vara att barnet följer skriftliga instruktioner eller använder fysiska redskap som är lämpliga för att lösa en uppgift (Säljö, 2000). Stödstruktur i föreliggande avhandling är exempelvis samtal med lärare såväl som andra barn i klassen, men även fysiska redskap i form av digitala verktyg, bilder och böcker.

Literacy

Vygotskij (1978) har framför allt genom sitt verk *Mind in society: the development of higher psychological processes* influerat den sociokulturella literacyforskningen¹⁰. Det som i verket fångade forskarnas intresse var Vygotskijs erkännande av kulturens roll i lärandet (Gillen & Hall, 2013) och de kom efter det att vända sig mot ett synsätt på läsande och skrivande som enbart en kognitiv färdighet (Barton & Hamilton, 1998; Street, 2000). Ur ett sociokulturellt perspektiv behöver literacy, enligt Lankshear och Knobel (2003),

¹⁰ Den sociokulturellt inriktade literacyforskningen har varit intresserad av att undersöka skriftspråket i både skolsammanhang och i sammanhang som går utanför skolans ram. Inriktningen går under namnet Literacy Studies och senare också som New Literacy Studies och har under åren utvecklats inom olika discipliner.

3. Teoretiska utgångspunkter

förstås utifrån sociala, kulturella och historiska sammanhang. Literacy kopplas inte bara samman med formell undervisning utan kan ske i andra kontexter såsom i hemmet. Säljö (2013) är inne på ett liknande spår då han poängterar att skriftspråkliga aktiviteter, det vill säga literacy, inte enbart berör den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan också ”kännedom om hur man använder text i olika sammanhang, insikter i hur olika genrer är uppbyggda och kunskaper om hur man går mellan text, tal och handling i olika verksamheter” (s. 208).

Det finns ingen entydig översättning av begreppet literacy till svenska. I texter och studier används termer som till exempel litteracitet (se exempelvis Björklund, 2008), skriftspråkliga aktiviteter (se exempelvis Säljö, 2000, 2013) och skriftspråklighet (se exempelvis Ewald, 2007). Även det engelska begreppet literacy förekommer i svenska studier (se exempelvis Fast, 2007; Skoog, 2012). I denna avhandling kommer begreppen literacy och skriftspråklighet¹¹ att användas, men med samma innebörd.

Begreppet literacy är i ständig rörelse (Barton, 2007; Freebody, 2007; Janks, 2010). Från att begreppet initialt bara omfattade skriftspråket har det under åren utvidgats och fördjupats. Numera ingår såväl det talade språket som multimodala texter, det vill säga texter i vilka bilder, skrift och ljud samverkar (Fast, 2007; Liberg, 2007). Denna utvidgning av begreppets innebörd har gjort att många forskare talar om det i pluralform, som olika literacies¹² (Barton, 2007; Gee, 1989; Lankshear & Knobel, 2003). I föreliggande avhandling kommer begreppet literacy omfatta tal (verbalt) och skrift (läsning och skrivning).

¹¹ Även läs- och skrivundervisning, läsande/skrivande, läs/skrivinläring, skriftspråkande samt skriftspråkslärande- och utveckling används synonymt med begreppen literacy och skriftspråklighet.

¹² I detta sammanhang förekommer även begreppen multiliteracies och multiple literacies för att visa på den mångfald av användningsområden och funktioner som begreppet innehar.

Literacy som social aktivitet

Under senare år har det alltså skett en utvidgning och fördjupning av innebörden i begreppet literacy. Barton (2007) lyfter fram att användandet av skriftspråket är en mänsklig verksamhet som sker i samspel med omgivningen. Literacy är, enligt Barton, en social aktivitet som kan skildras genom begreppet *literacypraktiker* (literacy practices). Människor ingår i olika domäner och sociala relationer där olika typer av literacy används, vilket gör att det sociala sammanhanget där *literacyhändelser* (literacy events) sker, behöver beskrivas. Literacypraktiker kan ses som sociala praktiker där skrift ingår och en literacypraktik utgörs av många literacyhändelser. Literacyhändelser anknyter till faktiska situationer där skrift ingår, medan literacypraktiker är generella mönster i hur literacyhändelserna sker. Barton uttrycker det på följande sätt: "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" (s. 37). Det ges många tillfällen i en människas vardagsliv där läsandet och skrivandet har betydelse. Det betyder att det förekommer många literacyhändelser i människors dagliga liv. De kunskaper människor har om läsande och skrivande använder de sedan i olika situationer och för olika syften (Barton, 2007).

De tankegångar som Barton (2007) har om begreppen literacypraktiker och literacyhändelser återfinns hos Street (1984, 2000). Street är den forskare som introducerade begreppet literacypraktik, som en reaktion mot den autonoma synen på literacy som kognitiva förmågor utan hänsyn till den sociala och kulturella kontexten (Street, 1984, 1993). Street (2000, 2003) understryker att literacy är beroende av den kontext i vilken läsandet och skrivandet används. Han lyfter fram att literacypraktiker står för det sociala och kulturella användandet av literacy i olika situationer, medan literacyhändelser kan ses som situationer där en aktivitet kring skrift sker och som då är uppkommen ur denna praktik. De båda begreppen står därmed i nära förbindelse med varandra (Street, 2000, 2003). Med begreppet literacypraktiker kan kopplingen mellan literacy och de sociala strukturer som literacy är inbäddade i tydliggöras (Barton & Hamilton, 2000).

3. Teoretiska utgångspunkter

Vidare framhåller Barton (2007) att människor har olika typer av literacy kopplade till olika områden av sina liv såsom skolan, arbetsplatsen och hemmet. Mellan områdena kan det finnas en maktobalans. Barton menar att det kan ligga en skillnad i hur literacy används beroende på om det är påtvingat eller självvalt. Han sätter detta i relation till Streets (1993) begrepp om dominerande literacy (dominant literacy) och vardaglig literacy (vernacular literacy). Dominerande literacy bärs i hög grad upp av olika samhällsinstitutioner såsom skolan, medan vardaglig literacy utgår ifrån de handlingar som människor gör inom ramen för det privata dagliga livet. Dominerande literacy har högst status och är därför det som blir styrande i ett samhälle. Vidare lyfter Barton fram att literacypraktiker är situerade i bredare sociala sammanhang. En individ kan under en dag delta i många literacyaktiviteter och därigenom få olika roller såsom att vara förälder, lärare och patient. De olika rollerna kan göra att en individ dagligen möter och utövar olika typer av literacy. Literacy är i grunden ett system av symboler som människor använder för att kommunicera med varandra. Literacy är en del av vårt sätt att tänka och det finns olika attityder, värderingar och känslor förknippade med literacy vilka styr våra handlingar och engagemang i förhållande till literacy. Detta betyder att de erfarenheter vi har av literacy, positiva eller negativa, påverkar våra handlingar. Dessutom har literacy en historia och människors liv innehåller, från barndom fram till vuxen ålder, många olika erfarenheter av literacy. Lärandet kan därför inte heller begränsas till en bestämd arena såsom skolan. Såväl barn som vuxna utvecklar ständigt literacy, vilket inverkar på den personliga utvecklingen. Slutligen lyfter Barton fram att dagens literacypraktiker är skapade från förr, men är aldrig detsamma genom tiderna. I begreppet literacy ingår på så sätt också en social och kulturell historia.

När man talar om literacy blir således händelser där läsande och skrivande praktiseras betydelsefulla att undersöka. I föreliggande avhandling används begreppet literacyhändelser för att identifiera situationer där lärare och barn är involverade i olika skriftspråksorienterade aktiviteter i de observerade förskoleklasserna och klasserna i årskurs 1. De identifierade situationerna med de mönster som framträder vid analysen av dessa kan förstås som delar av en literacypraktik. Den literacypraktik som framträder vid analysen kan därmed ge en bild av vad literacy är i den skolkontext som studerats.

Barns tidiga literacy

Den tidsperiod hos barnet som leder till skriftspråklighet har kommit att benämnas *emergent literacy* (Gillen & Hall, 2013; Razfar & Gutiérrez, 2013). Forskaren Marie Clay anses vara en av de forskare som banade vägen för forskningen om emergent literacy. I sina studier fann hon att många barn utforskar skriftspråket i samspel med andra människor långt innan den formella läs- och skrivinläringen tar vid. Utforskandet av exempelvis bilder, text och symboler sker inte vid ett speciellt tillfälle eller på en särskild plats utan i de vardagliga sammanhang som barnet befinner sig i. I detta sammanhang lyfts vuxnas, och framför allt föräldrarnas, betydelsefulla roll fram (Clay, 1966, 1975). Genom att barnet och föräldrarna samtalar och samspelar i olika läs- och skrivsituationer eller att barnet på eget initiativ utforskar skriftspråket och här får stöd och uppmuntran från föräldrarna, tillägnar sig barnet skriftspråklig kompetens. Utvecklingen av skriftspråklig kompetens antas ske i steg genom vilka barnen passerar på olika sätt i olika åldrar (Teale & Sulzby, 1986).

Under senare år har en ny forskningsinriktning kallad *early childhood literacy*¹³ vuxit fram ur forskningen om emergent literacy. Ett antagande inom *early childhood literacy* forskningen är enligt Gillen och Hall (2013) att barn under sin barndom agerar med skriftspråket på sina egna villkor och utifrån vad som är meningsfullt för dem själva. Det handlar inte om "emergence or becoming literate, it is about being literate; and it allows the literacy practices and products of early childhood to be acknowledged as valid in their own right, rather than perceived as inadequate manifestations of adult literacy" (s. 14). Med ett *early childhood literacy* perspektiv bör barns tidiga literacyförmågor alltså erkännas som adekvata former av literacy där och då. Ur de två forskningsinriktningarna framträder därmed olika syn på hur vuxna betraktar barnens användande och tidiga utforskande av skriftspråket.

¹³ Forskningsinriktningarna *early childhood literacy* och *emergent literacy* har skilda teoretiska utgångspunkter. *Early childhood literacy* har sin grund i det sociokulturella perspektivet medan *emergent literacy* hänförs till kognitiv psykologi (Razfar & Gutiérrez, 2013).

3. Teoretiska utgångspunkter

Genom att antropologer som Denny Taylor och Shirley Brice Heath började intressera sig för skriftspråkstillägnande utifrån ett etnografiskt synsätt fick forskningen kring early childhood literacy en större genomslagskraft (Gillen & Hall, 2013). Taylor (1983) myntade begreppet family literacy då hon följde sex familjer under tre år och undersökte hur barnen utvecklade kunskap om skriftspråket i hemmet. Denna, liksom Heaths (1983) numera klassiska studie, visar på liknande sätt att föräldrarnas sociala och kulturella tillhörighet är av stor betydelse för hur barnen socialiseras in i skriftspråket. Heaths studie visar att föräldrarnas olika sätt att bemöta och utveckla barnens språk får stor betydelse för barnen när de sedan möter skolans mer formella undervisning. Scribner och Coles (1981) undersökning anses också vara en klassiker i detta sammanhang och med studier som går utanför skolans ram. De studerade Vai-folket i Liberia och fann att människorna använde sig av tre olika slags skriftspråk för olika syften: arabiska i religiösa sammanhang, engelska i skolsammanhang och Vai i mer informella sammanhang såsom i hemmet. Slutsatsen som Scribner och Cole drog var att olika typer av literacy förvärvades och användes för olika sociala och kulturella ändamål. Paralleller kan utifrån en svensk kontext dras till Fast (2007) studie där betydelsen av barns språkliga möten i hemmiljön påvisas. De första mötena med skriftspråket kan se mycket olika ut beroende på vilken social och kulturell bakgrund barnet har. Somliga barn ingår redan i tidig ålder i olika skriftspråkliga aktiviteter, medan andra på allvar kommer i kontakt med skriftspråket först i skolåldern.

Långt innan barnen kommer till skolan har de således mött och utforskat skriftspråket både tillsammans med andra och på egen hand, men deras kunskaper och erfarenheter kan se olika ut vilket ger dem olika förutsättningar i mötet med skriftspråket i förskoleklassen. Med utgångspunkt i avhandlingens sociokulturella perspektiv kommer forskningen om early childhood literacy därför att användas för att diskutera forskningsfrågorna.

Resursmodellen

I ett försök att beskriva vad "reading *should* entail in the institutional life of a democratic multicultural state" (Luke, 1995, s. 104, författarens kursivering) utarbetade Luke och Freebody (1997, 1999)

3. Teoretiska utgångspunkter

under 1990-talet den så kallade *resursmodellen* (the Four Resources Model). Resursmodellen beskriver literacyundervisningen som en repertoar av praktiker som på olika sätt stödjer utvecklingen av literacy. Barn behöver få möjlighet att på egen hand och tillsammans med andra delta i och utöva de resurser som praktikerna åsyftar för att utvecklas till att bli en läsande och skrivande person i det samhälle de lever i. "To be literate is to be an everyday participant in literate "societies", themselves composed of a vast range of sites, locations and events that entail print, visual, digital and analogue media" (Freebody & Luke, 2003, s. 53). Enligt Luke och Freebody (1997, 1999) handlar undervisning i literacy inte om att överföra färdigheter och förmågor till barnen. I stället handlar det om att i skolan utforma kritiska sociala praktiker, om att introducera kommande generationer till de rådande kulturella, normativa sätt som finns för att hantera texter, och om att ha tillgång till teknik och verktyg och till de sociala institutioner där denna teknik och verktyg används. Vilka texter barnen erbjuds får på så sätt betydelse för vilka literacyhändelser som skapas i klassrummet (Luke & Freebody, 1997, 1999). En idé bakom resursmodellen var, enligt Freebody och Luke (2003), att skifta fokus från att försöka hitta den rätta läsinlärningsmetoden till att undervisa med utgångspunkt i barns språkliga och kulturella erfarenheter. Freebody och Luke framhåller att resursmodellen på så sätt kan sätta ljuset på det dynamiska förhållande som finns mellan teori och praktik.

Resursmodellen innefattar följande praktiker som barn behöver få möjlighet att delta i och utöva: praktiker som stödjer *kodning* (coding-practices), *textskapande* (text-meaning practices), *textanvändande* (pragmatic practices) och *kritisk textanalys* (critical practices) (Luke, 2000; Luke & Freebody, 1997, 1999). Att utveckla dessa praktiker innebär att arbeta med skriftens kod och få möjlighet att skapa förståelse för sambandet mellan språkljud och bokstäver, stavning och andra skriftkonventioner såsom i vilken riktning texter läses och skrives. Det innebär också att med hjälp av tidigare kunskaper och erfarenheter få skapa och tolka olika typer av texter. Vidare innebär det att få förståelse för att texter ser olika ut beroende på social och kulturell kontext. Texter används på olika sätt i olika sammanhang och häri ligger exempelvis att förstå hur en text kan struktureras och vilken grad av formalitet som passar för den. Slutligen innebär det att få möjlighet att kritiskt analysera texter då texter inte är neutrala utan skrivna ur en viss position och med ett visst syfte.

Exempel på frågor som ger möjlighet att kritiskt undersöka texter är: vem kan ha skrivit texten? i vilken kulturell och historisk kontext är den skriven? i vems intresse? samt vad försöker den här texten göra med mig? (Luke, 2000; Luke & Freebody, 1997, 1999). Janks (2010) har liknande tankegångar då hon beskriver literacy som att kunna avkoda och förstå text, förstå dess funktion och förhålla sig kritisk till det som står i texten.

De ovan beskrivna praktikerna hänger samman och utvecklas parallellt, men på olika sätt för olika åldrar (Luke & Freebody, 1997; 1999). Luke (2000) betonar att även barn i de tidiga skolåren behöver få möjlighet att arbeta parallellt med de olika praktikerna. Det är därmed viktigt att inte se varje praktik som etapper som barnen måste gå igenom innan de går vidare till nästa praktik (Freebody & Luke, 2003; Luke, 2000). Utvecklingen av literacy stöds således av att praktikerna samspelar med varandra eftersom var och en är "necessary but not sufficient for the achievement of the others" (Luke & Freebody, 1999, s. 4). Resursmodellen kan därför ses som en karta över de praktiker som läraren behöver erbjuda barnen i klassrummet (Freebody & Luke, 2003; Luke & Freebody, 1999).

Literacypraktiker kan beskrivas utifrån tre dimensioner: (1) bredden i repertoaren av literacyhändelser, (2) barns fördjupning i och kontroll av literacyhändelser och (3) barns möjligheter till kreativitet i olika literacyhändelser (Luke & Freebody, 1999). I denna avhandling innebär det att den första dimensionen beskriver bredden av det skriftspråkliga innehåll barnen möter och hur de möter detta innehåll. Den andra dimensionen skildrar barnens möjligheter att fördjupa sitt läs- och skrivlärande och deras möjligheter att påverka de literacyhändelser som de är en del av. Den sistnämnda dimensionen beskriver utrymmet för barnens kreativitet i det avseendet att egna tankar och idéer görs möjliga att uttrycka.

Sammanfattning

I detta kapitel har jag redogjort för det sociokulturella perspektivets syn på lärande och utveckling där språket har en central roll. Centralt i perspektivet är att individers handlingar behöver förstås utifrån det sammanhang och den verksamhet handlingarna ingår i. Inom det

3. Teoretiska utgångspunkter

sociokulturella perspektivet framhålls betydelsen av att undervisningen anpassas till barnets närmaste utvecklingszon där stödstrukturer behöver vara relaterade till barnets kompetensnivå. Avslutningsvis har jag redogjort för literacyforskningens centrala antaganden om literacy som en social praktik.

4. Metod

I följande kapitel beskrivs den ansats som använts för att besvara avhandlingens syfte och frågeställningar. Därefter beskrivs hur den empiriska undersökningen genomförts där de metoder som använts vid datainsamlingen redovisas. Sedan följer en beskrivning av hur datamaterialet bearbetats och analyserats. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens kvalitetsaspekter samt forskningsetiska överväganden.

Studiens ansats

Avhandlingens syfte är att bidra med kunskap om skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1 och i övergången mellan de två skolformerna. Avhandlingen består av två delstudier. I delstudie 1, som ledde till en licentiatuppsats¹⁴ (Aminoff, 2017), riktas intresset mot förskoleklassens verksamhet och i delstudie 2 riktas intresset mot verksamheten i årskurs 1. För att uppfylla avhandlingens syfte har ett antal skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter observerats där fältanteckningar skrivits för att dokumentera dessa. Vidare har stillbilder tagits på bland annat barns skrivna texter. Dessutom har informella samtal med både lärare och barn förts. Till grund för datainsamlingen har inspiration hämtats från etnografisk ansats. Begreppet etnografi innebär enligt Howitt (2019) att forskaren försöker förstå och beskriva en specifik kultur utifrån deltagarnas perspektiv. Kunskap om deltagarnas kultur kan uppnås genom att studera deltagarnas handlingar (Hopkins, 2008). Valet av en etnografisk inspirerad ansats är således passande eftersom jag i den här avhandlingen sökt efter mönster som kan sägas vara kännetecknande för vad som sker i de skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteterna i förskoleklassen och årskurs 1. Fokus har just riktats mot lärares och barns handlingar i dessa verksamheter. Avhandlingen är därmed avgränsad till att bidra

¹⁴ Licentiatuppsatsen syfte är att ”bidra med kunskaper om förskoleklassens verksamhet med fokus på lärares och barns handlingar i samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter” (Aminoff, 2017, s. 17).

4. Metod

med kunskap om en särskild del av en bestämd social praktik (jfr Heath & Street, 2008).

I etnografiskt inspirerade studier används, i likhet med min avhandling, ofta en rad olika datainsamlingsmetoder. Fangen (2005) framhåller att olika datainsamlingsmetoder ger upphov till olika typer av data. Genom observationerna fick jag möjlighet att följa den konkreta verksamheten i de olika skolformerna. Jag fick bland annat ta del av hur deltagarna samspelade med varandra i klassrummet. Stillbilderna gav ett visuellt stöd till observationerna och under de informella samtalen med deltagarna fick jag möjlighet att bland annat ställa frågor om en konkret situation som jag observerat. En förhoppning med dessa olika typer av material är att kunna ge en så rik bild som möjligt över de miljöer som jag har studerat (jfr Fangen, 2005).

För att fånga de händelser och handlingar som sker och som för deltagarna är del av deras vardag, behöver forskaren befinna sig i deltagarnas sociala sammanhang under antingen en kortare (Howitt, 2019) eller en längre tidsperiod (Alvesson & Skoldberg, 2017; Fangen, 2005; Howitt, 2019). Howitt (2019) preciserar en kortare tidsperiod med en "single session of just one hour" (s. 101), medan en längre tidsperiod består av flera observationer som pågår under flera veckor, månader eller år. Jag följde sammantaget de skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteterna regelbundet under cirka fyra terminer, vilket kan anses vara under en relativt längre tidsperiod.

Urval och tillträde

För att kunna göra en etnografisk inspirerad studie behövde jag få tillträde till det fält som skulle studeras. Howitt (2019) samt Hammersley och Atkinson (2019) kallar de personer som ger tillträdet till ett fält för grindvakter. Dessa personer innehar nyckelroller på fältet och möjliggör för mig som forskare att få tillträde till den miljö som jag vill studera. Grindvakter i denna avhandling är de rektorer som jag genom telefon kom i kontakt med.

Initialt var tanken att licentiatuppsatsen skulle bygga på data från både förskoleklassen och årskurs 1. Efter att besökt olika kommuners hemsidor där skolor presenterar sin verksamhet i förskoleklass och

4. Metod

årskurs 1 och om de uttrycker att de arbetar för en fungerande övergång häremellan, ringde jag till tre rektorer på olika skolor. Mitt val av dessa tre skolor grundade sig, förutom att de hade en verksamhet som riktade sig till förskoleklass och årskurs 1, således också på att skolorna själva skriftligen uttrycker att de har ett fungerande samarbete mellan verksamheterna. Dessutom avgjordes valet av att jag själv inte tidigare haft någon kontakt eller arbetsrelation med skolorna. Två av rektorerna gav sin tillåtelse direkt per telefon, men med förbehållet att ansvariga för de tänkta förskoleklasserna också gav sitt medgivande. En telefonkontakt togs med de respektive lärare vars namn jag hade fått från rektorerna och efter att jag presenterat studien för dem, gav de sina samtycken muntligt. Den tredje rektorn ville ha ett personligt möte med mig innan ett svar om deltagande kunde ges. Under mötet gav rektorn klartecken för att skolan kunde tänka sig att delta i studien. Vi besökte tillsammans de tänkta lärarna och jag fick då möjlighet att presentera studien även för dem. Under vårterminen av förskoleklassåret gav rektorerna eller lärarna som arbetade i förskoleklass mig namnen på de lärare som skulle ta över barnen i årskurs 1. Under det personliga möte som jag hade med var och en av lärarna som skulle ansvara för årskurs 1, visade det sig att de redan fått information om studien. Jag valde ändå att åter presentera studien och därefter gav de sina samtycken muntligt.

Efter en tids arbete med licentiatuppsatsen gjordes valet att bara datamaterial från förskoleklassåret skulle ingå i uppsatsen. Det datamaterial för årskurs 1 som samlades in vid första datainsamlings-tillfället ingår därför i delstudie 2. Inför arbetet med delstudie 2 gjordes valet att samla in ytterligare datamaterial, vilket baserades på en strävan efter att samla in ungefär samma antal observerade timmar i årskurs 1 som gjorts i förskoleklassen. Vid det första datainsamlings-tillfället uppstod en teoretisk mättnad (jfr Bryman, 2018; Howitt, 2019), det vill säga ingen ny information om skriftspråksorienterade aktiviteter framkom med ytterligare observation. Förhoppningen var att en sådan mättnad även skulle ske med liknande antal observerade timmar i årskurs 1. Efter att återigen ha besökt olika kommuners hemsidor där skolor presenterar sin verksamhet i förskoleklass och årskurs 1 och om de uttrycker att de arbetar för en fungerande övergång häremellan, ringde jag till rektorerna på två olika skolor. Valet av dessa två skolor grundade sig även denna gång på att skolorna på sina

4. Metod

hemsidor själva skriftligen uttrycker att de har ett fungerande samarbete mellan förskoleklass och årskurs 1. Inte heller i dessa fall har jag tidigare haft någon kontakt eller arbetsrelation med skolorna. Efter att ha presenterat studien för rektorerna gav de mig namn på lärare som arbetade i årskurs 1 och som de trodde kunde vara intresserade av att delta i studien. Under förutsättning att de föreslagna lärarna själva tackade ja till att delta, gav rektorerna sina samtycken muntligt. En telefonkontakt togs med de två lärarna och efter att ha presenterat studien, gav de båda sina samtycken muntligt. Urvalet kan därmed beskrivas som ett snöbollsurval, vilket innebär att jag tog kontakt med några personer som var lämpliga utifrån studiens syfte, vilka sedan användes för att få kontakt med ytterligare relevanta personer (jfr Bryman, 2018).

Deltagande lärare och barn

Som tidigare beskrivits ingår i delstudie 1 tre förskoleklasser från tre olika skolor. Till varje förskoleklass finns två förskollärare och/eller grundskollärare kopplade. Stundtals kan även fritidspedagoger arbeta i verksamheten. I varje förskoleklass finns 20–25 barn med ungefär lika många flickor som pojkar. Då deltagarna består av olika personal-kategorier kommer begreppet lärare användas som ett samlingsnamn. Jag har även valt att använda begreppet barn i stället för elever eftersom det oftast användes av deltagarna själva. Tabell 1 visar en översikt över deltagarna i delstudie 1.

Tabell 1

Presentation av lärare, erfarenhet av yrket, antal barn i varje förskoleklass, delstudie 1

Förskoleklass	Lärare	Erfarenhet av yrket	Antal barn
Blåsippan	Ulla, förskollärare Evy, förskollärare	mångårig mångårig	20
Gullvivan	Mona, förskollärare Birgitta, förskollärare Susanne, fritidspedagog	mångårig mångårig mångårig	25
Smörblomman	Helene, förskollärare Ella, grundskollärare 1–7	mångårig några år	23

I delstudie 2 ingår fem klasser i årskurs 1 från fem olika skolor. Till varje klass finns en klasslärare kopplad. Ibland kan också speciallärare, resurslärare och fritidspedagoger arbeta i klassen. I varje klass finns 15–24 barn. Då deltagarna även i denna studie består av olika personalkategorier kommer begreppet lärare användas som ett samlingsnamn. Jag har även valt att använda begreppet barn i stället för elever eftersom det begreppet används i delstudie 1. Tabell 2 visar en översikt över deltagarna i delstudie 2.

Tabell 2

Presentation av lärare, erfarenhet av yrket, antal barn i varje årskurs 1 klass, delstudie 2

Årskurs 1	Lärare	Erfarenhet av yrket	Antal barn
Björken	Stella, lågstadielärare Thelma, fritidspedagog	mångårig mångårig	20
Granen	Erica, lågstadielärare Beata, speciallärare Bea, fritidspedagog	mångårig mångårig några år	23
Eken	Evelina, lågstadielärare Sonja, grundskollärare 1–7, resurs Malin, speciallärare	mångårig några år mångårig	23
Almen	Stina, lågstadielärare	mångårig	15
Aspen	Marianne, lågstadielärare Anna, grundskollärare 1–7, resurs	mångårig några år	24

Datainsamling

Vid etnografisk inspirerade studier är det vanligt att använda sig av olika datainsamlingsmetoder (Alvesson & Sköldberg, 2017; Howitt, 2019; Johannessen m.fl., 2020). Både delstudie 1 och delstudie 2 utgår som tidigare nämnts framför allt ifrån delvis deltagande observationer där fältanteckningar skrivits för att dokumentera dessa, men jag har också tagit stillbilder och haft informella samtal med både lärare och barn. I det följande avsnittet ges en beskrivning av datamaterialet.

Delvis deltagande observation

Delvis deltagande observation är användbar då forskaren vill beskriva vad människor gör när de befinner sig i sina naturliga sammanhang (Fangen, 2005; Johannessen m.fl., 2020; Tjora, 2012), vilket på så sätt kan vara ett passande val av datainsamlingsmetod utifrån syftet med den här avhandlingen. Tjora (2012) lyfter fram skillnaden mellan observationer och intervjuer. Observationer är passande när forskaren vill studera det människor gör, medan intervjuer är lämpliga när forskaren vill ta reda på vad människor säger att de gör.

Observationerna är gjorda under veckans samtliga skoldagar. De genomfördes vid olika tidpunkter under dagen även om ett större antal av observationerna utfördes under morgonens första pass med start omkring klockan 8.00. Tjora (2012) framhåller att forskaren behöver vara öppen och flexibel i frågan om vid vilken tid observationerna ska genomföras under dagen. När jag och en lärare pratade om vid vilken tid jag skulle besöka klassen, lät jag med tanke på vad som bäst passade verksamheten läraren bestämma. Många gånger uttryckte läraren en önskan om att jag just skulle komma till klassens första pass på morgonen, det vill säga omkring klockan 8.00.

Min roll som forskare kan beskrivas som den som Fangen (2005) benämner som delvis deltagande observatör. Det innebär att jag deltog i det sociala samspelet, men inte i de aktiviteter som deltagarna ägnade sig åt (jfr Fangen, 2005). Delvis deltagande observatör är en vanlig observatörsroll inom den etnografiska traditionen (Fangen, 2005).

Delvis deltagande observation i förskoleklassen, delstudie 1

I delstudie 1 har sju observationer genomförts i varje förskoleklass under perioden september 2012 och april 2013. Varje observation varade i cirka två timmar och omfattar de aktiviteter som ägde rum i verksamheten, förutom den icke lärarledda aktiviteten ”Fri lek”. De aktiviteter som observerats är aktiviteter som syftar till att träna skriftspråket, men det finns också aktiviteter som observerats som inte primärt haft ett sådant syfte. Tabell 3 visar en sammanställning av antalet observationer, antalet timmar per observation och tid i timmar för lärarledd aktivitet i varje observation under cirka två terminer.

Tabell 3

Antal observationstillfällen, antal timmar per observation och tid i timmar för lärarledd aktivitet i varje observation under cirka två terminer, delstudie I

Förskoleklass	Antal observations- tillfällen	Antal timmar /observation	Tid i timmar för lärarledd aktivitet i varje observation
Blåsippan	7	2	1:15
Gullvivan	7	2	1:00
Smörblomman	7	2	1:15
Totalt	21	42	24:30

Redan i ett inledande skede samtalade jag med lärarna i förskoleklassen om vilken roll jag ville ha i klassrummet. Min utgångspunkt var att inte delta i aktiviteterna, men ändå vara i närheten. Ofta placerade jag mig strax bakom samlingsringen och med detta ville jag visa att jag deltar, men lite på distans. Min förhoppning med en sådan placering var också att dra till mig så lite uppmärksamhet som möjligt och att deltagarna helst skulle "glömma" att jag var där, men som Tjora (2012) framhåller, "ofta är det omöjligt att glida naturligt in i den situation man ska studera" (s. 64). Under mina första observationer i de besökta förskoleklasserna upplevde jag också att barnen och lärarna till exempel ofta sneglade åt mitt håll under samlingarna, men med tiden och antalet observationer blev blickarna allt färre. Mellan det första och sista observationstillfället förflöt cirka 8 månader. Under denna tid besökte jag skolorna med jämna mellanrum, vilket kan ha bidragit till att jag blev ett välbekant ansikte för deltagarna och därmed inte någon som ådrog sig mer uppmärksamhet än någon annan. Deltagarna var också vana vid andra vuxenbesök än mina. Emellanåt var exempelvis föräldrar eller mor- och farföräldrar på besök samtidigt. Att deltagarna var vana vid att andra personer än de som vanligtvis ingår i verksamheten fanns där, menar jag minskar risken för att deltagarna förställer sig eller att

4. Metod

aktiviteter tillrättaläggs. Besök blir således en naturlig del av verksamheten. Mot bakgrund av detta förefaller det troligt att min närvaro i begränsad grad har påverkat skeendena i klassrummet (jfr Granström, 2004).

Ibland kunde jag uppleva det svårt att inte aktivt delta i de aktiviteter som pågick. Jag fick framför allt i början 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 förskoleklassåret 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.

Jag upptäckte ganska tidigt att det inte alltid var så lätt att hålla fokus under en observation. Jag ville vara där ”det hände” och jag gick därför i snabb takt från exempelvis ett rum till ett annat och från en samling barn till några andra. Efter ett tag insåg jag att det inte går att registrera allt som händer i en miljö (jfr Fangen, 2005; Johannessen m.fl., 2020; Kullberg, 2014). Hammersley och Atkinson (2019) framhåller att forskaren måste göra en kompromiss och välja mellan djup eller bredd då observation på flera platser medför mindre tid för var och en av dessa. Jag valde därför många gånger att vara kvar i ett rum under en hel aktivitet och fokusera på just det som hände där och då i stället för att gå från rum till rum.

Delvis deltagande observation i årskurs 1, delstudie 2

I delstudie 2 har tre observationer genomförts i varje klass i årskurs 1 under perioden september 2013 och mars 2014, samt under perioden november 2017 och januari 2018. Varje observation varade i cirka 1,5 timme och omfattar de aktiviteter som förekom i verksamheten. Aktiviteterna har haft som syfte att träna skriftspråket, men det finns även aktiviteter som inte primärt haft detta syfte. Tabell 4 visar en sammanställning av antalet observationer och antalet timmar per observation under cirka två terminer. De tre förstnämnda klasserna i

4. Metod

Tabell 4 observerades under den första perioden och de två sistnämnda klasserna observerades under den andra perioden.

Tabell 4

Antal observationstillfällen och antal timmar per observation under cirka två terminer, delstudie 2

Årskurs 1	Antal observations- tillfällen	Antal timmar /observation
Björken	3	1:30
Granen	3	1:30
Eken	3	1:30
Aspen	3	1:30
Almen	3	1:30
Totalt	15	22:30

När jag efter sommaren träffade barnen som jag hade mött i förskoleklassen och som nu gick i årskurs 1, upplevde jag att de verkade glada att se mig. Efter att ha pratat en stund om vad som hänt sedan sist vi sågs och jag påmint om varför jag var hos dem, upplevde jag att vi snart föll in i samma rutin och relation som vi haft sedan tidigare. Från barnens nya lärare upplevde jag att jag inte ådrog mig någon större uppmärksamhet. Lärarna vände inte blicken åt mitt håll mer än de gjorde åt andra barn eller vuxna och de pratade och interagerade framför allt med barnen. Jag kunde därför ganska lätt återuppta min roll som delvis deltagande observatör i klassrummet. Vid mitt första möte med de barn som jag inte tidigare mött berättade jag vem jag var och varför jag var hos dem. Precis som med barnen i förskoleklassen upplevde jag att också dessa barn till en början ofta sneglade åt mitt håll. De blickarna försvann dock allteftersom. Inte heller dessa barns lärare uppmärksammade mig mer än någon annan i klassrummet. En förklaring till lärarnas agerande kan vara att flera av

4. Metod

dem tidigare varit med i forskningsstudier och alltså var vana vid besök från universitet. Även bland lärarna i årskurs 1 fanns således en vana att andra personer finns i klassrummet än de som vanligtvis ingår i verksamheten. Som tidigare hävdats kan vanan av besök bli en naturlig del av verksamheten och därför är det rimligt att anta att min närvaro i begränsad grad har påverkat skeendena även i dessa klassrum (jfr Granström, 2004).

När läraren hade genomgång vid whiteboardtavlan valde jag att oftast sitta på en stol längst ner i klassrummet och när läraren och barnen var samlade i en ring satt jag strax bakom samlingsringen. Vid par- och smågruppsaktiviteter samt vid individuellt arbete satt jag bredvid eller strax bakom barnen/barnet. Precis som vid mina observationer i förskoleklassen ville jag med mina placeringar visa att jag deltar, men lite på distans. En lärdom från mina observationer i förskoleklassen var att det inte är möjligt att observera allt som pågår i miljön (jfr Fangen, 2005; Johannessen m.fl., 2020; Kullberg, 2014). Jag valde därför många gånger att observera det som hände runtomkring mig där jag först satt mig. Exempelvis satt jag kvar på min plats om barnen efter lärarens genomgång skulle arbeta parvis och de satte sig i närheten av mig.

I samband med observationerna hände det att barnen ville ha min hjälp med skolarbetet. Vissa frågor var av lite större slag, såsom att jag skulle förklara hur barnen skulle göra för att lösa en uppgift. I sådana fall svarade jag alltid med att hänvisa till läraren. Min hänvisning till läraren mottogs oftast utan att barnen reagerade på något särskilt sätt, men det hände att barn visade sin förvåning genom att titta storögt på mig. Mitt svar på det blev att jag åter hänvisade till läraren och att hon bäst svarar på frågan. Andra frågor var av mindre slag, exempelvis att något barn ville ha hjälp med att välja färg på ett papper eller att jag skulle läsa ett ord. Sådana frågor hjälpte jag alltid till med. Frågor om skolarbetet var emellertid inte särskilt vanliga utan barnen vände sig oftast direkt till en annan vuxen eller kamrat. Eftersom det handlar om hjälp av mindre slag vid enstaka tillfällen bedömer jag att mitt handlande inte har påverkat resultatet som helhet.

Fältanteckningar

Etnografiska fältanteckningar rekommenderas vara grundliga och ge en känsla av närvaro (Bryman, 2018; Fangen, 2005; Howitt, 2019). Fältanteckningar bör också innehålla direkta citat (Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2019). Hammersley och Atkinson (2019) rekommenderar att anteckna så nära observationen som möjligt, men optimalt är att göra anteckningar under observationen. Därefter behöver observatören så snart som möjligt och med hjälp av minnet och fältanteckningar renskriva anteckningarna till beskrivningar (Fangen, 2005; Heath & Street, 2008; Howitt, 2019). Under tiden för fältarbetet i de två delstudierna förde jag löpande fältanteckningar med hjälp av penna och anteckningsblock, vilket kan liknas vid det som Fangen (2005) benämner som "stream of consciousness" (s. 102). Fältanteckningarna innehåller deltagarnas handlingar i tal och skrift. Även deras kroppsspråkliga handlingar såsom gester och ansiktsuttryck har noterats. Dessutom gjordes fältanteckningar om den kontext där handlingarna utfördes (jfr Fangen, 2005; Howitt, 2019). Fältanteckningarna från deltagarnas muntliga handlingar består av en blandning av korta ord och meningar, men också mer eller mindre ordagranna återgivningar av deltagarnas yttranden. Ett exempel på när avsteg har gjorts från deltagarnas exakta uttalanden är när de använt talspråk. När jag återgett vad någon berättat i vanlig samtalsstil har jag ibland behövt redigera formuleringarna så att de är läsbara, något som Svenska språknämnden (2005) rekommenderar.

Det var inte alltid så lätt att följa en situation, framför allt inte under tiden för observationerna i förskoleklassen. Många gånger fick barnen i förskoleklassen röra sig fritt i lokalerna och det är därför svårt att ibland säga var en situation började och var den slutade. När min blick exempelvis fastnat på något barn kunde barnet bytt både rum och aktivitet medan jag antecknade. Ibland var det möjligt att följa med i de förflyttningar som barnet gjorde och ibland var det inte det. Just att jag valt att dokumentera observationerna med hjälp av fältanteckningar och inte med video gjorde det ändå många gånger möjligt att "följa efter" ett barn.

Jag har i nära anslutning till observationerna renskrivit alla fältanteckningar på dator. Oftast skedde detta samma dag, men ibland fortsatte också arbetet dagen efter. Jag har strävat efter att ge så fylliga beskrivningar som möjligt för att på så sätt tydliggöra resultaten (jfr

4. Metod

Bryman, 2018; Hammersley & Atkinson, 2019). Larsson (2005) framhåller att en kvalitetsaspekt i studier är innebördsrikedom, vilket betyder att resultatbeskrivningarna ska vara rika på innebörd, fånga det väsentliga samtidigt som de även innefattar nyanser. Enligt Fangen (2005) bör fältanteckningarna också innehålla tolkningar, medan Hopkins (2008) menar att de tolkningar som forskaren gör ska antecknas efter det att observationen är gjord och inte under den. Jag har fältanteckningar där jag gjort tolkningar under observationen, men också sådana där detta inte finns utan en första tolkning har i stället gjorts efter renskrivningen av observationen. Flertalet tolkningar, men också de frågor som uppstod hos mig själv under observationerna, har lagts i särskilda dokument.

Stillbilder och informella samtal

De stillbilder som tagits i delstudie 1 och delstudie 2 är på den fysiska miljö som deltagarna rörde sig i såsom klassrummet och grupprummet. I delstudie 2 har även stillbilder tagits på barnens egenproducerade skriftliga texter. Vidare har stillbilder tagits på övningsblad och på sidor ur läroböcker där barnen exempelvis skriftligt svarat på frågor.

De informella samtal som förts med deltagarna i de två delstudierna har skett spontant både före, under och efter en aktivitet. Jag har småpratad med deltagarna rent allmänt, men vi har också pratat direkt kring de aktiviteter som de har gjort. Med lärarna har jag till exempel samtalat om vad en kommande aktivitet ska innehålla och med barnen om hur de exempelvis upplevt att arbeta med en uppgift. Med barnen har samtalen förts enskilt, men också i mindre grupper. Samtalen initierades av mig, men även läraren och barnen tog initiativ till samtal. I samtal med en deltagare har jag försökt känna av situationen och därför blev jag ibland den person som var mer aktiv och ställde frågor och ibland tog jag mer rollen som intresserad åhörare, alltså en person som nickade, sa ”ja” och ”hm” (jfr Fangen, 2005). Samtalen har noterats i samma anteckningsblock som fältanteckningarna och även dessa fältanteckningar har renskrivits på dator.

Det finns 120 sidor datorskrivna fältanteckningar från förskoleklassen och 127 sidor datorskrivna fältanteckningar från årskurs 1.

4. Metod

Dessa datorskrivna fältanteckningar består således av beskrivningar av observationerna och de informella samtal som förts med deltagarna.

Bearbetning av datamaterial

I följande avsnitt presenteras tillvägagångssätt gällande transkribering och analys av datamaterialet.

Transkribering av datamaterial

Tabell 5 visar den identifikations- och transkriptionsmall som använts för att skildra valda excerpt i det empiriska materialet.

Tabell 5

Identifikations- och transkriptionsmall

Symboler	Innebörd
Ulla	läraren i förskoleklassen eller årskurs 1
Marcus; Ebba	barn i förskoleklassen eller årskurs 1
Alla	flera barn uttrycker något och det går inte att urskilja någon specifik individ
Några	några barn uttrycker något och det går inte att urskilja någon specifik individ
/S-a-n-d-r-a/	ihopljudning eller utljudning av ord
[...]	utelämnade turer
(...)	längre paus
[räcker upp handen]	tilläggsinformation om vad deltagarna gör

Analys av datamaterial

Syftet med föreliggande avhandling är att bidra med kunskap om skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1 och i övergången mellan de två skolformerna. De två forskningsfrågor som avhandlingen söker svar på är:

- Vilka förutsättningar för barns skriftspråkande skapas i interaktion mellan läraren och barnen och mellan barnen i lärarledda aktiviteter i respektive skolform?
- Vad kännetecknar skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1?

Avhandlingen tar alltså avstamp i lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter. Tematisk analys har använts för att identifiera, analysera och redogöra för återkommande skriftspråksorienterade mönster i det empiriska materialet. I sökandet efter mönster har det inte enbart varit en fråga om frekvens av handlingar utan även om att försöka fånga olika handlingar som är betydelsefulla för att besvara avhandlingens forskningsfrågor (jfr Braun & Clarke, 2006, 2013). Tematisk analys lämpar sig för studier som till en början har ett ganska öppet förhållningssätt (Braun & Clarke, 2006), vilket stämmer överens med denna studie då ingången till studien var att observera lärares och barns handlingar i olika aktiviteter.

Analysen har genomförts med inspiration från Braun och Clarkes (2006, 2013) modell. De delar in analysen i sex steg; (1) bekanta sig med materialet, (2) koda materialet, (3) söka efter teman, (4) kritiskt granska teman, (5) beskriva och benämna teman och (6) sammanställa texten. Datamaterialet har också analyserats med hjälp av begrepp från tidigare forskning, vilket gjordes under olika tidpunkter i delstudie 1 och delstudie 2. Datamaterialet har dessutom analyserats utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Här tog analysen delvis olika vägar. I delstudie 1 analyserades datamaterialet med hjälp av begrepp från sociokulturella perspektivs centrala antaganden. För delstudie 1 och 2 analyserades datamaterialet med inspiration från Luke och Freebodys (1997, 1999) resursmodell, the Four Resources Model.

4. Metod

Som tidigare beskrivits har till viss del en första tolkning gjorts under genomförandet av fältarbetet i förskoleklass och årskurs 1 (jfr Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2019). Bearbetningen har lagt en första grund till att börja se mönster i de två delstudiernas empiriska material, men det var först efter avslutat fältarbete som en mer genomgripande kodning av datamaterialet gjordes. Med stöd av teoretiska begrepp har datamaterialet därefter tolkats och utvecklats för att förstå lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter. Teman (mönster) i tematisk analys identifieras genom att forskaren antingen utgår ifrån vad som finns i data ("bottom-up"-väg) eller genom att använda data för att förklara teoretiska idéer ("top-down"-väg). Ofta används "bottom-up"-vägen och "top-down"-vägen i kombination (Braun & Clarke, 2013), vilket stämmer överens med mitt eget tillvägagångssätt. Analysen av datamaterialet kan därmed beskrivas som en växelverkan mellan empiri och teoretiska begrepp där de tillsammans bidrar med ökad förståelse (jfr Hammersley & Atkinson, 2019).

I samband med detta bör min förförståelse av de fält som studerats tas i beaktande. Jag har själv en lärarexamen mot de tidiga skolåren och har erfarenhet av att undervisa på lågstadiet. Under senare år har jag också erfarenhet av att undervisa i svensk-kurser för studenter som inriktar sig mot förskoleklass-årskurs 3. Jag har däremot ingen erfarenhet av att undervisa i förskoleklass. Vart jag exempelvis vänt min blick under observationerna kan ha påverkats av min egen erfarenhet av de fält som studerats. Jag kan ha förskönat det jag sett eller avvisat sådant som inte stämmer in i min bild av förskoleklassen eller årskurs 1. Min förförståelse är således en del av datamaterialet och den tolkning som gjorts av materialet. Två forskare skulle kunna koda samma datamaterial något olika (Braun & Clarke, 2013) och därför är det viktigt att ha i åtanke att det som framkommer i denna avhandling bidrar med *ett* sätt att beskriva och förstå förskoleklassen och årskurs 1. I följande avsnitt presenteras analysprocessen för respektive delstudie var för sig.

Analys av datamaterialet från förskoleklass, delstudie 1

Det *första steget* av analysprocessen, att bekanta sig med datamaterialet, gjordes i samband med att fältanteckningarna renskrevs till beskrivningar och att eventuella tolkningar skrevs ner i ett särskilt dokument. Fortsatt bekantskap med materialet gjordes också genom att ofta gå tillbaka och läsa dessa dokument under tiden som datainsamlingen pågick. Datamaterialet är insamlat på tre olika skolor, men har analyserats som en helhet då avsikten inte är att jämföra dem med varandra utan snarare söka mönster för de handlingar som sker i förskoleklassen.

Under det *andra steget* skapades initiala koder. Vid genomläsningen av de olika beskrivningarna fördes en nära och öppen kodning. Det innebär enligt Howitt (2019) att kodningen ligger i nära anslutning till de beskrivningar som görs. Frågan som ställdes vid kodningen var: "Vad är det som händer här?" (jfr Heath & Street, 2008). Koderna skrevs i marginalen på textmaterialet och består av allt från något enstaka ord till längre meningar, exempelvis "rimövar", "läraren visar bild" och "läraren ber barnen ta bort sista ljudet". Ibland gjordes förkortningar av ord, exempelvis skrevs ett "L" när det var läraren som åsyftades eller ett "B" när ett barn åsyftades. En kod sammanfattar såväl flera textrader som någon enstaka textrad. De framskrivna koderna lades i ett särskilt dokument och lästes många gånger. De färg eller figurmarkerades och ordnades in i grupper och teman tog form (jfr Howitt, 2019). Tillvägagångssättet har varit att försöka se hur koderna i respektive grupp hör samman och för att därigenom söka efter lämpligt namn på tema till varje grupp. Tankekartor för att utforska relationen mellan koder och teman kom väl till pass. Under det här steget gjordes många tillbakablickar till datamaterialet för att granska och jämföra koder och empiri samt koder och teman. Braun och Clarke (2013) framhåller att en kod ska fungera när den separeras från data. Koden behöver vara tillräckligt informativ för att fånga det som finns i datamaterialet. Vid några enstaka tillfällen hände det att jag skrivit en kod som inte uppfyllde detta. I sådana fall gick jag tillbaka till beskrivningen och ändrade koden så att den blev informativ.

Under det *tredje steget* söktes teman och den granskning och jämförelse mellan koder och empiri samt koder och teman som skett i steg 2 fortsatte. Med fokus på lärares och barns handlingar i

4. Metod

skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter identifierades två teman: "Arbete med den grammatiska koden" och "Högläsning". I respektive tema identifierades ett antal underteman, vilka utgör specifika aspekter av temana. Exempelvis identifierades till temat "Högläsning" två underteman: "Lärarens högläsning och samtal om berättelsen" och "Barnens högläsning av berättelser". De mönster som tillsammans bildar var och en av ovan nämnda teman är således utarbetade i syfte att säga något meningsfullt i förhållande till studiens syfte och frågeställningar (jfr Braun & Clarke, 2013). Tabell 6 visar hur ett tema konstruerades genom att åskådliggöra relationen mellan koder och underteman i temat "Högläsning".

Tabell 6

Exempel på koder, undertema och tema, delstudie 1

Koder	Undertema	Tema
Läraren undrar vad basker är	Lärarens högläsning och samtal om berättelsen	Högläsning
Vad kan hända?	Lärarens högläsning och samtal om berättelsen	
Barn ljudar ord i berättelsen	Barnens högläsning av berättelser	
Barn får läsapplåd	Barnens högläsning av berättelser	

Under det *fjärde steget* gjordes ännu en granskning av de identifierade temana. Här granskades respektive temas samstämmighet och i samband med det lästes materialets beskrivningar om igen. Jämförelser mellan koder, teman och data gjordes. De arbetsnamn som temana haft och där vissa också bytt namn efter vägen preciserades och fastställdes. Utgångspunkten har varit att låta datamaterialet visa vägen för skapandet av teman.

4. Metod

Under det *femte steget* gjordes ännu en granskning för att se om temana bidrog till att ge svar på studiens syfte och frågeställningar. Jag läste återigen beskrivningarna och koderna och jämförde med de teman och underteman jag utarbetat. Denna granskning fastgjorde att jag kunde berätta det som Braun och Clarke (2013) uttrycker som "telling a story that is faithful to the data" (s. 233).

Till sist, under det *sjätte steget*, sammanställdes resultatpresentationen och ett urval av excerpt som belyser de olika temana gjordes. Vid val av excerpt utgick jag från textutdrag som gav ett så illustrativt exempel som möjligt för att fånga det betydelsefulla i ett tema.

Den 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". Beskrivningen ska därför mer ses som en översiktlig redogörelse över hur analysprocessen gått till väga. Enligt Braun och Clarke (2006) är detta ett vanligt tillvägagångssätt vid tematisk analys.

I ett nästa steg analyserade jag datamaterialet med hjälp av begrepp från tidigare forskning (se vidare kapitel 2). Frågor som exempelvis ställdes var: "Vilken typ av läsförståelsestrategi framträder?", "Vilken slags textrörlighet blir synlig?" och "Vilken typ av ordavkodningsstrategi framträder?". Avslutningsvis analyserades datamaterialet med hjälp av begrepp från det sociokulturella perspektivets centrala antaganden (se vidare kapitel 3). Frågor som till exempel ställdes här var: "Vilka medierande redskap använder läraren och barnen?" och "Vilka möjligheter erbjuds för barnet att utnyttja den lärandepotential som finns inom hans/hennes utvecklingszon?".

Analys av datamaterialet från årskurs 1, delstudie 2

Analysprocessen av datamaterialet från förskoleklass och analysprocessen av datamaterialet från årskurs 1 har som tidigare beskrivits delvis gått till på ett liknande sätt. Därför liknar till viss del nedanstående beskrivning av analysprocessen av datamaterialet från årskurs 1 den redogörelse som finns för analysen av datamaterialet från förskoleklassen. Eftersom analysprocesserna inte helt och hållet gått till på samma sätt valde jag ändå att särskilja redogörelserna åt. Detta

4. Metod

för att förhoppningsvis ge en tydligare överblick över de två analysprocesserna.

Det *första steget* i analysen av datamaterialet från årskurs 1, att bekanta sig med datamaterialet, gjordes när fältanteckningarna renskrevs till beskrivningar på datorn och tillhörande tolkningar skrevs i ett separat dokument. Jag bekantade mig även med datamaterialet genom att läsa beskrivningarna flera gånger under tiden som datainsamlingen pågick. Bekantskap återknöts med datamaterialet som samlats in under perioden september 2013 och mars 2014, det vill säga datamaterialet som fanns sedan licentiatuppsatsen återupptogs inför arbetet med avhandlingen och detta lästes flera gånger innan ny datainsamling startade i november 2017.

Beskrivningarna utgjorde grunden för *steg två* där initiala koder skapades. Efter att allt datamaterial från årskurs 1 samlats in genomfördes precis som i delstudie 1, en nära öppen kodning för varje beskrivet observationstillfälle, vilket innebär att koderna låg i nära anslutning till beskrivningarna (jfr Howitt, 2019). Exempel på koder som skrevs i marginalen av textmaterialet var: "bokstavs-presenterar", "håller ett finger emellan" och "läraren förklarar ord". Frågan "Vad är det som händer här?" kom åter väl till pass för att få fram dessa koder (jfr Heath & Street, 2008). Koderna skrevs i ett särskilt dokument och lästes många gånger. De färg eller figurmarkerades i grupper och idéer till teman tog form. Tankekartor användes för att visualisera koder och teman. Under det här steget granskades och jämfördes koder och empiri samt koder och teman kontinuerligt. Jag försökte i möjligaste mån att där det så passade använda så gott som samma kod för liknande beskrivning och om jag vid granskningen såg att jag missat detta gick jag tillbaka och ändrade en kod. Detta var något som jag i delstudie 1 inte tänkte så mycket på, men som jag i denna delstudie således försökte beakta. När jag kom till en beskrivning som jag till stora delar kände igen sedan tidigare ställde jag mig frågan: Hur har jag kodat det här förut? Exempelvis fanns ett antal beskrivningar som beskriver när läraren visar hur en bokstav formas. Koden som tillhör sådana beskrivningar var därför "läraren visar hur P formas", "läraren visar hur p formas", "läraren visar hur R formas" och så vidare. Även här hände att jag skrivit en kod som inte var tillräckligt informativ. I sådana fall återvände jag till beskrivningen och ändrade koden så att den blev informationsbärande (jfr Braun & Clarke, 2013).

4. Metod

Under det *tredje steget* fortsatte granskningen och jämförandet av koder och empiri samt koder och teman som påbörjats i steg 2. Med fokus på lärares och barns handlingar i skriftspråkorienterade lärarledda aktiviteter ledde granskningen och jämförandet till att två identifierade teman, "Högläsning" och "Skrivning", utökades med ett tredje tema, "Grundläggande skriftspråksarbete". Koder såsom "läraren visar hur P formas" och "alla former bokstaven i luften" och som inordnats under temat "Skrivning" omgrupperades och bildade ett eget tema, "Grundläggande skriftspråksarbete". Precis som i delstudie 1 identifierades ett antal underteman till respektive teman. Dessa underteman utgör specifika aspekter av ett tema. Exempelvis identifierades till temat "Grundläggande skriftspråksarbete" två underteman: "Gemensamt arbete med grundläggande skriftspråksarbete" och "Individuellt arbete med grundläggande skriftspråksarbete". Tabell 7 visar hur ett tema konstruerades genom att visa relationen mellan koder och underteman i temat "Grundläggande skriftspråksarbete".

Tabell 7

Exempel på koder, undertema och tema, delstudie 2

Koder	Undertema	Tema
Läraren visar hur R formas	Gemensamt arbete med grundläggande skriftspråkförmågor	Grundläggande skriftspråksarbete
Alla former bokstaven på bänken	Gemensamt arbete med grundläggande skriftspråkförmågor	
Former sned bokstav och suddar	Individuellt arbete med grundläggande skriftspråkförmågor	
Ringar in Aa	Individuellt arbete med grundläggande skriftspråkförmågor	

4. Metod

Under det *fjärde steget* gjordes en granskning av de urskilda temana. Här kontrollerades att data inom respektive tema hängde samman och att det fanns tydliga skillnader mellan temana. I samband med det lästes beskrivningarna av datamaterialet ett flertal gånger. För att ta reda på om temana återspeglade datainsamlingen granskades temana mot datamaterialet och en bedömning gjordes att samtliga teman tillsammans representerar insamlat datamaterial. Finjusteringar av temanamn gjordes, exempelvis benämndes temat "Skrivning" ibland som "Att skriva" och beslut togs att benämna temat på det förstnämnda sättet. Till skillnad från delstudie 1 där datamaterialet analyserades med hjälp av begrepp från tidigare forskning efter att en analys gjorts utifrån Braun och Clarkes (2006, 2013) analysmodell, analyserades datamaterialet i denna delstudie med hjälp av begrepp från tidigare forskning under detta steg. Frågor som till exempel ställdes till datamaterialet var: "Vilken typ av läsförståelsestrategi blir synlig?", "Hur görs det möjligt för barnen att utforma olika slags texter?" och "Vem eller vilka är mottagare av barnens skrivna texter?".

Under det *femte steget* gjordes ytterligare en granskning för att se om temana bidrog till att ge svar på avhandlingens syfte och frågeställningar. Jag återvände till beskrivningarna och koderna igen och jämförde med de teman och underteman jag sammanställt. Jag ville med det fastslå att det som berättas ger en rättvis bild av de data som samlats in (jfr Bryman, 2018).

Slutligen, under det *sjätte steget*, ställdes resultatpresentationen samman och ett urval av excerpt som belyser de olika temana gjordes. De excerpt som valdes är sådana som bäst levandegör temana.

Den ovan beskrivna analysprocessen kan, precis som i delstudie 1, uppfattas som att processen gått från det ena steget till det andra. I praktiken har processen även här mera varit "fram och tillbaka mellan stegen" (jfr Braun & Clarke, 2006).

Analys av datamaterialet från förskoleklass och årskurs 1 - Resursmodellen

Ovanstående genomförda analysprocesser från förskoleklass och årskurs 1 lade sedan grunden för nästa analyssteg. Med inspiration från Luke och Freebodys (1997, 1999) resursmodell analyserade jag

4. Metod

datamaterialet med fokus på kodning, textskapande, textanvändande och kritisk textanalys och utifrån följande dimensioner (se vidare kapitel 7):

- bredden i repertoaren av literacyhändelser
- barns fördjupning i och kontroll av literacyhändelser
- barns möjligheter till kreativitet i olika literacyhändelser

Strävan har varit att ge en fördjupad förståelse för den literacypraktik som läraren och barnen ingår i. Jag, liksom Skoog (2012), menar att resursmodellen erbjuder en teoretisk referensram som överskrider ”traditionella dikotomier mellan avkodnings- respektive förståelseinriktade synsätt på hur barn lär sig läsa och skriva” (Skoog, 2012, s. 74).

Kvalitetsaspekter och forskningsetiska överväganden

I relation till avhandlingens kvalitet har kriterierna reflexivitet, generalisering och användbarhet, samt forskningsetiska överväganden särskilt beaktats.

Reflexivitet

Inom den etnografiska forskningsprocessen används begreppet ”go native”, vilket innebär att forskare behöver se upp med att inte komma deltagarna för nära och bli en av deltagarna (Hammersley & Atkinson, 2019; Johannessen m.fl., 2020; Marvasati, 2014). Det handlar om att komma deltagarna så nära att forskaren 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 deltagarna alltför nära rekommenderar Fangen att då och då stanna upp och kritiskt reflektera över fältanteckningar och sitt förhållningssätt. Jag har under forskningsprocessen i både delstudie 1 och delstudie 2, bearbetat datamaterialet med frågor som ”var det verkligen det här jag

4. Metod

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 kunna bevara min kritiska blick.

Att vara förtrogen med det fält som studeras kan både ses som en tillgång, men också som ett hinder i forskningsprocessen (Hammersley & Atkinson, 2019). Eftersom jag har erfarenhet av det fält som studerades, både som grundskollärare, lärarutbildare och förälder, försökte jag komma bortom det som kan vara självklart och förgivettaget. Larsson (2005) menar att det är svårt att bortse från förutfattade meningar om ett särskilt fenomen, men jag försökte anamma en position till fältet ”som om jag inte visste något” om den (jfr Fangen, 2005). Fangen (2005) framhåller att det är ett synsätt som behövs för att ny kunskap ska kunna genereras. Enligt Heath och Street (2008) handlar det om att ”making the familiar strange” (s. 32). I praktiken försökte jag förhålla mig öppen och nyfiken till fältet så att mina förhandsantaganden inte skulle bli alltför styrande.

Att som forskare vara förtrogen med fältet genom att tala samma språk och ha erfarenhet av liknande aktiviteter och händelser upplevde jag även som en tillgång (jfr Fangen, 2005; Kullberg, 2014). Vid samtalen med deltagarna kunde jag ofta låta dem ”prata på” eftersom jag förstod i vilken kontext de rörde sig. Det gjorde också att jag upplevde att vi hade en gemensam referensram och med detta följde att det kändes som att det skapades en slags förtrolighet mellan mig och deltagarna. Några gånger upplevde jag att läraren ställde frågor och ville ha mitt svar som ”expert” på ett skriftspråkligt område eller på en händelse som skett i klassrummet. I sådana fall har jag försökt att inte svara normativt utan så specifikt och kortfattat som möjligt. Larsson (2005) framhåller att redovisningen av forskarens personliga erfarenheter av det fält som undersökts är betydelsefull eftersom tolkningarna görs utifrån denna förförståelse.

Att redogöra för den teori som använts vid tolkning (se vidare kapitel 3) och som legat till grund för analysen kan också vara ett sätt för forskaren att visa sin förförståelse (Heath & Street, 2008; Larsson, 2005). Eftersom datamaterialet tolkats utifrån det sociokulturella perspektivet kan förhoppningsvis ”läsaren rätt bedöma tolkningens ställning; dvs man kan se hur tolkningen präglas av den speciella synvinkel som läggs” (Larsson, 1994, s. 166).

Generalisering och användbarhet

Begreppet generalisering definieras av Larsson (2010) som ”någon form av försök att använda tolkningar eller slutsatser i andra situationer eller för att förstå andra personer än de som ingått i det empiriska materialet i en studie” (s. 55). Ett sätt att resonera om generalisering vid kvalitativa studier är via kontextlikhet. Det innebär att tolkningarna kan generaliseras till andra fall i liknande kontexter (Braun & Clarke, 2013; Larsson, 2010). Jag har i resultatkapitlen strävat efter att ge så fylliga beskrivningar som möjligt av de verksamheter som studerats. Därtill består resultaten av en mängd excerpt. Med tanke på omfattningen i redovisningen av empirin är det enligt min bedömning troligt att resultat och slutsatser i denna avhandling är så fylliga att det kan vara igenkännbara i andra förskoleklasser och klasser i årskurs 1 (jfr Larsson, 2010).

Ett annat sätt att resonera om generalisering vid kvalitativa studier är via analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2014) eller som det också kan uttryckas, igenkännande av en gestaltning (Larsson, 2010). Igenkännande av en gestaltning innebär att en person kan ”ta del av en tolkning av ett fall, för att sedan ha denna gestaltning i beredskap när man möter ett annat fall som känns igen med hjälp av den tolkning som gjordes av forskaren” (Larsson, 2010, s. 63). Möjligheten att bestämma graden av generaliserbarhet övergår därmed till användaren av forskningen (Larsson, 2010). Min förhoppning är att föreliggande avhandlings gestaltning är framskriven på ett sådant sätt att läsaren får tillgång till ännu ett ”lager” av gestaltning så att denne kan upptäcka förhållanden i klassrummet med hjälp av den (jfr Braun & Clarke, 2013; Kvale & Brinkmann, 2014; Larsson, 2010).

Forskningsetiska överväganden

Delstudie 1 är genomförd under tiden då 2011 års riktlinjer för god forskningssed från Vetenskapsrådet var aktuella. Individskyddskravet preciserades då i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Delstudie 2 är genomförd i samband med att en senare version för god forskningssed från Vetenskapsrådet (2017) blev publicerad. Riktlinjerna för god forskningssed har förändrats över tid då forskningsetiken inte är

4. Metod

statisk. Vetenskapsrådet (2017) framhäver att nya typer av överväganden blir synliga när forskningen utvecklas mot nya områden eller då nya tekniker eller forskningsmetoder kommer till. I versionen från 2017 rekommenderas fortfarande forskaren att redovisa hur deltagarna i en studie behandlats, det vill säga hur individskyddskravet upprätthållits. I individskyddskravet ingår numera kravet om skriftligt informerat samtycke, vilket innebär att de som deltar i studien ska få information om projektet för att därefter kunna meddela skriftligen om de vill delta eller inte. I ett inledande skede av delstudie 1 tog jag som tidigare nämnts, muntlig kontakt med skolornas rektorer för att informera om studien och få deras samtycke till deltagande. Jag förklarade i vilket sammanhang studien ingår, samt att syftet med studien var att följa den verksamhet som sker i förskoleklassen och årskurs 1. Även de förskollärare och grundskollärare som ingår i delstudie 1 har fått denna information och efter detta har de gett sitt samtycke till att medverka. De lärare som arbetar i förskoleklasserna på respektive skola skickade sedan i samband med ett veckobrev ut samma information till barnen och deras vårdnadshavare. Veckobrevet innehöll också uppgifter där vårdnadshavarna kunde få kontakt med mig om de undrade över något eller för att meddela att deras barn inte skulle ingå i studien, men någon sådan kontakt togs aldrig. Vid första observationstillfället med varje förskoleklass presenterade jag mig och berättade varför jag var där, samt hur ofta jag skulle komma på besök. Eftersom jag främst riktade mig till barnen försökte jag förklara på ett så konkret och tydligt sätt som möjligt. Jag avslutade med att fråga om någon undrade över något, men fick inte någon fråga. Däremot kom barn fram till mig vid senare observationstillfällen och ville veta mer om mig som person, som till exempel var jag bodde eller om jag hade några barn. Någon gång fick jag också frågan om vad jag skrev i mitt anteckningsblock. Mitt svar blev alltid ”Jag skriver vad ni gör i förskoleklassen” och med det upplevde jag att barnen nöjde sig. Jag fick också vid ett flertal tillfällen möjlighet att presentera mig själv och studien när barnens närstående var på besök samtidigt som jag. Vid dessa tillfällen upplevde jag att det fanns ett genuint intresse för mitt arbete. Samma upplevelse har jag med de lärare som ingår i delstudie 1. Många av dem sa till exempel att de tyckte att det var roligt att någon intresserade sig för just deras verksamhet, vilket de inte ansåg vara vanligt. Under ett personligt möte presenterade jag studien för lärarna som skulle ta över barnen i årskurs 1 och därefter gav lärarna

4. Metod

sina samtycken till att medverka. Som tidigare nämnts ingår datamaterialet från verksamheten i årskurs 1 i delstudie 2. När jag vid mitt första observationstillfälle träffade barnen som elever i årskurs 1 påminde jag dem om studien och varför jag var hos dem. Av lärarna har jag således fått ett muntligt samtycke men inte ett skriftligt, vilket Vetenskapsrådet (2017) rekommenderar. Hur barn och vårdnadshavare mottog informationen om studien i det veckobrev som skickades hem till dem är svårt att uttala sig om. Jag mötte visserligen vårdnadshavare under mina besök på skolorna och fick då chansen att presentera mig själv och studien och som jag ovan beskrivit upplevde jag att det fanns ett genuint intresse för studien, men jag träffade långt ifrån alla vårdnadshavare. Från lärarna fick jag inte heller några signaler om att vårdnadshavare eller barn sagts sig inte vilja delta i studien. Jag valde att hysa tilltro till lärarna och den relation som de hade med vårdnadshavare och barn. De två rektorerna och de två lärarna som jag kom i kontakt med i samband med att jag samlade in ytterligare material från verksamheten i årskurs 1, gav också sina muntliga samtycken till att medverka efter att jag presenterat syftet med studien för dem. Via de två lärarna skickades ett informationsbrev (se bilaga 1) innehållandes syfte med avhandlingen och samtyckesblankett till berörda barn och vårdnadshavare. Efter att ha fått skriftligt samtycke från vårdnadshavarna bokades mitt första observationsbesök i de respektive klasserna in. Vid det första observationstillfället i varje klass gick jag till väga på samma sätt som jag gjort tidigare. Jag presenterade mig och berättade varför jag var hos dem, samt hur ofta jag skulle komma på besök. Många barn sa att de redan visste om mitt besök därför att läraren och föräldrarna berättat om det och därmed kan informationskravet anses vara uppfyllt. Även om barnen ur min synvinkel verkade väl införstådda med att jag skulle observera verksamheten kan barn under tiden för när datainsamlingen pågick, inte velat bli observerade. Jag försökte under alla mina besök att vara lyhörd för barnens olika sätt att se på mig när jag exempelvis inledde ett samtal med ett barn eller satte mig bredvid ett barn för att observera vad hon eller han gjorde (jfr Flewitt, 2005). Min förhoppning är att jag tolkat barnens signaler rätt och inte låtit mig styras av mina egna intressen. För att få reda på hur ett barn upplevde min närvaro frågade jag ibland om det var okej att jag satte mig hos honom eller henne en stund. Den samtyckesblankett som skickades ut till hemmen var ställd till både barn och vårdnadshavare, men jag nöjde mig med att endast

4. Metod

vårdnadshavarna skulle signera blanketten. Detta innebär att barnen är utelämnade åt det samtycke som vårdnadshavarna och lärarna gav mig, vilket gör mina tolkningar av barnens signaler i de fall där jag inte frågade om min närvaro var okej, än viktigare.

I den här avhandlingen är namn på platser, samt alla person- och klassnamn ersatta med fingerade namn. Utskrivet datamaterial förvaras inlåst och datorn där materialet finns sparad är lösenordskyddad. Därmed kan kravet på konfidentialitet sägas vara uppfyllt. Allt datamaterial kommer endast att användas till forskningsändamål och på så sätt är nyttjandekravet beaktat.

5. Skriftspråket i förskoleklass

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

Arbete med skriftspråksorienterade aktiviteter innebär att skriftspråket kan vara utgångspunkten för en gemensam aktivitet, exempelvis att arbeta med rim eller att högläsa en bok. Det förekommer också inslag av skriftspråksarbete 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 innehåll 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 vart och ett innehåller ett antal literacyhändelser: (a) språkets ljud (b) ord och (c) mening.

I undertemana språkets ljud, ord och mening framkommer att det pågår ett arbete med språkets form och/eller innehåll. När läraren och barnen arbetar med exempelvis rimövningar är det språkets form som fokuseras. När läraren exempelvis förklarar ett ord för barnen är det språkets innehåll som står i fokus.

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 rimmar genom att hon hänvisar till att ljud ska återkomma i de ord man säger, men ibland ger hon

ingen förklaring till hur man rimmar. 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 rimma på egna ord. Läraren läser också böcker som är uppbyggda på rim med barnen. Det kan ske under tiden som barnen till exempel har fruktstund. Vid dessa tillfällen är ofta alla barnen i förskoleklassen samlade i en ring på golvet tillsammans med läraren. Läraren läser texten utan avbrott och barnen lyssnar. Det förekommer även att läraren gör barnen aktiva i läsandet genom att hon läser en mening och sedan får barnen i kör eller enskilt avsluta meningen med att tala om vilket ord som rimmar. Läraren läser till exempel "Jag vet bäst sa en" och barnen avslutar meningen genom att säga "häst".

En annan rimövning som förekommer i förskoleklassen är Rim-memory. Denna övning genomförs under ett gruppmoment och läraren och barnen sitter även här i en ring på golvet. Innan spelet börjar lägger läraren ut små kort på golvet med bildsidan neråt. Sedan ska ett barn i taget vända upp ett av korten för att därefter komma ihåg var ett tillhörande kort finns som rimmar till den bild hon eller han valt. Om barnet tar rätt kort får barnet paret och drar ett nytt kort. Om korten inte rimmar lägger barnet ner båda korten på samma ställe där hon eller han tog dem och nästa barn som står på tur får dra ett kort.

Ett ytterligare sätt att arbeta med rim är att läraren använder bilder till vilka barnen i kör eller enskilt ska berätta vilka två bilder av tre som rimmar eller att hon visar en bild som barnen själva ska komma på ett rimord till. Ibland talar läraren om vad en bild föreställer innan barnen rimmar på den, men det förekommer också att barnen får berätta vilket motiv bilden har. En liknande uppgift kan barnen sedan själva arbeta med då de får ett papper med olika bilder där de ska dra streck mellan de bilder vars ord rimmar. När barnen inte vet vad en bild föreställer eller inte vet vilka bilder som rimmar frågar de antingen läraren eller en kamrat.

I nedanstående sekvens har barnen precis lyssnat klart på läraren Helene som läst i boken om *Trulle och Rim Tim*¹⁵.

¹⁵ Författare: Ann-Marie Bryntse och Anita Palmkvist.

Exempel 5:1 Nu ska vi rimma

Läraren: Vet någon hur man rimmar?

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

Läraren: Just det, rim ska låta lika

Helene plockar fram en guldkartong och tar bort locket. Hon stoppar ner handen i kartongen och tar fram en mängd småbilder. Helene berättar att hon ska visa en bild och att barnen sedan ska rimma till bilden. När Helene berättar vad de ska göra ger många barn glada tillrop och några börjar också rimma på egna ord. Den första bilden som Helene visar föreställer en byxa. Många barn svarar högt yxa. Helene uppmanar barnen att räcka upp handen och inte svara rakt ut. Helene visar en strid ström av bilder och till varje bild ger ett barn ett rimord. Några av barnen sitter uppe med handen hela tiden även om de precis rimmat till en bild. En bild visar ett skägg och Helene ger ordet till Hulda.

Hulda: Skepp

Läraren: Men, låter det likadant?

Hulda tittar ner i golvet och Helene ger ordet till Hanna.

Hanna: Ägg

Läraren: Bra, det låter likadant
(Observation, 2012-09-03)

Helene ställer frågan hur man rimmar och barnen svarar med att själva rimma på olika ord, vilket Helene bekräftar med ”Just det, rim ska låta lika”. Helene instruerar barnen om hur den gemensamma rimuppgiften ska gå till och ett antal barn uttrycker en spontan glädje. När Helene visar den första bilden föreslår flera barn samma rimord. Därefter får ett barn i taget ge ett rimord till den bild som Helene visar och samtliga svarar med ett korrekt rimord förutom Hulda som säger ”skepp” till

bilden som föreställer ett skägg. Helene låter då ett annat barn ge ett rimord. Läraren i ovanstående exempel svarar på hur man rimmar genom att positivt bekräfta barnens rimord och att rim ska låta lika, vilket inte ger en förklaring till var i orden det låter lika. Ett antal barn uttrycker en spontan glädje över rimövningen, vilket visar ett intresse för att delta i övningen. När barnen rimmar till givna bilder bestämmer de först själva vad bilderna föreställer för att därefter hitta ett rimord som passar till, vilket många av barnen löser. Genom att barnen kan rimma på egna ord finns möjligheten att de tyst kan lyssna ut hur ljuden i orden de valt låter. Flickan som föreslår ordet skepp till bilden av ett skägg väljer emellertid ett ord där det initiala ljudet låter lika som ordet för vad bilden föreställer, vilket läraren inte uppmärksammar och därmed inte kommenterar. I ovanstående övning fokuseras språkets form. Barnen får lyssna på rim och själva rimma. I rimövningen riktas barnens uppmärksamhet mot språkets ljudmässiga uppbyggnad och med det behöver de bortse från vad orden betyder. Övningen fokuserar således på hur något sägs i stället för på vad som sägs.

I sekvensen framkommer att Hulda svarar med ett ord som inte rimmar och när läraren inte uppmärksammar hennes svar går en möjlighet bort att samtala om var i ordet det låter lika när man rimmar. Huldans svar hade på så sätt kunnat användas som en *medierande resurs* för att samtala om varför ordet inte rimmar med det ord som bilden föreställer. Ett svar som är felaktigt kan på så sätt användas som en hjälp i barnens lärande. Hulda ger ett ord som inte rimmar, vilket visar att hon inte på egen hand lyckas lösa uppgiften med att hitta ett rimord som passar till bilden. När hjälp och stöd för att lösa uppgiften uteblir hamnar det som ska läras i övningen utanför det område som Hulda på egen hand har möjlighet att behärska, det vill säga utanför hennes *närmaste utvecklingszon*.

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 5:2 Jag kan redan rimma

Läraren: Nu ska vi jobba med rim

5. Skriftspråket i förskoleklass

- Pontus: Åh, nej! Det är tråkigt, tråkigt, tråkigt. Jag kan redan allt. Det har jag jobbat med på dagis. Pling-ling; hus-mus; råtta-potta [hög stämma]
- Läraren: Såja, ta det lugnt nu
- Pontus: Jag kan allting, vet allting (...) Tråkigt

Läraren Evy tittar på Pontus, men säger ingenting. Ett par andra barn instämmer med Pontus och säger att de också redan kan rimma. Evy tittar ner i sitt knä, där hon har en bunt papper. På varje papper finns tre motiv målade. Två av motiven rimmar. Hon lägger fram ett papper mitt i ringen så att alla barnen kan se. Evy undrar vad som rimmar.

(Observation, 2012-09-24)

När Evy introducerar övningen om rim protesterar Pontus och uttrycker att han redan kan rimma. Med hög röst säger Pontus några ord som rimmar och Evy ber honom lugna sig innan hon sedan sätter i gång den övning som hon har planerat för. Då Pontus visar att han redan kan rimma är hans reaktion möjligen ett uttryck för att han inte ser någon mening med att arbeta med rim och därför gör motstånd mot den planerade övningen. Då Pontus ger exempel på rimord, visar han också att han är medveten om sina egna rimkunskaper.

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 lärandepotential som finns i hans närmaste utvecklingszon.

Ett återkommande mönster i förskoleklassen är att läraren uppmärksammar barnen på de enskilda språkljuden i talade ord. Läraren ljudar exempelvis något av barnens namn och frågar sedan vilka språkljud namnet innehåller. Ett annat exempel är att läraren ber barnen ta bort sista språkljudet 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 språkljud ifrån. Läraren kan även be barnen lägga till eller byta ut ett språkljud i ett ord som hon uttalar högt.

5. Skriftspråket i förskoleklass

Läraren kopplar också samman språkljud och bokstäver, ofta i kombination med skriven text. När läraren till exempel skriver ett ord på whiteboardtavlan ljudar hon samtidigt ordet för att sedan tala om vilket ord det blev. Det förekommer även att läraren pekar på varje bokstav i ordet eller drar sitt pekfinger under ordet samtidigt som hon ljudar det. Ibland frågar hon barnen vad hon har skrivit och som regel är det alltid något barn som ger det rätta ordet. Läraren uppmärksammar barnen på att ord både stavas och inte stavas som de låter när man uttalar dem. De räknar till exempel gemensamt antalet språkljud och bokstäver i ord. Att räkna antalet språkljud och bokstäver i ord samt ljuda ut ordet är ett vanligt förekommande inslag i verksamheten. Det kan exempelvis ske då de byter dagens eller veckans frukt- och/eller plingvärd.

Hos Ulla och barnen sker ett byte av plingvärd varje dag. Att vara plingvärd innebär att ett barn får klinga i en liten klocka när olika aktiviteter ska byta av varandra. Det här är ett uppskattat uppdrag som barnen gärna vill ha. Byte av plingvärd förekommer vid morgonsamlingen och alla barnen är då närvarande. Gårdagens plingvärd får dra en namnlapp ur en burk och det barn som har sitt namn på lappen får vara dagens plingvärd. I nedanstående sekvens är det Edvins tur att dra en namnlapp ur burken.

Exempel 5:3 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 ljuda samman namnet samtidigt som Ulla pekar på bokstäverna. På frågan om antalet språkljud ger ett barn ett felaktigt svar och alla ljudar återigen samman språkljuden samtidigt som Ulla med fingrarna visar antalet språkljud 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 språkljud 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 språkljud och läraren visualiserar antalet med sina fingrar för barnen. Övningen ingår i ett sammanhang där ett barn ska få eller har haft ett uppdrag som de gärna vill ha. I exemplet ovan riktas barnens uppmärksamhet mot språkets minsta beståndsdelar det vill säga bokstäver och språkljud. Övningen ger barnen möjlighet att träna på att segmentera ord i bitar av fonemstorlek, men även att ljuda samman fonem till ord, det vill säga göra en syntes. Då läraren knyter samman språkljud 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 språkljud 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 språkljud 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 använder 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 samman med ordet för vad bilden föreställer. Barnen visar att de vill svara genom att räcka upp handen. Ibland får vissa barn svara flera gånger då de räcker upp handen till flera av de bilder som läraren visar. Andra räcker inte alls upp handen och deltar därmed inte i att föreslå ord till de bilder som läraren visar. Det förekommer också att läraren går i tur och ordning efter hur barnen sitter i ringen och på så sätt får alla barn en bild som de ska ge ett ord till. Om ett barn inte vet vad en bild föreställer hjälper läraren eller andra barn till genom att tala om vad bilden föreställer. Det förekommer även att läraren ljudar bildens första bokstav och då brukar barnet säga vad bilden föreställer. Någon gång händer det att ett barn inte kommer på ett ord som kan sättas samman med den bild som läraren visar och då ber läraren ett annat barn att svara. Ibland hinner dock kamraterna visa ett ord till kamraten innan läraren lämnar över ordet till någon annan. Vanligen får det barn som inte kunnat svara en ny chans genom att läraren visar barnet ytterligare en bild. Det brukar resultera i att barnet föreslår ett ord som kan sättas samman med det ord som bilden föreställer. En

liknande uppgift kan barnen därefter själva arbeta med då de får ett papper med olika bilder där de ska dra streck mellan de bilder vars ord kan sättas samman till ett ord. När ett barn inte vet vad en bild föreställer eller inte vet vilka bilder vars ord kan sättas samman till ett ord frågar de antingen läraren eller en kamrat.

Ett annat sätt att arbeta med sammansatta ord är att spela bingo, vilket Evy och hälften av barnen i förskoleklassen gör i nedanstående sekvens. Innan de börjar spela delar Evy in barnen i grupper om tre och varje grupp får var sin spelbricka med sexton bilder. Hon ger också barnen ett antal små gula markörer.

Exempel 5:4 Spela spel med sammansatta ord

Evy förklarar att ett barn ur varje grupp ska lägga en markör på den bild på spelbrickan som föreställer det sammansatta ord som bildas när man lägger ihop de två bilder som hon har på ett kort. Hon visar upp en spelbricka för barnen och förklarar att man har bingo när man har fyra markörer i rad. Samtidigt som Evy förklarar drar hon sitt pekfinger längs en lodrät och en vågrät rad på spelbrickan. Evy tar korten ur spellådan och lägger dem upp och ner på den blå mattan. Några av barnen hoppar då lite upp och ner där de sitter. Ett par av barnen tittar på varandra med stora ögon samtidigt som de ler. Evy drar ett kort och vänder upp det mot barnen. Det första kortet visar en bild av ett glas och två ögon. Mellan bilderna finns ett plustecken. Barnen säger "glasögon" och Evy nickar instämmande. Därefter lägger ett barn i varje grupp en markör på den bild som visar ett par glasögon. [...] Evy drar nästa kort och visar upp för barnen. Det är bild av en spindel och ett nät och barnen säger "spidelnät". Ett barn i varje grupp lägger en markör på bilden som föreställer ett spidelnät.

(Observation, 2012-09-26)

Evy instruerar barnen muntligt om hur uppgiften ska gå till. Hon använder även sitt kroppsspråk där hennes pekfinger visar hur barnen får bingo. När Evy inleder bingospelet med sammansatta ord uttrycker några av barnen sin iver med kroppen. Evy visar olika kort för barnen

och de svarar i kör de korrekta sammansatta orden. Då läraren ger barnen instruktioner om hur uppgiften ska genomföras gör hon det möjligt för barnen att rikta uppmärksamheten mot hur de ska ta sig an uppgiften. Barnen visar med sitt kroppsspråk att de är ivriga att delta vilket tyder på att det finns intresse för övningen. Genom att spela bingo får barnen möjlighet att för sig själva fundera ut och sätta ord på vad två bilder föreställer för att sedan sätta samman orden till ett ord, vilket många av dem lyckas med på ett korrekt sätt. I ovanstående övning riktas barnens uppmärksamhet mot språkets minsta betydelsebärande enhet, det vill säga morfemet. Genom att sätta samman två ord till ett ord får barnen möjlighet att erfara att ett nytt ord bildas och att det ordet också uttrycker en ny betydelse. Övningen riktar därmed också barnens uppmärksamhet mot språkets innehåll, det vill säga språkets semantiska sida.

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.

När barnen arbetar med uppgifter som de uttrycker att de redan kan eller redan har gjort på ett liknande sätt förut förekommer det att barnen själva ger förslag till att förändra eller försvåra uppgiften. Det händer att läraren anammar ett förslag, men oftast gör hon inte det. I den sekvens som beskrivs ovan kommenterar sedan några barn hur lätt uppgiften är och att de "vill ha något svårare". Evy svarar inte utan visar barnen ett nytt kort. Kortet visar en häst och en sko och i kör säger barnen "hästsko". Spelet fortsätter på liknande sätt tills en grupp ropar "bingo". Gruppen som fått bingo berättar vilka bilder de lagt markörer på och Evy kontrollerar så att det stämmer med de kort som hon har visat upp för barnen.

Exempel 5:5 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 andra har bingo. På baksidan av spelbrickan finns ordet skrivet i stället för en bild av det och några av

5. Skriftspråket i förskoleklass

barnen uttrycker önskemål om att hellre använda den sidan. Evy svarar:

Läraren: Det finns barn som inte kan läsa

Evy sätter i gång 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 i stället 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 5:6 Det har vi redan gjort

Läraren: Då, äntligen ska vi börja, ssch nu! Idag ska vi jobba med sammansatta ord

Några: Åh, nej!

Anton: Det har vi redan gjort

Julia: Det gjorde vi på dagis
Johan: Ja, det är tråkigt, tråkigt. Vi har gjort det massor av gånger ju!

[...] Sedan berättar Evy att de ska spela ett bingospel med sammansatta ord och visar upp spelet för barnen. Några barn säger att de spelat just det spelet på dagis, men Evy menar att bingo kan man spela många gånger och att det inte gör något att man spelat spelet förut.
(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 5:4) visar dock att när läraren sedan påbörjar själva bingo-spelandet 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.

En annan aspekt av att arbeta med ord i förskoleklassen är att förklara ord. När läraren och barnen stöter på ord som läraren antar att barnen inte vet betydelsen av förklarar hon ordet eller så ber hon något barn förklara. Det händer också att något barn undrar vad ett ord betyder och då kan läraren förklara ordet. Det förekommer även att ett annat barn förklarar det ord som ett barn undrar över. Förklaringar av ord kan förekomma när som helst under de lärarledda aktiviteterna. Exempelvis när de läser dagens lunch och inte vet vad alla ord i den maträtt de senare ska äta betyder, när läraren läser ur en bok eller när någon berättar något under morgonsamlingen och använder ett ord som inte är så vanligt förekommande.

Exempel 5:7 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)

Helene följer upp och repeterar ord som de tidigare förklarat betydelsen av och som barnen då inte visste innebörden av. Två av barnen förklarar var sitt ord och Helene styrker deras rätta förklaringar med andra ord. I den här situationen kontrollerar läraren om barnen kommer ihåg vad ord betyder som de tidigare fått förklaringar på. Att barnen förklarar orden med egna ord visar att de förstår innebörden av dem. En kunskap de troligen inte hade tidigare och med det kan fler ord ha tillkommit i barnens ordförråd. När läraren ger respons på barnens förklaringar gör hon det genom att vidareutveckla deras svar. I

ovanstående exempel riktas barnens fokus mot språkets innehåll. Genom att svårbegripliga ord får sin förklaring efterhand som läraren och barnen möter orden i olika situationer så får de sin betydelse i ett konkret sammanhang. Att barnen får lära sig nya ords betydelser och på så sätt ha möjligheten att bygga ut ordförrådet bidrar också till läsinlärnningen genom att barnen får en större förståelse för de texter de läser.

Mening

Arbete med språkets ljud, bokstäver och ord ingår i ett sammanhang där läraren och barnen skriver en fullständig mening. Läraren uttrycker det som att "Alla skriver meningen som står på tavlan" eller "Alla ska skriva en mening". När barnen får höra detta kan några svara med att stöna ljudligt eller fråga "Måste man?", vilket läraren alltid svarar jakande på. Emellanåt bestämmer läraren vilken mening alla barnen ska skriva och för att barnen ska se vilken mening det är skriver hon den på whiteboardtavlan. Ibland berättar läraren vad hon tänker skriva innan hon skriver meningen på tavlan, ibland skriver hon meningen först och talar sedan om vad hon har skrivit. Det förekommer även att läraren skriver ett ord i taget och efterhand talar om vad hon skriver. Ibland ljudar läraren också ordet samtidigt som hon skriver det. Läraren kan uppmärksamma barnen på att hon sätter ut en punkt när hon avslutar meningen på tavlan. Läraren säger "Så slutar man alltid en mening med punkt". Ibland svarar barnen att de redan vet när man ska sätta ut en punkt och att läraren därför inte behöver tala om det. Läraren skriver meningen med versaler eller gemener. Läraren kan även uppmärksamma barnen på att de ska vara mellanrum mellan ord. Att alla barnen skriver den mening som läraren valt och som hon också skrivit på whiteboardtavlan förekommer exempelvis under en matematikaktivitet då Ulla och barnen arbetar med en så kallad "mattekluring". Barnen har muntligt löst problemet och är nu i gång att rita lösningen i sina räknehäften. Under tiden som barnen arbetar skriver Ulla "Pia har fyra bollar." på whiteboardtavlan.

Exempel 5:8 Skriv meningen "Pia har fyra bollar."

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

Läraren: Då skriver ni också meningen "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 ordet "meningen" innan hon läser vad som står. Genom att läraren i exemplet högläser den skrivna meningen 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, jobbigt eller tråkigt.

Det förekommer emellertid att barnen själva får bestämma vilken mening de ska skriva, men med förbehållet att meningen utgår från det innehåll som en aktivitet har. När barnen frågar läraren om de ska skriva orden i sin mening med versaler eller med gemener säger hon att barnen får välja. En lärare berättar att hon rådfrågat sina kollegor i årskurs 1 om de tycker att barnen i förskoleklass ska skriva bokstäverna med versaler eller med gemener. Läraren säger att hon har fått olika svar från kollegorna då vissa tycker att barnen bara ska skriva med versaler medan andra menar att barnen ska skriva med både versaler och gemener. Eftersom hon har fått olika svar från lärarna menar hon att barnen i förskoleklass själva får välja med vilka

bokstäver de ska skriva sina ord¹⁶. När ett barn frågar läraren om hur en bokstav ser ut eller hur den ska formas hänvisar läraren till de bokstavsplanscher som finns uppsatta på någon av väggarna i klassrummet. En av bokstavsplanscherna har pilar utritade för i vilka steg varje bokstav i alfabetet ska skrivas. Barnen kan ha en miniatyr av denna bokstavsplansch i sin låda som de kan ta fram när de ska skriva en bokstav. Läraren kan också visa hur den efterfrågade bokstaven ska formas genom att skriva bokstaven på ett separat papper för barnet. När ett barn undrar över hur ett ord stavas frågar de varandra eller läraren som då hjälper till genom att ljuda eller bokstavera ordet. Ibland tar barnet hjälp av det textmaterial som finns i klassrummet för att på så sätt få hjälp med hur ett ord stavas. Det 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 fuskklapp”. Antingen går läraren runt bland barnen och skriver fuskklappar 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 meningar som barnen kan skriva. Barnen uttrycker sig inte alltid i fullständiga meningar 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 borden i klassrummet. Alex, Hampus och Ebba är i gång med att skriva sina respektive meningar i veckoboken. Alex sitter

¹⁶ Fältanteckning, informellt samtal 2012-09-13.

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 i gång med uppgiften. Hon sitter och tuggar på pennan och tittar ut genom fönstret.

Exempel 5:9 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 tackar och börjar att skriva. Barnen arbetar under småprat. Ibland frågar de varandra om stavningen på ett ord, vilken färgpenna de ska ta eller vad de ska rita för något. Prat och skratt genomsyrar rummet. Alicia skriver ordet ”JA” och klistrar in det rosa veckobrevet. Därefter tuggar hon på pennan, ritar sig själv på armen och gör stora cirklar med pennan i luften. Efter en stund packar Alex, Hampus och Ebba ihop.

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 det uttalas 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 skriven 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 var 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 som de 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 språkljud och bokstäver på ord där stavningen är mer obekant för dem. Barnen ges således möjlighet att arbeta med att uttrycka ett innehåll som ligger dem nära samtidigt som de också utforskar skriftspråkets regler. Genom att barnen själva får formulera en mening om vad de har 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 i gång 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 Alicias *närmaste utvecklingszon*. Alicia visar emellertid att hon har erfarenhet av att koppla samman språkljud 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 i stället uppmuntrat Alicia att själv ljuda orden därför kunnat utmana Alicia än mer.

Uppgiften ger barnen en viss innehållslig frihet då barnen själva kan välja vilken mening och med vilka ord som den ska skrivas, samt om stödstrukturer för att skriva meningen behövs. Det här kan göra det möjligt för samtliga barn att skriva utifrån den nivå de befinner sig på och därmed bli utmanade i sitt skrivande. Det verkar följaktligen som att uppgiften är utformad på ett sätt som gör det möjligt för barnen att skriva utifrån var och ens närmaste utvecklingszon.

Högläsning

I följande avsnitt är det högläsning av berättelser som står i fokus. I analysen av det empiriska materialet har två underteman identifierats som vart och ett innehåller ett antal literacyhändelser: (a) lärarens

högläsning och samtal om berättelsen och (b) barnens högläsning av berättelser.

I undertemana lärarens högläsning och samtal om berättelsen, och barnens högläsning av berättelser framkommer att det sker ett arbete med språkets innehåll och/eller 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.

Lärarens högläsning och samtal om berättelsen

Vid högläsning läser läraren kapitelböcker och kortare berättelser. Hon avbryter läsningen emellanåt för att ställa frågor. Läraren berättar inte i förväg att det kan komma frågor om det lästa utan det sker som naturliga stopp under läsningen. Läraren ställer ibland frågor om innehållet innan läsningen börjar, men det kan även ske efter att hon har läst klart. Barnen svarar på frågorna enskilt eller i kör. Ibland ställer ett barn någon fråga om det lästa som antingen besvaras av läraren eller så lämnar läraren över frågan till ett annat barn. Oftast sker högläsningen när alla barnen i förskoleklassen är närvarande, men det förekommer ibland också under gruppaktiviteter, då halva gruppen är samlad. Läraren kan även göra avbrott i läsandet för att visa barnen bilderna i boken. Om läraren läser och barnen samtidigt äter frukt förekommer det att läraren stannar upp i läsandet för att be barnen att inte prassla med sina fruktburkar, 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 i stället.

Det finns tillfällen när läraren högläser en berättelse utan att läraren och barnen samtalar om det lästa. Dessa tillfällen är inte i fokus då avsnittet har för avsikt att illustrera de interaktioner som sker mellan läraren och barnen i de samtal de för om det lästa.

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

5. Skriftspråket i förskoleklass

Ella och barnen i förskoleklassen är samlade i en ring på golvet. Belysningen i klassrummet är neddraget och i mitten av ringen står några värmeljus och brinner. Barnen småpratar med varandra och några av dem skrattar till då och då. Ella har den pågående högläsningssboken i handen. Hon viftar lite med boken. Sorlet i klassrummet klingar sakta ut. Barnen riktar efterhand sin blick mot Ella.

Exempel 5:10 Vad har hänt?

Läraren: Kommer ni ihåg vad som har hänt? Jag har ju inte varit med och läst på ett tag. Kan någon berätta?

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?

Malva: 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?

5. Skriftspråket i förskoleklass

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)

Ella inleder med en öppen fråga om vad som hittills hänt i berättelsen som flera av barnen vill svara på. Hon övergår därefter till att ställa ledande frågor där barnen svarar kort och koncist. En flicka gör ett eget inlägg då hon säger "De åker tåg", men Ella följer inte upp hennes inlägg. När en bild finns i boken visar Ella den för barnen. Flertalet barn riktar då sin uppmärksamhet mot bilden och några kommenterar den också. Vid ett lässtopp ställer Ella ett par liknande framåtsyftande frågor. En pojke svarar och Ella bekräftar svaret med ett "Hm". När störande ljud uppkommer utanför klassrummet utestänger Ella ljudet genom att stänga dörren samtidigt som hon fortsätter att läsa. Genom att läraren låter barnen redogöra för vad som har hänt vid tidigare lästillfällen får barnen med hjälp av hennes frågor möjlighet att sammanfatta berättelsen. De frågor som läraren ställer ger barnen olika möjligheter att besvara frågorna och läraren skapar på så sätt olika förutsättningar för att återberätta. Den öppna frågan ger möjlighet till ett längre berättande medan de ledande frågorna begränsar återberättandet då de besvaras med något enstaka ord. Inlägget "De åker tåg" följs inte upp av läraren, vilket gör att det inte uppstår någon dialog kring inlägget. När läraren ställer ett par liknande framåtsyftande frågor ges barnen möjlighet att förutspå den kommande handlingen i berättelsen. Troligen ger pojken ett rimligt svar eftersom läraren bekräftar svaret med ett "Hm". Då de framåtsyftande frågorna i sig indikerar att svaret inte tidigare stått i texten så läser sannolikt pojken mellan raderna för att han ska kunna ge det svar som han ger. De olika sätt som läraren ställer frågor på gör att barnen får röra sig bakåt och framåt i berättelsens text. Genom att läraren visar bilden i boken riktar barnens uppmärksamhet mot att se relationen mellan text och bild. Eftersom många av barnen uppmärksammar bilden och några av dem kommenterar den verkar bilden vara viktig för barnen. Läraren följer dock inte upp barnens kommentarer med frågor så att en dialog

skapas om texten och bilden utan hon väljer att läsa vidare. Då varken läraren eller barnen ger intryck av att låta sig bli påverkade av det störande inslag som förekommer under läsningen verkar innehållet i berättelsen intressera och engagera barnen. De frågor som läraren ställer i ovanstående exempel riktar barnens uppmärksamhet mot berättelsens innehåll. När läraren ställer frågor som handlar om att sammanfatta eller förutspå handlingen tillämpar hon olika strategier för att ge barnen möjlighet att förstå texten. I avsnittet om Ord såg vi exempel på ordförklaringar som förekommer i förskoleklassen och som också sker då läraren högläser berättelser. Genom att läraren ställer frågor om ords innebörd och att de tillsammans reder ut vad ett ord betyder så tillämpar hon ytterligare en strategi för att ge barnen möjlighet att förstå en text. Av ovanstående exempel framkommer att läraren ställer en fråga, ett eller alla barn svarar och därefter bedömer läraren svaret eller så följer hon upp svaret med en ny fråga. Även om det finns samtalsturer där barnen svarar i kör får exemplet utgöra mönster på ett vanligt förekommande turtagande som kan liknas vid IRE/F.

Lärarens frågor i form av att barnen får sammanfatta, förutspå 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 lässammanhang. Situationen kan därmed ses som att barnen får möjlighet att börja *appropriera* 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 5:1).

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

Helene och barnen i förskoleklassen är samlade i en ring på golvet. Helene sitter på en liten pall mellan två barn. Hon visar upp framsidan till boken *Näpp! sa Alfons Åberg*¹⁷ samtidigt som hon berättar att det är den boken hon ska läsa idag. Helene läser om Alfons och hans sätt att säga nej till saker och ting. Efterhand som hon läser visar hon bilderna för barnen. Då och då kommenterar Helene eller något barn det som finns på en bild. 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 5:11 Berätta om dina erfarenheter

Läraren: Hur brukar era mammor och pappor bli när ni säger att ni inte vill?

Kevin: Det tycker de inte om

Iwan: Nää, man måste ju göra som de säger

Helene läser vidare.

(Observation, 2012-11-14)

Helene ställer en fråga som kopplar samman de erfarenheter som barnen har av det hon läser om och ett par av barnen ger liknande svar på frågan. Frågan som läraren ställer ger barnen utrymme för att uttrycka sina egna erfarenheter. Genom att läraren ställer en fråga som knyter an till barnens erfarenheter så finns det inget givet svar utan frågan öppnar upp för olika svar även om det i denna situation blir två liknande svar från barnen. Genom att lärarens fråga knyter an till barnens egna erfarenheter av det lästa har barnen möjlighet att gå bortanför berättelsens handling. När läraren ställer en fråga där handlingen ska kopplas samman med barnens erfarenheter aktiverar hon den bakgrundskunskap som barnen har om ämnet sedan tidigare.

¹⁷ Författare: Gunilla Bergström.

Genom att läraren handlar så kan barnen skapa en närmare relation till det lästa och ge barnen en bredare bild av innehållet.

Barnens högläsning av berättelser

Barnen högläser berättelser 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 hon eller han 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 som de 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 läsa¹⁸. 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 i stället 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.

¹⁸ Fältanteckning, informellt samtal 2013-04-22.

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 5:12 Att läsa upp texten utan att läsa i boken

Anton: Kolla, jag kan denna utantill!

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 avbryter honom och menar att också de kan sina böcker utantill. Pojkarna rabblar sedan några meningar högt i munnen på varandra och skrattar.

(Observation, 2013-04-22)

Anton berättar för ett par kamrater att han kan säga meningarna i sin bok utan att läsa i den. De tre pojkarna återberättar ordagrant ur minnet och utan att ha texten framför sig de meningar som enligt dem själva står i deras respektive böcker. Då Anton berättar för ett par kamrater att han kan säga meningarna i sin bok utan att läsa i boken följer kamraterna efter och gör likadant. Möjligen är pojkarnas beteende ett uttryck för att de vill visa för varandra vad de kan. Flera av de ord som Anton säger återkommer i alla de meningar som han läser upp. När samma ord återkommer i den text som han läser har Anton möjlighet att känna igen orden. Han har även möjlighet att känna igen de orden i ett annat textsammanhang. Genom att Anton återberättar meningarna högt ur minnet har han troligen läst meningarna 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 rytm i läsningen och kan skapa sig en identitet som läsare.

5. Skriftspråket i förskoleklass

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 alldeles tyst i rummet och lärarens och kamraternas blickar är vända mot Pontus. Han slår upp första sidan i boken och börjar att läsa.

Exempel 5:13 Läsa genom att koppla samman språkljud och bokstav

Pontus läser 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)

Pontus läser orden automatiskt, men använder emellanåt ljudningsstrategin för att läsa av ett ord. Han verkar läsa en bok där han får möjlighet att träna på att avkoda ord. När Pontus läser använder han ljudningsstrategin på ord som han inte direkt känner igen. Han förstår därmed att det finns ett samband mellan språkljud och bokstav. Då Pontus läser de flesta av orden automatiskt blir läsningen sammanhängande, vilket ger honom möjlighet att fokusera på berättelsens innehåll. Ibland använder han ljudningsstrategin för att läsa av ett ord, vilket riktar hans uppmärksamhet mot att avkoda ordet och då står språkets form i fokus. Genom att avkoda ord ges Pontus möjlighet att träna på att automatisera ordavkodningen och få flyt i sin läsning. När barnen läser högt, men också då läraren högläser med eller utan avbrott, ges de barn som lyssnar en möjlighet att känna igen berättelsestrukturen. Då läraren frågar barnen om de vill ha mer, mindre eller samma mängd text i läxa hjälper läraren barnen att jämföra texterna med varandra. Genom att fundera över den textmängd som ska läsas får barnen möjlighet att reflektera över vad hon eller han klarar av att läsa och 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 Pontus 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 5:14 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*¹⁹ för oss?

Ella håller upp framsidan på boken så att alla kan se den. Wilma nickar, reser sig och går fram till Ella. Ella reser sig från pallen och Wilma sätter sig på Ellas plats. Wilma får boken av Ella och slår upp första sidan. Det småpratats bland barnen. Wilma harklar sig och några av barnen skrattar. Alla tystnar och vänder sig mot Wilma. Wilma läser mening efter mening efter vartannat. Ibland betonar hon ord. Meningarna rimmar på varandra. Efter ett tag stannar hon upp. Hon håller upp boken framför ansiktet och visar en bild. Marcus och Adrian kryper framåt mot Wilma.

Läraren: Nej, 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 i stället

¹⁹ Författare: Måns Gahrton och Johan Unenge.

Marcus: Kan jag läsa den då?

Ella nickar och barnen kryper tillbaka till sina respektive platser i ringen. Wilma fortsätter att läsa och under tiden som hon läser skrattar emellanåt några av barnen. När boken är färdigläst klappar barnen händerna och Wilma tackar. Hon lägger boken på golvet och går tillbaka till sin plats i ringen samtidigt som Ella tackar henne för läsandet.

(Observation, 2013-04-15)

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 en bild i boken visar hon den så att alla kamraterna kan se. När Wilma visar bilden kryper Marcus och Adrian emot henne, men Ella stoppar dem med hänvisning till att boken med dess bilder kommer att finnas tillgänglig efter det att Wilma läst färdigt den. Marcus undrar om han får läsa boken senare, vilket Ella bekräftar. Wilma läser sedan vidare utan att visa några bilder och efter läsningen ger både kamraterna och Ella henne uppskattning för läsandet. Eftersom läraren uttrycker att Wilma är bra på att läsa och ber henne högläsa en bok verkar det som att läraren vet att Wilma klarar av att genomföra ett högläsningmoment inför klassen. Då kamraterna lyssnar på Wilma när hon läser verkar det som att de är intresserade av det hon läser om. Wilma läser meningarna i berättelsen med flyt, vilket visar att ordavkodningen är automatiserad. Genom att det flyter på när Wilma läser kan hon göra det möjligt för sig själv och kamraterna att koncentrera sig på textens budskap. Då några av barnen skrattar till emellanåt kan de ha uppfattat budskapet som Wilma vid det tillfället läste om. Wilma visar en bild ur boken på ett sätt som gör att samtliga kamrater kan se. Bilden verkar särskilt fånga Marcus och Adrians intresse då de kryper närmare Wilma för att se den. Då Marcus frågar om han kan få läsa boken efter det att Wilma läst färdigt den verkar det som att Wilmas läsning inspirerar Marcus till att själv vilja läsa boken. Genom att läraren stoppar Marcus och Adrians närmande mot Wilma och bilden bibehåller gruppen sin form. Möjligen grundar sig lärarens stopp av bildvisningen på att flera av barnen annars kan komma att flytta sig från sina platser eller så vill hon inte att Wilmas läsning ska komma av sig och med det kanske bli sönderhackad. Möjligen kan det

även vara så att läraren vill att barnen ska skapa sig egna föreställningar av det som Wilma läser om. I ovanstående exempel riktar Wilmas uppmärksamhet mot flytet i läsningen vilket möjliggör för både Wilma och hennes kamrater att koncentrera sig på textens budskap och med detta kommer innehållet i berättelsen i fokus.

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 läser berättelsen med flyt och därmed likt såsom en erfaren läsare läser. Genom att läraren låter Wilma ta över berättelseläsningen 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, 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 barn föreslår en förändring av en övning så att den blir mer utmanande, men läraren anammar inte förslaget.

I detta kapitel framkommer även att både läraren och barnen högläser berättelser. När läraren läser kan hon göra avbrott för frågor om berättelsens handling, men hon kan också ställa frågor som går bortom själva handlingen genom att hon exempelvis knyter textens innehåll till barnens egna erfarenheter. Det samtalsmönster som blir

5. Skriftspråket i förskoleklass

synligt mellan läraren och barnen kan liknas vid samtalsstrukturen IRE/F. Vissa barn läser berättelser med hjälp av ljudningsstrategin medan andra barn läser på ett automatiserat sätt. De texter som barnen läser har olika svårighetsgrader, vilket möjliggör en läsning utifrån vars och ens förutsättningar och behov. Sammantaget gör dock oftast samtliga barn i förskoleklassen samma skriftspråkliga uppgifter, vilket förhindrar en utvecklad individanpassning.

6. Skriftspråket i årskurs 1

Detta kapitel handlar om mötet mellan läraren och barnen då de arbetar med skriftspråket, det vill säga med läsning och skrivning, i årskurs 1. Det är hur läraren och barnen i interaktion med varandra handlar och hur det skapar möjligheter för barnen att delta i olika skriftspråksorienterade aktiviteter som är i fokus.

Arbete med skriftspråksorienterade aktiviteter innebär att skriftspråket står i centrum för aktiviteterna, till exempel veckans bokstav eller samtal om en läst berättelse. Inslag av skriftspråksarbete förekommer emellertid även under andra aktiviteter, det vill säga aktiviteter som inte i första hand syftar till att träna skriftspråket. Ett exempel på en sådan aktivitet är när barnen arbetar med matematik och skriver egna räknesagor.

Grundläggande skriftspråksarbete

I följande avsnitt är grundläggande skriftspråksarbete i fokus. I analysen av det empiriska materialet har två underteman identifierats som vart och ett innehåller ett antal literacyhändelser: (a) gemensamt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor (b) individuellt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor.

Gemensamt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor

Gemensamt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor innebär att läraren och barnen arbetar med alfabetets bokstäver och språkljud. De arbetar även med språkförståelse, det vill säga ordförståelse, grammatik och morfologi. Det gemensamma arbetet med skriftspråket förekommer oftast i helklass och på bestämda dagar och tider under veckan. Arbetet utgör ett centralt inslag i verksamheten och sysselsätter läraren och barnen under en stor del av veckan. Arbetet är planerat och specificeras på schemat som "veckans bokstav". Det uppstår också spontana tillfällen när läraren och barnen upp-

märksammar skriftspråket, exempelvis när läraren i stunden följer barnens intresse av en specifik bokstav. Under det gemensamma arbetet sitter läraren och barnen på bestämda platser i samlingsringen på golvet eller så sitter barnen vid sina bänkar eller bord medan läraren står vid whiteboardtavlan.

Bokstavsträna med läraren som modell

Varje vecka presenteras en bokstav i alfabetet. I bokstavsarbetet ingår att befästa bokstavens namn och språkljud samt att lära sig forma bokstaven på ett vedertaget sätt enligt lärarens instruktioner. Den första bokstaven som vanligen presenteras är bokstaven A. Därefter introduceras bokstäverna enligt en bestämd ordning. Exempel på en ordningsföljd för några bokstäver är A, O, I och L. Vid terminsskiftet mellan höst- och vårterminen har ungefär hälften av alfabetets bokstäver gått igenom, medan resterande bokstäver presenteras under vårterminen. I valet av bokstav utgår läraren bland annat från hur vanligt förekommande den är i ord. Bokstäver som visuellt anses lätta att blanda samman, som b och d, hålls isär genom att de presenteras med ett antal veckor emellan. Presentationen av veckans bokstav inleds med att läraren ger ett antal ledtrådar och barnen får gissa vilken bokstav det kan vara. Detta inledande moment varierar på olika sätt, exempelvis genom att läraren ber barnen titta på den vägg där bilder med alfabetets bokstäver är uppsatta på rad. På varje bokstavsbild finns ett djur vars namn börjar på den bokstav som bilden representerar. Läraren ger några ledtrådar till den aktuella bokstavsbilden som att ”den går på fyra ben” samt att ”den lever i djungeln”, varefter barnen gissar vilket djur det handlar om. Veckans bokstav är den bokstav som djuret börjar på. Ett annat exempel är att läraren högläser en kortare berättelse där många ord innehåller eller börjar på den aktuella bokstaven. Efter högläsningen berättar barnen vilket bokstavsljud de tycker att de har hört mycket av. I en av de studerade klasserna klär läraren ut sig till en gumma som de kallar för bokstavsgumman och vars uppgift är att presentera en bokstav. Bokstavsgumman har med sig en väska ur vilken hon tar fram bilder som börjar på den bokstav som är aktuell för veckan. När samtliga bilder är benämnda gissar barnen veckans bokstav, vilket oftast inte vållar några svårigheter för barnen. Efter några månader övergår läraren till att berätta för barnen vilken bokstav de ska arbeta med under veckan, utan några inledande

gemensamma aktiviteter. Därefter följer individuellt arbete med den aktuella bokstaven utifrån ett bokstavsschema.

Ett återkommande inslag i bokstavsintroduktionen är att läraren går igenom hur den aktuella bokstaven uttalas och formas. Läraren repeterar sedan bokstavens uttal och form flera gånger under veckans arbete. Genomgången sker med hela gruppen, men ibland också med enskilda barn.

Vid genomgången av en bokstav uttalar läraren bokstavsljudet långsamt och tydligt. Hon visar också hur hon håller tungan när hon uttalar ljudet. Ibland håller hon sin hand framför munnen och uppmanar barnen att göra likadant. Läraren samtalar sedan med barnen om hur de formar sina munnar och var de placerar tungan i munnen, samt om det kommer någon luft på handen när de uttalar det aktuella språkljudet. För att särskilja veckans språkljud från andra prövar de att uttala olika språkljud och jämföra dessa med varandra. De olika sätten att uppmärksamma språkljuden möjliggör för barnen att skapa en medvetenhet om att fonemen i det talade språket låter på olika sätt.

Läraren visar bokstavens form genom att skriva den med sitt pekfinger i luften, först versalen sedan gemenen. Samtidigt som hon visar med pekfingret beskriver hon vad hon gör. ”Pekvisning” av bokstaven J låter exempelvis ”Ner, ner, ner, ner, sväng”. Barnen imiterar, antingen i luften eller på bänken. Ett annat exempel på formträning är att barnen två och två skriver bokstaven på varandras ryggar. Ibland går läraren runt i klassrummet och låter barnen visa henne hur de formar bokstaven. Ytterligare exempel är att läraren förevisar på whiteboardtavlan hur bokstaven formas. Först visar hon versalen, sedan gemenen. Medan läraren skriver berättar hon i vilka steg man formar bokstaven, varefter barnen skriver på bänken eller i luften. Ibland ritar läraren också ut numrerade pilar för de olika stegen, samtidigt som hon poängterar att man skriver bokstaven ”uppifrån och ner”. Om bokstaven ”går under raden” betonas även det.

Exempel 6:1 Bokstaven P skriver man så här

Läraren Stina går fram till whiteboardtavlan, där har hon ritat två långa parallella streck.

6. Skriftspråket i årskurs 1

Läraren: Bokstaven P skriver man så här. Man gör ett rakt streck uppifrån och ner. Lyfter pennan och gör en mage däruppe [skriver och talar långsamt]. Gör på bänken!

Någon: Redan gjort

Läraren: Gör en gång till då

Någon: Jag klarade det

Alla barnen formar ett P med sitt pekfinger. Några formar flera stycken. Mummel och skratt utbryter. Stina blickar ut över klassrummet och ber barnen lugna sig.

Läraren: Lilla p då? Hur gör man det? [vänder sig mot whiteboardtavlan] Lilla p går under raden. Ner och upp i samma streck. Börja häruppe, sen en mage [skriver och talar långsamt]

Freja reser sig från stolen och går fram till whiteboardtavlan.

Freja: Kan man göra så?

Freja håller sitt pekfinger några centimeter från Stinas lilla p. Hon drar med fingret nerifrån och upp och fyller sedan i magen.

Läraren: Nej, uppifrån och ner ska det vara

Freja nickar och går tillbaka till sin plats vid bordet. Det pratas i klassrummet och Stina ber barnen vara tysta och titta framåt. Därefter uppmanar hon barnen att forma lilla p på bänken. Stina blickar ut över klassrummet och nickar.

Läraren: Nu ska vi titta på lite tokigheter

Stina tar pennan och spårar i stora P. Hon börjar nerifrån på strecket och spårar uppåt. Stina påpekar att de måste tänka på att börja uppifrån. Sedan lyfter hon pennan och spårar först magen och sedan i strecket. Stina säger att de

alltid ska börja med att dra det raka strecket först och att man börjar uppifrån.

(Observation, 2017-12-12)

Som framgår av exemplet ovan visar och instruerar läraren noggrant hur stora P och lilla p skrivs och riktar på så sätt barnens uppmärksamhet mot bokstävernas visuella form och särdrag. Genom att till exempel hänvisa till ordet mage associerar läraren också till något som är bekant för barnen och som kan antas underlätta för dem att komma ihåg bokstavsformen. Därefter uppmanas barnen att träna på att forma bokstäverna, i luften eller på bänken, på det sätt som läraren förevisat. Läraren modellerar således hur bokstaven ska skrivas och hon ställer tydliga krav på formmässig korrekthet. Frejas fråga föranleder läraren att återigen påpeka att bokstaven ska skrivas ”uppifrån och ner”. När barnen formar bokstäverna på det sätt som läraren förevisat bekräftas detta med en nick. Genom att visa det som läraren benämner som tokigheter, det vill säga andra sätt att forma bokstaven än hon förevisat, understryks kravet på korrekthet i formandet av bokstaven. Formträningen syftar till att arbeta in ett rörelsemönster hos barnen, som av tradition anses vara ett funktionellt sätt att forma bokstäver, nämligen ”uppifrån och ner”. Läraren modellerar bokstavsformen, men förklarar inte varför bokstaven ska formas på ett visst sätt. Att veta varför, exempelvis att det går snabbare att skriva när bokstäverna formas uppifrån och ner, kan antas bidra till att höja motivationen för att arbeta med att träna bokstävernas form.

I aktiviteten ovan riktats uppmärksamheten mot bokstavens formella egenskaper, det vill säga bokstavens namn och form. Läraren modellerar på ett ingående sätt hur bokstaven formas och hon ställer tydliga krav på att barnen ska lära sig forma den aktuella bokstaven på det sätt hon förevisat.

Bokstavsträna med hjälp av digitala medier

Vanligtvis är det läraren som visar hur en bokstav uttalas och formas, men det förekommer också att klassen ser ett ”teveprogram” som ”Fem myror är fler än fyra elefanter” eller ett YouTube-klipp som

”Bokstavståget”²⁰ i samband med bokstavsarbetet, antingen hela programmet, ett klipp eller en sekvens om en bokstav. Det är läraren som väljer vilken eller vilka sekvenser de ska titta på.

I nedanstående sekvens har läraren Stella precis berättat att de ska se ett avsnitt från ”Fem myror är fler än fyra elefanter”, som handlar om den bokstav som är aktuell för veckan.

Exempel 6:2 Magnus, Brasse och Eva i en rockig sång om bokstaven R

Läraren: Sätt er så att ni ser tavlan

Några barn drar stolen åt sidan och skrapet från stolarna gör att ljudnivån höjs. Många av barnen pratar och skrattar. En flicka undrar om hon ska släcka lyset och Stella nickar. När den inledande sången till programmet börjar tystnar barnen. Alla har sina blickar vända mot whiteboardtavlan. En bit in i programmet sjunger Magnus, Brasse och Eva en rockig sång om bokstaven R. Under tiden som de sjunger dansar de runt bokstaven R och visar med händerna hur den är formad. En pojke gungar fram och tillbaka med överkroppen och slår med armarna i luften som om att han slog på trummor. Pojkarna bredvid gör likadant. Stella pausar programmet.

Läraren: Här får man lov att röra på sig om man vill. Det svänger ju, eller hur? [dansar på stället]

Stella sätter på programmet igen. Några barn reser sig upp och dansar där de står.
(Observation, 2013-10-14)

Magnus, Brasse och Eva är modeller för hur barnen ska forma bokstaven R. Barnen får därmed se andra personer än läraren som modell för hur bokstaven ska formas. Några pojkar rycks med av sången och låtsas spela trummor. När läraren föreslår att de ska dansa

²⁰ Varje program/klipp behandlar en bokstav utifrån dess namn, form och språkljud. I ett program/klipp samspelar text, symboler, bilder och musik.

till sången anammar några av barnen förslaget och börjar att röra på sig. Barnen introduceras här för bokstaven med stöd av digitala medier, något som förefaller engagera barnen och även motiverar till att använda flera sinnen. Programmet presenterar bokstaven under lekfulla former och ger en viss variation i bokstavsarbetet. Barnen får också i samband med programmet möjlighet att uttrycka sig med hela kroppen.

Programmet fokuserar bokstavens form, namn och språkljud och ger barnen kännedom om bokstaven. Aktiviteten kan ses som ett sätt för läraren att integrera den konventionella bokstavs/ljudträningen i ett för barnen lekfullt sammanhang.

Korrigerar och träna tills bokstavsformen är automatiserad

Ovanstående visar att det finns tydliga krav på hur bokstäverna ska formas. Om läraren uppmärksammar att ett barn inte formar bokstaven enligt instruktionen korrigerar hon barnet och visar på bänken, i luften, på whiteboardtavlan eller på papper hur bokstaven skrivs. Under lärarens vägledning tränar barnet sedan på att forma bokstaven på det sätt som läraren visat. Ibland korrigerar barnen varandra när de ser att kamraten inte formar bokstaven på det sätt som läraren visat.

I nedanstående sekvens möter vi Mathilda som är i gång med att forma bokstaven r.

Exempel 6:3 Inte nerifrån så! Följ med mig

Mathilda drar pennan nerifrån och upp så att det blir ett litet streck. Därpå lyfter hon pennan, sätter stiftet en liten bit nedanför toppen på strecket och gör en liten hake åt höger. Hon skriver några r till på samma sätt. Läraren Erica går fram till Mathilda och tittar på medan Mathilda skriver.

Läraren: Mathilda, inte nerifrån så! Följ med mig

Tillsammans går de fram till whiteboardtavlan. Erica tar en penna och drar ett rakt streck uppifrån och ner. Sedan drar hon pennan en liten bit upp i samma streck, böjer åt höger och gör en liten hake. Mathilda tittar på. Erica ger

6. Skriftspråket i årskurs 1

pennan till Mathilda och ber Mathilda forma bokstaven på samma sätt som hon gjorde. Mathilda nickar, tar pennan och gör samma rörelser som Erica just gjort.

Läraren: Bra!

Erica går därifrån. Mathilda spårar bokstaven flera gånger. Efter en liten stund kommer Erica tillbaka.

Läraren: Gör nu ett eget r så får jag se

Mathilda drar ett streck uppifrån och ner. Sedan går hon uppåt med pennan i samma streck och efter lite mer än halva strecket gör hon en liten hake åt höger.

Läraren: Bra, så ska det se ut! Gör ett till så får jag se

Mathilda gör ett r på samma sätt. Erica säger att hon är duktig och Mathilda ler. Därefter går Mathilda tillbaka till sin plats och sätter sig. Hon tar pennan och formar några r på samma sätt som hon gjorde vid whiteboard-tavlan.

(Observation, 2013-10-03)

I exemplet ovan arbetar Mathilda med att skriva bokstaven r. När läraren upptäcker att Mathilda inte formar bokstaven på det sätt som hon instruerat, det vill säga uppifrån och ner, modellerar läraren hur bokstaven ska skrivas. Därefter låter hon Mathilda träna på att skriva bokstaven, först under överinseende och sedan på egen hand. Läraren berömmar Mathilda när hon formar bokstaven på rätt sätt och uppmanar henne att fortsätta så. Genom att läraren säger ”Gör nu ett eget r så får jag se” uppmärksammar hon Mathilda på bokstavsnamnet och ger i situationen Mathilda kännedom om både bokstavens form och namn. Genom att Mathilda först tränar hur bokstaven ska formas med hjälp från läraren innan hon själv skriver den får Mathilda stöd för att komma till det rätta sättet att forma bokstaven på.

Spontan uppkommen bokstavsträning

En stor del av det gemensamma arbetet med bokstäver och språkljud förekommer på de tider som är schemalagda för bokstavs- och språkförståelsearbete, men det förekommer även att läraren och barnen uppmärksammar bokstäverna under andra aktiviteter. Nedanstående sekvens är exempel på ett sådant tillfälle.

Det är morgonsamling och läraren Marianne går igenom dagens schema med barnen. Marianne berättar att de som inte gjort klart förra veckans arbete med bokstaven K ska göra det allra först. Ett barn påpekar att det var bokstaven M innan dess. Ett annat barn säger att Mikaela börjar på M och flera barn håller med.

Exempel 6:4 M-ljudet i för- eller efternamnet?

Läraren: Vilka har /m/ i sina namn?

Många av barnen räcker upp händerna. Namn som hörs sägas i klassrummet är Marcus, Maja och Emma. Marianne säger att barnen ska räkka upp handen. Därefter pekar hon på William som säger sitt eget namn.

Läraren: Var har du /m/?

William: I slutet

Läraren: William [håller ut på m-ljudet]

Sedan ber Marianne barnen säga vilka barn som har /m/ i efternamnet. Några efternamn som börjar på /m/ och efternamn som har /m/ i mitten hörs sägas i klassrummet. Marianne säger sedan att de ska fortsätta gå igenom dagens schema.

(Observation, 2017-12-01)

Läraren följer upp barnens intresse för bokstaven M och uppmärksammar namnförslag från ett av barnen. Läraren undrar vilka barn som har /m/ i sina förnamn och barnen ger ett antal förslag, varav de två först föreslagna namnen börjar på språkljudet /m/ och det tredje namnet har språkljudet inuti. Läraren undrar också vilka barn som har /m/ i efternamnet och barnen föreslår olika namn, där språkljudet /m/

hörs i början eller inuti namnet. Förslagen på namn visar att barnen har förmåga att urskilja det specifika språkljudet i de olika namnen. Genom att läraren låter William berätta var han hör språkljudet /m/ i sitt namn uppmärksammas var i ordet språkljudet hörs. När läraren dessutom upprepar Williams namn och håller ut på det specifika språkljudet kan det bli tydligt för barnen att ljudet hörs sist i namnet. Sekvensen visar att ett barn knyter bokstaven M till något som är välbekant, vilket kan vara ett sätt att skapa mening med det bokstavsarbete som förekommer varje vecka. Läraren använder konsekvent språkljudet, vilket gör att det inte finns någon otydlighet om att det handlar om bokstavens språkljud och inte dess namn. Aktiviteten har därmed sitt fokus mot språkets minsta betydelskiljande enhet, det vill säga fonemet. I exemplet visar barnen prov på olika grad av fonemisk medvetenhet. Vanligen uppfattas det som enklare att urskilja det första språkljudet i ett ord, än att urskilja språkljudet inuti eller i slutet av ett ord. Barnen visar sålunda förmåga att skifta perspektiv från vad som sägs till hur något sägs. Läraren väljer att inte uppmärksamma de tre namnförslagen Marcus, Maja och Emma, inte heller de förslag barnen ger på efternamn, och ett samtal om var språkljudet /m/ hörs i namnen uteblir. Därmed missas en möjlighet att explicit uppmärksamma barnen på att språkljudet uppträder på olika ställen i namnen, nämligen initialt, inuti namnet och finalt.

Den beskrivna aktiviteten är inte formellt planerad utan uppstår spontant under morgonsamlingen. Läraren fångar här upp barnens visade intresse för bokstaven M och använder deras för- och efternamn som utgångspunkt för ljudanalys. Hon lyssnar och bygger vidare på det barnen säger, men uppmärksammar inte alla namnförslag i stunden.

Träna språkförståelse utifrån språkets regler

Läraren och barnen tränar förståelse av ord på flera sätt. När de stöter på ett ord som läraren inte tror att barnen känner till förklarar antingen hon eller något barn ordet. När barnen hör ett ord som de inte förstår frågar de läraren eller en kamrat om vad ordet betyder. Förklaringar av ord förekommer i olika situationer under dagen, till exempel när läraren läser högt ur en bok eller när läraren eller ett barn berättar om något som denne varit med om. De arbetar också med ordförståelse genom att sätta ord på saker, föremål och personer. Utifrån en bild som

är hämtad ur läseboken och som visas på whiteboardtavlan benämner barnen med fokus på veckans bokstav det de ser. Läraren skriver de ord som barnen säger vid sidan om bilden. Ibland ljudar läraren ordet samtidigt som hon skriver det. När ett barn ser något på bilden men inte kommer på ordet går barnet fram till bilden och pekar. Antingen säger läraren ordet eller så berättar en kamrat vilket ord det är.

Läraren undervisar också om sammansatta ord, exempelvis genom att skriva ett sammansatt ord på whiteboardtavlan och låta barnen föreslå hur ordet kan delas upp i två ord. Läraren markerar delningen mellan orden genom att dra ett streck. De samtalar även om vad det sammansatta ordet betyder när det delas upp. Vid träningen av ordförståelse riktas uppmärksamheten mot semantiken i språket. Att lära sig nya ords betydelser ger möjligheter till ett utökat ordförråd och därigenom kan förståelsen för de texter barnen läser öka. Genom att läraren och barnen samtalar om hur ett sammansatt ord kan delas upp i två ord kan barnen rikta uppmärksamheten mot språkets minsta betydelsebärande enhet, det vill säga morfemet. Förmågan att reflektera över hur ord bildas underlättar exempelvis stavningen då det ger möjligheter att bli medveten om varifrån orden härstammar.

Liksom vid arbetet med ordförståelse sker arbetet med meningar på flera sätt. Läraren visar vad som kännetecknar en mening genom att samtala med barnen om stor bokstav, punkt och mellanrum mellan ord. Exempelvis ställer hon frågor som "Vad börjar alltid en mening med?" "Vad slutar alltid en mening med?" och "Varför ska det vara mellanrum mellan ord?". Andra exempel är att läraren skriver en mening på whiteboardtavlan och barnen får svara vad som utmärker att just den meningen är en mening eller att läraren säger en mening och barnen får berätta vad läraren ska tänka på när hon skriver den. När läraren skriver en mening gör hon någon gång medvetet fel, som att exempelvis börja meningen med en gemen i stället för en versal eller att skriva isär två ord som hör ihop. Vanligtvis brukar något barn uppmärksamma felet och berätta hur läraren ska skriva i stället.

I nedanstående sekvens arbetar Stina och barnen med meningsbyggnad. De har samtalat om vad barnen ska tänka på när de skriver en mening och kommit fram till att en mening börjar med stor bokstav och avslutas med punkt, samt att det behöver vara mellanrum mellan orden. Stina går fram till datorn och trycker på tangenterna. På whiteboardtavlan kommer texten "val. är Det en här" upp. Vid sidan om texten syns bilden av en val.

Exempel 6:5 En bra mening

Flera barn säger ”Det här är en val”.

Läraren: val. är Det en här. Lät det som en bra mening?

Några: Nää

Läraren: Nää, det låter ju jättekonstigt! Vilket ord är det första ordet i den här meningen? [pekar mot tavlan] Det finns en ledtråd som hjälper oss se det. Om man bara såg detta något så kan man lista ut det

Många av barnen räcker upp handen. Stina ger ordet till Valter.

Valter: Det. Många meningar börjar på det

Stina säger att det stämmer, men att det inte var det hon tänkte på. Hon ger ordet till Elena.

Elena: Om man tar bort ”Det” så kan man säga ”Här är en val”

Elena springer fram till tavlan och håller för ordet ”Det” med sin högerhand. Sedan springer hon tillbaka till sin plats. Stina säger att det stämmer och upprepar ”Här är en val”.

Läraren: Om jag drar ett streck under denna bokstav [drar ett streck under bokstaven D]. Blir det något särskilt med detta då?

Flera barn säger ”Ja, ja!” och några säger ”Stor bokstav”.
(Observation, 2018-01-22)

Läraren strävar efter att göra barnen uppmärksamma på att en mening börjar med stor bokstav, men detta tydliggörs inte för barnen. När texten med de sammanblandade orden kommer upp på whiteboard-tavlan säger flera barn ”Det här är en val”. Därigenom visar barnen att de kan avkoda orden, förstår vad orden betyder och kan sätta in dem i en ordningsföljd som bildar en fullständig mening. Barnen formulerar

meningen grammatisk korrekt och visar prov på syntaktisk medvetenhet. Läraren uppmärksammar inte barnens förslag, utan går vidare med att fråga vilket ord som är det första ordet i den mening som står på whiteboardtavlan. Valter uppberar ordet ”Det”, vilket är det ord som den aktuella meningen behöver börja med för att den ska bli korrekt. Läraren är emellertid inte lyhörd för vad barnen säger, utan frågar hur de vet att det ordet ska vara först och i situationen missar läraren att barnen redan vet att en mening börjar med stor bokstav. Läraren följer inte upp det barnen säger i situationen eller återkopplar till att de i början av aktiviteten samtalat om vad som kännetecknar en mening, vilket sannolikt hade kunnat underlätta för barnen att komma på det svar läraren efterfrågar. Läraren förväntar sig ett visst svar från barnen, men hon har inte tydliggjort vad hon efterfrågar, vilket gör att barnen inte förstår vad hon är ute efter. Barnen förefaller också ha kommit längre i sin kunskap om meningsbyggnad än att en mening börjar med stor bokstav. Därigenom talar läraren och barnen förbi varandra. Genom att dra ett streck under bokstaven D ger läraren en ledtråd som hjälper barnen att svara på det hon efterfrågar, nämligen att en mening börjar med stor bokstav.

Individuellt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor

Individuellt arbete med grundläggande skriftspråksförmågor innebär att barnen arbetar på egen hand med alfabetets bokstäver och språkljud, eller med språkförståelse, det vill säga ordförståelse, grammatik och morfologi. Det individuella arbetet förekommer på bestämda dagar och tider under veckan, i såväl helklass som halvklass och upptar en stor del av tiden under veckans verksamhet. Det individuella arbetet specificeras på schemat som ”bokstavsschemat” eller ”arbetsschemat”. Det uppstår även spontana tillfällen när barnen arbetar med skriftspråket, exempelvis när det finns en stund över innan ett lektionspass slutar. Under tiden som arbetet pågår sitter barnen vid sina respektive bänkar eller bord i klassrummet eller i något av de grupprum som tillhör klassen.

Sträva efter att forma en bokstav så som läraren visat

Barnen arbetar med veckans bokstav utifrån ett bokstavsschema, som består av ett antal olika aktiviteter. Arbetsgången för bokstavsschemat finns uppsatt på en vägg i klassrummet. Varje barn kan också ha bokstavsschemat i sin pärm. Aktiviteterna är numrerade och uttrycks i skrift. Till flertalet aktiviteter finns även en tillhörande bild. Läraren kan byta ut en aktivitet mot en annan aktivitet eller så kan en aktivitet helt tas bort och inte ersättas under året. Innan barnen börjar arbeta med bokstavsschemat går läraren muntligt igenom aktiviteterna samtidigt som hon pekar på schemat på väggen. Ibland involveras barnen vid genomgången genom att läraren ställer frågor som "Vad gör vi alltid som nummer 2?" för att påminna dem om arbetsgången.

Barnen arbetar självständigt med bokstavsschemat i sin egen takt. När ett barn gjort färdigt alla aktiviteter för en bokstav visar barnet någon aktivitet för läraren. Om läraren tycker att det ser bra ut är arbetet med den aktuella bokstaven slutfört. Detta markeras genom att barnet kryssar för bokstaven på sitt alfabetspapper. Om ett barn inte hunnit med alla aktiviteter på bokstavsschemat under en vecka fortsätter arbetet veckan efter. Barnet deltar då på den gemensamma presentationen av nästkommande bokstav, men påbörjar inte arbetet med den nya bokstaven förrän samtliga aktiviteter från föregående vecka är slutförda. Om ett barn är färdig med sitt bokstavsschema tidigare än vad läraren planerat för läser barnet tyst i sin bänkbok eller gör färdigt uppgifter i andra ämnen. Vanligtvis gör samtliga barn alla och samma aktiviteter på bokstavsschemat, men undantag förekommer, exempelvis om någon varit sjuk. Vilka aktiviteter barnet då ska göra avgörs av läraren.

Arbetet med veckans bokstav följer som framgår ett rutinmässigt mönster, med gemensamma och individuella aktiviteter som återkommer varje vecka. En sådan återkommande aktivitet i bokstavsschemat är ljudanalysövningar i en lärobok. Övningar som ingår i läroboken är exempelvis att para ihop ord som rimmar, att avgöra var ett specifikt ljud hörs i ord eller att ljuda samman två eller flera ljud till ett ord och sedan skriva ordet ett flertal gånger på en linjerad rad. En annan aktivitet är att ringa in veckans bokstav utifrån en dikt och sedan färglägga det förtryckta motivet. En ytterligare aktivitet är att spåra bokstaven, både versal och gemen, i en arbetsbok eller på ett A4-papper. På A4-pappret finns sex rader. På första och andra raden står

versalen förtryckt en gång och på den tredje och fjärde raden står gemenen förtryckt en gång. På rad fem och sex står både versalen och gemenen förtryckt och bredvid varandra. Numrerade pilar visar i vilka steg bokstaven ska formas. Barnen spårar ett flertal gånger efter pilarna med hjälp av olika färgkriter. När barnen spårat klart sätter de in pappret, ibland benämnt regnbågspappret, i sin pärm.

Den sista aktiviteten på bokstasschemat är ofta att träna på att skriva bokstaven i en arbetsbok, vanligen kallad bokstavshäftet eller finboken. Barnen spårar således först bokstaven efter numrerade pilar och sedan formar de den på egen hand. Under arbetet med formträningen uppmanas barnen att skriva så fint de kan.

Exempel 6:6 Sudda bokstaven och forma om

Elias har arbetsboken uppslagen. Han tar blyertspennan och sätter stiftet lite ovanför den första raden och bredvid det förtryckta R:et. Han drar ett rakt streck neråt och stannar på raden. Elias lyfter pennan och gör en liten båge så att pennan stannar vid halva strecket. Sedan drar han ett snett streck rakt neråt. Han skriver några R. Ett R får en större båge än de andra och Elias tar suddet och suddar. Sedan fortsätter han skriva R längs raden. Efter tolv R, som står tätt intill varandra, går han vidare och skriver R på nästa rad. När han kommer till slutet av rad två har han skrivit ytterligare tolv R. Efter några skrivna R in på den tredje raden säger Elias

Elias: Oj! Nu gjorde jag fel. Det blev ett D

Han tar suddet och suddar D. Därefter fortsätter han skriva längs raden. Till slut finns tretton R på den tredje raden och fjorton R på den fjärde raden. [...]

Elias: Äntligen!

Efter några R på den femte raden hamnar strecket lite nedanför raden. Elias tar suddet och suddar. Han skriver ett nytt R. Efter en stund finns fjorton R på den sista

raden. Alla bokstäverna är då formade ”uppifrån och ner”.

(Observation, 2013-10-03)

Exemplet visar att Elias strävar efter att forma bokstaven R på rätt sätt, och om han inte blir nöjd med utförandet korrigerar han sig själv. Därigenom visar Elias att han på egen hand försöker forma bokstaven på samma sätt som han blivit förevisad. Elias korrigerar bokstäver och visar att det är betydelsefullt för honom att bokstäverna får den rätta formen. Han tränar på att skriva bokstaven många gånger och får möjlighet att automatisera formandet. Efter att ha fyllt fyra rader med R och innan han påbörjar att skriva R på den sista raden utropar han ”Äntligen!” och uttrycker lättnad över att det endast återstår en rad att skriva R på. Elias utrop inför den sista raden med R tyder på att bokstavsformandet är mödosamt för honom eller så är han trött på att forma så många bokstäver som han gör på varje rad.

Träna språkförståelse utifrån lärobokens instruktioner

Barnen arbetar med språkförståelse, det vill säga ordförståelse, grammatik och morfologi i en lärobok, på löspapper eller i häften som läraren själv satt samman. Arbetet handlar exempelvis om att skriva meningar med stor bokstav och punkt, skriva ord i rätt ordning, urskilja ord i meningar och att sätta samman ord som hör ihop. Varje barn har en egen lärobok. Barnen arbetar självständigt och i sin egen takt med de sidor som är aktuella i läroboken. Alla barn arbetar med samma sidor i läroboken och när de är klara med sidorna kan de fortsätta i häftet.

I följande sekvens sitter Kalle med en uppslagen lärobok framför sig. Han räcker upp handen och läraren Evelina går fram till honom. Kalle pekar på en sida och undrar vad han ska göra. Evelina läser tyst och säger sedan:

Exempel 6:7 Inte dra streck utan stryka under rätt ord till varje bild

Läraren: Du ska se till det som bilden visar. Vilket ord passar till bilden. Om man tittar på det första så får man alltid ett exempel [pekar på exemplet]

6. Skriftspråket i årskurs 1

Kalle nickar och börjar arbeta med uppgiften. Evelina går vidare till nästa barn som räcker upp handen. Kalle drar streck mellan det ord och den bild som stämmer överens. [...] Efter en stund räcker Kalle återigen upp handen. Evelina går fram till honom. Han pekar på uppgiften och Evelina vänder blicken mot läroboken.

Läraren: Nää, inte dra streck utan du skulle stryka under

Evelina tar suddgummit och suddar de streck som är dragna mellan ord och bild.

Läraren: Gick det bra att läsa orden då?

Kalle: Ja

Evelina lägger läroboken framför Kalle. Hon går vidare till nästa barn som räcker upp handen. Kalle börjar om med uppgiften. Han läser och stryker under det ord som passar till varje bild.

(Observation, 2013-09-23)

Läraren uppmärksammar att Kalle inte har följt läroboksinstruktionen. Enligt denna ska barnen stryka under det ord som hör ihop med en bild, medan Kalle i stället har dragit streck mellan ord och bild. Läraren suddar ut det Kalle har gjort och påtalar hur uppgiften ska utföras, trots att Kalle har kopplat ihop rätt ord och bild. Genom sitt agerande visar läraren att det är viktigt att följa instruktionen. Läraren lämnar därmed inte något utrymme för Kalle att ta egna initiativ till hur uppgiften kan genomföras. Det centrala blir här att följa instruktionen, snarare än att uppmärksamma vad som ska läras kring semantiken i språket. Arbete med språkets semantiska sida ger möjlighet till förståelse av ord och därigenom kan Kalle bredda ordförrådet.

Högläsning

I följande avsnitt är högläsning och samtal om berättelsen i fokus. I analysen av det empiriska materialet har två underteman identifierats som vart och ett innehåller ett antal literacyhändelser: (a) lärarens högläsning och samtal om berättelsen och (b) parvis högläsning och samtal om berättelsen.

Lärarens högläsning och samtal om berättelsen

En återkommande aktivitet är att läraren läser en berättelse högt och i samband med läsningen talar läraren och barnen om handlingen i berättelsen och om sådant som går bortom handlingen. Aktiviteten förekommer vanligtvis i helklass och regelbundet, men vid olika tidpunkter under dagen. På schemat specificeras aktiviteten som "Högläsning" eller "Boken", men det uppstår också spontana lästillfällen, exempelvis när läraren uppmärksammar att det finns en stund över innan ett lektionspass slutar. Under aktiviteten sitter läraren och barnen på bestämda platser i en ring på golvet eller så står läraren vid whiteboardtavlan medan barnen sitter vid sina bänkar eller bord. Ibland äter barnen frukt.

Läraren läser kapitelböcker och kortare berättelser. Boken väljs av läraren och valet bygger på vad hon tror barnen upplever som intressant och lustfyllt. Vanligtvis är boken inte kopplad till det arbete som sker i klassen eller till det som för övrigt händer på skolan. Både kapitelböckerna och de kortare berättelserna innehåller bilder som barnen ibland får se. Läraren läser ett eller ett par kapitel åt gången medan hela boken läses ut vid kortare berättelser. Oftast är det läraren som avbryter läsningen för att till exempel ställa frågor om innehållet, men även barnen initierar lässtopp genom att de exempelvis ber läraren visa en bild ur boken. Läraren berättar inte före läsningen att hon ska ställa frågor utan det sker som naturliga stopp under tiden som hon läser.

Det finns också tillfällen när läraren högläser en berättelse utan att läraren och barnen samtalar om det lästa och tillfällen när barnen tyst själva läser utan att samtala med någon om texten. Dessa tillfällen är således inte i fokus då avsnittet har för avsikt att illustrera de

interaktioner som sker mellan läraren och barnen samt barnen sinsemellan i de samtal de för om det lästa.

Samtal om handlingen genom att ställa frågor, sammanfatta, klargöra, förutsäga och göra inferenser

Ett återkommande inslag är att läraren och barnen samtalar om den direkta handlingen vid lärarens högläsning. Läraren ställer frågor och gemensamt sammanfattar läraren och barnen texten, klargör uttryck och ord, förutsäger handlingen samt gör inferenser. Före, under och efter högläsningen ställer läraren frågor där frågorna är på två nivåer, på raden och mellan raderna. Under högläsningen klargörs också betydelsen av uttryck och ord där såväl läraren som barnen initierar lässtopp och undrar över ords betydelser. Vid presentationen av en ny bok eller före dagens läsning samtalar läraren och barnen om vad som kan hända och under och efter läsningen berättar barnen vad de tror händer närmast. Ibland visar läraren omslaget eller en bild ur boken och menar att barnen kan ta stöd i det när de förutsäger handlingen. Läraren och barnen brukar ha liknande förutsägelser och vanligen stämmer deras förutsägelser med innehållet i boken.

I nedanstående sekvens sitter Stella och barnen i en ring på golvet i klassrummet. Framför sig har varje barn en burk med frukt. Stella har boken *Pojken som åt i kapp med jätten*²¹ i knät.

Exempel 6:8 Ställa frågor, sammanfatta, klargöra ord, förutsäga och göra inferenser

Läraren: Igår började jag läsa om *Pojken som åt i kapp med jätten*. Någon som kan backa tillbaka och berätta? Vad hände i början?

Anna: Jag var inte här då

Läraren: Desto bättre att vi backar bandet då

Många händer kommer i luften.

Läraren Anton, kan du börja?

²¹ Författare: Martin Harris.

6. Skriftspråket i årskurs 1

- Anton: Det var en fattig bonde och hans barn ville inte hjälpa till och hugga ved. Den äldste sprang i väg till jätten och väckte honom
- Läraren: Kan någon annan fortsätta, Alma
- Alma: Han blev arg
- Läraren: Och hur fortsatte det? David
- David: Den mellersta brodern gick också dit
- Läraren: Och då hände samma sak va?
- Frans: Sedan gick den yngsta dit och lurar jätten
- Läraren: Kommer ni ihåg hur de äldre gjorde mot den yngre då?
- David: De hänskrattade
- Läraren: Hur är det?
- David: Ha ha ha [mörk och långsam röst]
- Läraren: Ja, precis!

Stella slår upp en sida i boken. Hon läser med mörk och ljus stämma och höjer rösten när någon ropar något. Efter ett litet tag stannar hon upp och visar en bild. Barnen vänder blicken mot bilden.

- Läraren: Vad tror ni finns i ryggsäcken?

Några händer kommer i luften.

- David: En fågel
- Alexander: Fågel

Stella läser vidare.
(Observation, 2013-10-16)

I exemplet ovan samtalar läraren och barnen om handlingen genom att läraren ställer frågor och tillsammans sammanfattar de texten, klargör ord, förutsäger vad som kan hända och gör inferenser för att få en ökad förståelse. De tillämpar därmed olika strategier för att bygga upp en förståelse för berättelsen. Läraren hjälper barnen att urskilja viktig information i texten. Läraren uppmuntrar inte barnen, men barnen tar inte heller själva chansen, att ställa frågor och de tränar därför inte på att fråga om sådant som är oklart för dem. När läraren och barnen drar samman huvudidéerna kan en gemensam förståelse för vad de tidigare

läst om skapas där sammanfattningen även kan ge barnen stöd i att förstå den fortsatta handlingen av berättelsen. Läraren ställer en ”på raden fråga” kring vad ordet hånskrattade betyder. David klargör ordet och barn som inte visste betydelsen av ordet kan genom hans förklaring bredda ordförrådet. När läraren ställer en framåtsyftande fråga om vad barnen tror finns i ryggsäcken uppstår möjligheten att förutsäga handlingen. Därigenom kan förväntningar på vad som händer härnäst skapas och upplevelsen av texten kan förstärkas.

Frågan om vad barnen tror finns i ryggsäcken antyder att svaret inte tidigare stått i texten och David och Alexander som svarar på frågan läser mellan raderna genom att samordna information som ligger på olika ställen i texten. Pojkarna har skapat sig en uppfattning om hur meningarna hänger samman och gjort en textbaserad inferens, vilket hjälper till att öka förståelsen för berättelsen. David och Alexander ger samma förutsägelse, men eftersom David gav sin förutsägelse först kan det vara så att Alexander inte läser mellan raderna utan upprepar det som David sagt.

Genom förståelsestrategierna kan läraren samordna samtalet och få information om hur barnen förstått texten. Läraren ställer frågor om handlingen som innefattar olika förståelsestrategier, men inga samtal förs om på vilket sätt strategierna varit effektiva och varför de samtalar om texten på det sätt de gör och risken finns att strategierna senare används på ett rutinartat sätt av barnen. Läraren berättar inte att detta är strategier som kan hjälpa var och en av barnen att förstå texten på ett bättre sätt och att de därför själva kan pröva att använda strategierna på sin egen läsning. Den direkta länken mellan strategi och läsförståelse lyfts inte fram och därmed förekommer en implicit strategiundervisning. I samtalet används flera förståelsestrategier och barnen får möjlighet att bredda sin förståelse för texten och kan själva upptäcka hur olika strategier ger stöd för förståelsen. Det de gör gemensamt i klassen kan för barnen bli förståelsestrategier som de sedan kan använda på egen hand. Ställa frågor, sammanfatta, klargöra, förutsäga och göra inferenser är således strategier som utgör stödstrukturer för att förstå en text.

Frågorna är utformade på ett sätt som gör att barnen får röra sig bakåt och framåt i berättelsen men ändå röra sig inom den, det vill säga röra sig intratextuellt. Genom att klargöra ord rör sig barnen horisontellt på textytan och en yttlig förståelse för handlingen kan skapas. Genom att samordna information som ligger på olika ställen i

texten och dra slutsatser rör de sig vertikalt, och en fördjupad förståelse för handlingen kan skapas.

Vid ett lässtopp visar läraren barnen en bild ur boken och möjligheten att se relationen mellan text och bild uppstår. Bilden kan även den utgöra stödstruktur för förståelsen av berättelsen. Genom lärarens högläsning, textsamtalet och den visade bilden kan barnen utvidga sina gemensamma upplevelser och erfarenheter vilka exempelvis kan bli initiativ till lekar där alla kan känna igen sig.

Samtal om handlingen genom att använda figurer och/eller kropps rörelser

Ovanstående visar att i samtalet mellan läraren och barnen används förståelsestrategierna ställa frågor, sammanfatta, klargöra, förutsäga och inferenser för att få en ökad förståelse för handlingen. Ibland symboliseras även de fyra förstnämnda med hjälp av figurer och/eller kropps rörelser.

Figurerna²² benämner läraren och barnen för reportern, cowboyn, detektiven och spågumman samt spågubben. Ställa frågor är att vara reporter och sammanfatta handlingen är att vara cowboy. Klargöra vad uttryck och ord betyder är att vara detektiv och förutsäga vad som ska hända är att vara spågumma eller spågubbe. Figurerna finns uppsatta som målade A4-bilder på en vägg i klassrummet. Även läraren har en uppsättning av bilderna vilka hon visar barnen efterhand som de blir aktuella i samtalet. En av lärarna berättar att hon presenterar en figur i taget för barnen och börjar med spågumman. I samband med att hon visar bilden på spågumman talar hon om vad det innebär att vara figuren, det vill säga att när hon förutsäger vad som ska hända i en berättelse är hon spågumma. Sedan visar läraren hur hon tillämpar figuren. Under högläsningen stannar läraren emellanåt upp och berättar vad hon tror händer. Vid presentationstillfället av figuren eller vid nästa lästillfälle får barnen vara med och tillämpa figuren²³. Innan barnen tillämpar en figur modellerar således läraren

²² Figurerna och deras roller utgår från projektet "En läsande klass". Syftet med "En läsande klass" är att ge lärare stöd i att undervisa i läsförståelse genom strukturerade textsamtal. Redaktör för projektet är barnboksförfattaren Martin Widmark.

²³ Fältanteckning, informellt samtal 2017-12-12.

genom att tänka högt medan hon använder en förståelsestrategi ihop med en figur. Barnen får därmed explicit undervisning i hur figurerna och deras funktioner används. I samtal med såväl lärare som barn framkommer att barnen mest tycker om att vara spågumma och spågubbe. Under en högläsningsaktivitet brukar läraren antingen be flickorna att vara spågumma eller pojkarna att vara spågubbe. Ibland är samtliga barn spågumma och figuren spågubbe används inte. Läraren uppmanar barnen att vara cowboy, detektiv och spågumma. Reporter är enbart läraren.

Läraren och barnen använder också kroppsrörelser. När de sammanfattar ett avsnitt ur en bok räcker de upp armen och låtsas svinga ett lass. När de undrar över ett ords betydelse sätts ett pekfinger upp i luften och när de förutsäger vad som ska hända i en bok håller de fram sina händer och låtsas hålla i en kristallkula. Under en högläsningsaktivitet använder läraren och barnen antingen figurerna eller kroppsrörelserna, men det finns också tillfällen då de använder båda.

Förutom att visa användandet av figurer och kroppsrörelser i samtalet om handlingen i berättelsen är också syftet med nedanstående sekvens att visa samtalsinteraktionen mellan läraren och barnen. Vi möter därför Stella och barnen från en högläsningsaktivitet börjar tills den slutar.

Exempel 6:9 Att inta en rollfigur och göra en kroppsrörelse

Stella och barnen sitter i en ring på golvet. Hon har en bok i knät.

Läraren: Vad heter boken vi läser? Josefine?

Josefine: Konstiga djur²⁴

Läraren: Hm, idag ska ni få träna på att vara cowboy [visar upp en målad bild på en cowboy som svingar sitt lass]. Kommer ni ihåg vad cowboyn gör?

Några: Nää

Läraren: Fångar in med lassot [gör en cirkelgest med armen i luften]. Vad har hänt i boken?

²⁴ Författare: Lotta Olsson & Maria Nilsson Thore.

6. Skriftspråket i årskurs 1

Flera av barnen räcker upp handen. Några räcker upp handen och gör en cirkelgest med armen i luften.

Läraren: David, kan du berätta?

David: Det är en jättemyrslok som andra säger ser konstig ut. Jättemyrsloken går till sin kompis hasselmusen för att höra om det stämmer

Läraren: Det stämmer. Anna

Anna: Jättemyrsloken blir ledsen när kompiserna säger att hon ser konstig ut. Jättemyrsloken bestämmer sig för att ordna en tävling om vem som är det konstigaste djuret

Läraren: Ja, bra. Nu ska ni alla få bli [håller upp en bild av en person som håller i ett förstoringsglas], vad är detta?

Några: Detektiv

Läraren: Ja, leta efter svåra ord. Om du hittar ett ord du inte kan, upp med ett pekfinger [sätter upp ett pekfinger i luften]

Stella läser med olika röstlägen. Efter ett tag sätter Signe upp sitt pekfinger i luften.

Läraren: Signedetektiv, vad tänkte du på?

Signe: Nedstämd

Läraren: Ja, vad är det? David

David: Man är ledsen

Läraren: Ja, precis. Lite ledsen kan man säga

Stella läser vidare. Då och då skrattar barnen. Efter en stund håller Stella upp sitt pekfinger och några barn gör detsamma.

Läraren: Besegra tänkte jag på. Var det flera som tänkte på det?

Några barn nickar och svarar att de också tänkte på det ordet.

Läraren: Det kommer från ordet segra. Om någon annan segrar så blir jag besegrad

Stella läser vidare. Efter ett tag räcker några barn upp sitt pekfinger. Stella slutar läsa och undrar vad Jonas tänker på.

- Jonas: Däggdjur
Läraren: Ja, vad är det?
Johan: Man föder barn
Läraren: Ja, man föder levande ungar. Alma, vad tänkte du?
Alma: Samma
Läraren: Okej, hade ni andra samma ord också?
Några: Ja

Stella läser vidare. Efter en stund slutar hon att läsa.

- Läraren: Nu är jag reporter och du ska vara spågumma [håller fram sina båda händer så att de bildar en cirkel]. Hur tror du att jättemyrsloken känner sig? Alex, vad tror du?

Några av barnen räcker upp handen.

- Alex: Ledsen

Stella säger att inte fler får gissa och några barn stönar. Hon säger att hon vet att barnen tycker det är roligt att vara spågumma, men att de inte hinner mer idag.
(Observation, 2014-03-12)

I samtalet om texten i det här exemplet används figurerna reportern, cowboyn, detektiven och spågumman samt olika kroppsrörelser i syfte att ge ökad förståelse för handlingen. Läraren modellerar förståelsestrategierna genom att namnge och visa figurerna, göra tillhörande kroppsrörelser och själv ställa frågor eller be barnen sammanfatta, klargöra ord och förutsäga.

Genom att enbart läraren är reporter får inte barnen möjlighet att tillämpa förståelsestrategin som tillhör figuren och därmed öva på att ställa frågor och ta ut viktig information ur texten. Däremot får barnen möjlighet att tillämpa de tre andra förståelsestrategierna. Läraren inleder samtalet med att berätta att barnen ska vara cowboy och med armen gör hon en cirkelgest samtidigt som hon undrar över vad som

hänt i boken. David börjar berätta och läraren bekräftar inlägget genom att säga "Det stämmer". Anna tar vid efter David och med "Ja, bra" bekräftar och värderar läraren hennes inlägg. Därefter får barnen vara detektiver. Signe håller upp pekfingeret och agerar således detektiv. Hon undrar över ordet nedstämd och David förklarar. Med "Ja, precis" bekräftar läraren förklaringen och därpå repeterar läraren förklaringen och alla kan än en gång höra betydelsen av ordet. Under samtalet håller fler barn upp pekfingeret och vid ett tillfälle sätter Jonas upp sitt. Han undrar över ordet däggdjur och Johan förklarar genom att svara "Man föder barn". Med "Ja, man föder levande ungar" bekräftar läraren svaret samtidigt som hon utvecklar förklaringen själv. Genom att klargöra betydelsen av ord som nedstämd och däggdjur kan för de barn som inte tidigare hade kännedom om ordens betydelse, ordförrådet breddas. Med frågorna, "Var det flera som tänkte på det?" och "Hade ni andra samma ord också?" öppnas möjligheten för fler barn att delta i samtalet och chansen att fråga om betydelsen av ytterligare ord uppstår. Senare berättar läraren att barnen ska vara spågummor och med händerna låtsas hon hålla i en kristallkula. Alex svarar "Ledsen" på frågan om hur han tror jättemyrsloken känner sig.

Barnen får i exemplet möjlighet att tillämpa förståelsestrategierna sammanfatta, klargöra och förutsäga genom tillämpning av en specifik figur och kroppsrörelse. När en figur och/eller en kroppsrörelse används till en strategi kan de kognitiva processer en läsare gör för att förstå en text bli synliga och konkreta för barnen, men för mycket fokus på figurerna/kroppsrörelserna kan riskera att de används automatiskt och rutinmässigt och att de hamnar i förgrunden medan innehållet kommer i skymundan. På samma sätt som visats i exempel 6:8 samtalar läraren och barnen inte heller i exemplet ovan om varför de samtalar om handlingen på det sätt de gör. De talar inte om varför de exempelvis fångar in det viktigaste i berättelsen och använder en specifik figur/kroppsrörelse. Därmed förekommer också här en implicit strategiundervisning.

Ett svar på frågan om hur jättemyrsloken känner sig kräver att barnen läser mellan raderna genom att samordna information som ligger på olika ställen i texten. De behöver alltså göra en textbaserad inferens, precis som exemplet med Alex visar.

Även i exemplet ovan får barnen möjlighet att röra sig intratextuellt. Genom att klargöra ord rör sig barnen horisontellt på textytan och en ytlig förståelse för berättelsen kan skapas. Genom att

samordna information som ligger på olika ställen i texten och dra slutsatser rör de sig vertikalt och en djupare förståelse kan skapas. Under tiden som läraren läser skrattar emellanåt barnen och de förefaller därför uppfatta budskapet i berättelsen.

Det samtalsmönster som framträder i exemplet utmärks av att läraren ställer en fråga och ett barn svarar kortfattat. Därefter följer läraren upp svaret genom att värdera det svar som getts eller så ställer läraren en ny fråga alternativt utvecklar hon svaret själv. Ett turtagande utifrån IRE/F strukturen träder därmed fram. Läraren återkopplar också på ett barns svar genom att repetera det som ett barn sagt. De följdfrågor som läraren ställer är mer av ledande karaktär. Det ger barnen möjlighet att utveckla sina svar, men frågorna kräver inte några längre och fördjupande svar. Följdfrågorna kan emellertid öppna upp för ett dialogiskt klassrum, men genom att läraren ger ordet till nästa barn och sedan på ovan beskrivna sätt bemöter svaret avbryts detta. Med turtagandet följer således att möjligheten till ett fördjupat samtal om texten som ger barnen stöd i att tänka djupare kring det som tas upp begränsas. Läraren ställer frågorna och även om barnen oftast själva bestämmer om och när hon eller han vill delta i samtalet genom att räkka upp handen eller göra en kroppsrörelse är det läraren som fördelar ordet. Lärarens frågor är specifikt riktade mot texten och hon styr därigenom också samtalsinnehållet och vad barnen kan tänkas vilja prata om kommer inte fram. Det finns barn som visar att de vill svara på lärarens frågor upprepade gånger under samtalet, andra visar någon gång, medan åter andra inte på något sätt visar att de vill delta i samtalet. Genom att läraren ger ordet till barn som inte själva visar att de vill delta i samtalet ges även de barnen talutrymme.

När läraren och ett barn samtalar turas de om att ha ordet och möjlighet för barnet att träna på samtalets turtagning uppstår. Övriga barn får under samtalet möjlighet att lyssna till det som sägs och därigenom kan de öva sin förmåga att lyssna. När barnen räcker upp handen eller gör en kroppsrörelse för att visa att de vill svara på en fråga är sannolikt situationer då de lyssnar.

Samtal om handlingen med koppling till barnens erfarenheter

Förutom att samtala om den direkta handlingen samtalar läraren och barnen även bortom den direkta handlingen. Under högläsningen ställer läraren frågor som knyter an till de erfarenheter och upplevelser

barnen själva har av det som händer i berättelsen eller som barnen har erfarenhet av från andra personer. Ibland stoppar också ett barn lärarens läsning och berättar på eget initiativ om sina erfarenheter och upplevelser. Under en högläsningsaktivitet är samtal om berättelsen med koppling till barnens erfarenheter och upplevelser vanligt förekommande.

I följande sekvens står Erica vid whiteboardtavlan och barnen sitter vid sina bänkar. Erica säger att hon ska läsa ett kapitel ur *Saffransmysteriet*²⁵. Hon öppnar boken och börjar att läsa. Efter en stund läser hon om en äldre dam som håller i en rullator. Erica stannar upp och frågar:

Exempel 6:10 Min mormor har en sådan

- Läraren: Rullator, vet ni vad det är?
Linus: Typ en vagn man är ute och går med
Läraren: Ja, som gamla har som stöd
Douglas: Min mormor har en sådan
Läraren: Har du gått med den någon gång?
Douglas: Nej, jag har suttit på den [skrattar]

[...] Erica fortsätter att läsa. Efter ett litet tag räcker Sofia upp handen. Erica tittar upp från boken.

- Läraren: Var det något du ville säga?
Sofia: Min mormors kompis har en sådan. Det har mormor berättat

Erica nickar och fortsätter att läsa.
(Observation, 2013-10-01)

Exemplet visar att barnen får möjlighet att koppla texten till egna och andras erfarenheter vilket kan, genom att barnet och texten interagerar, påverka läsförståelsen. På lärarens fråga förklarar Linus ordet rullator och Douglas kopplar ordet till egna erfarenheter. Douglas tar på eget initiativ ordet och säger att hans mormor har en rullator. Douglas

²⁵ Författare: Martin Widmark.

associerar till egen erfarenhet och visar att han har en direkt erfarenhet av ordet rullator. Med ”Min mormors kompis har en sådan. Det har mormor berättat” kopplar Sofia det lästa till en annan persons erfarenheter och visar att hon har en indirekt erfarenhet av ordet.

Både Douglas och Sofia relaterar berättelsen till erfarenheter nära dem själva och visar att de har erfarenhet om ämnet sedan tidigare. Även om Douglas och Sofia berättar om liknande erfarenheter ger en koppling till egna eller andras erfarenheter möjlighet till olika svar som inte har något rätt eller fel. Douglas och Sofia jämför de lästa sidorna i berättelsen med egna eller andras erfarenheter och visar att de lämnat den direkta handlingen och rört sig ut från texten, det vill säga rört sig intertextuellt. Berättelsen förefaller vara så pass ”levande” för Douglas och Sofia att de skapar sig en föreställning om den och associerar ordet till sina erfarenheter av den företeelse ordet benämner. Därigenom finns möjligheten att texten kan leva kvar hos dem och finnas som referenspunkt för lärande i andra kontexter.

Samtal om handlingen med koppling till ett skolämne

Det förekommer också samtal mellan barn och lärare där handlingen i en berättelse anknyts till andra skolämnena i det här fallet geografi.

Det är högläsningstund hos Erica och barnen. Erica säger att de ska börja på en ny bok som heter *Kottsommar*²⁶ och handlar om igelkottarna Pigge och Gnidde. Pigge och Gnidde är inte som andra igelkottar utan de kan prata och sparka fotboll.

Exempel 6:11 Kommer ni ihåg när vi pratade om kartan och väderstrecken?

Erica slår upp första sidan och börjar att läsa. Efter en stund läser hon om att Pigge och Gnidde ska flytta till Orust på västkusten.

Läraren: Handlingen sker alltså på västkusten. Kommer ni ihåg när vi pratade om kartan och väderstrecken? Då pratade

²⁶ Författare: Viveca Lärn.

- vi om västkusten [drar ner en karta över Sverige]. Var ligger det?
- Några: Ja
- Läraren: Om man åker uppåt här [drar med handen över den övre delen av Sverige], vad heter det?

Erica pekar på Selma.

- Selma: Norr
- Läraren: Ja. Om man åker söder över. Vad heter det då? [drar med handen över den nedre delen av Sverige].
- Selma: Vadå? Då åker man ju söder över [spärrar upp ögonen]
- Läraren: Ja. Ja, så tokigt. Men här då, om jag åker åt vänster? [drar med handen över den vänstra delen av Sverige]
- Mathilda? Mathilda?
- Mathilda: Där är väster och västkusten
- Läraren: Just det!
- (Observation, 2014-03-13)

Vid början av läsandet av boken *Kottsommar* kopplar läraren och barnen samman var handlingen i berättelsen utspelar sig med var platsen finns på kartan och barnen kan få en vidare bild av innehållet. Läraren pekar på kartan efterhand som hon frågar vad olika väderstreck heter. Mathilda ger namnet på ett efterfrågat väderstreck och på platsen där handlingen i berättelsen utspelar sig. Genom att samtala om väderstrecken kan barnen lämna den direkta handlingen och röra sig ut från texten. De jämför den lästa berättelsen med fakta om väderstrecken och barnen får möjlighet att röra sig intertextuellt. Därigenom finns möjligheten att den kunskapen kan vara referenspunkt för lärande i andra situationer.

Samtal om handlingen med koppling till en liknande berättelse

Vid lärarens högläsning samtalar läraren och barnen även bortom den direkta handlingen genom att tala om det som händer i en berättelse och koppla det till liknande berättelser de läst i skolan eller som barnen har erfarenhet av hemifrån. Sådana samtal samt samtal där läraren och barnen talar om berättelsen gentemot ett skolämne förekommer dock i

mindre utsträckning, jämfört med samtal de för om berättelsen med koppling till barnens erfarenheter.

I nedanstående sekvens har Evelina precis läst klart *En ettas dagbok*²⁷. Lovisa räcker upp handen och Evelina nickar åt henne.

Exempel 6:12 Jag har läst en annan ettabok

Lovisa: Jag har läst en annan ettabok. Dunne

Läraren: Den känner jag inte till. Har mamma och pappa läst då?

Lovisa: Ja

Sedan undrar Evelina vad Dunne är och Lovisa berättar att det är en tjej som börjar ettan. Evelina svarar ”som Mimmi då”. Sedan berättar Lovisa att Dunne får en bästis som sedan måste flytta. Evelina säger att det inte låter så roligt, men att sådant händer.

Läraren: Var den bra?

Lovisa: Ja

Evelina nickar.

(Observation, 2013-09-26)

I det här exemplet använder Lovisa sina tidigare läserfarenheter som ett sätt att skapa mening med högläsningen av *En ettas dagbok*. Här kan barnen, som själva går i årskurs 1, identifiera sig med det som utspelar sig i berättelsen. Efter högläsningen berättar Lovisa att hon läst en annan bok som handlar om att gå i årskurs 1. Lovisa uttrycker att hon på egen hand läst boken och förefaller identifiera sig som läsare. Eftersom läraren frågar om det är föräldrarna som läst boken förefaller inte hon se Lovisa som läsare. Läraren följer upp svaret på om boken var bra med att nicka och ett samtal om varför Lovisa upplevde boken som bra uteblir. Att exempelvis samtala om det var innehållet i boken som avgjorde upplevelsen eller om det var hur den var skriven, hade i högre grad kunnat stödja Lovisas kritiska förhållningssätt.

²⁷ Författare: Viveca Lärn.

Lovisa berättar att flickan heter Dunne och går i ettan och med ”som Mimmi då” visar läraren att det finns innehållsliga likheter mellan böckerna. Lovisa kopplar den höglästa berättelsen till en berättelse med liknande innehåll och struktur och visar att hon lämnat den direkta handlingen och rört sig ut från texten, det vill säga intertextuellt. Den höglästa berättelsen verkar ha blivit ”levande” för henne. Hon kan ha skapat sig en föreställning av texten och därigenom kan hon knyta det innehållet till ett innehåll i en annan berättelse. Lovisa kopplar samman innehållet i de två böckerna och därigenom har hon också kopplat samman två för henne ”levande världar”.

Som tidigare beskrivits samtalar läraren och barnen inte om varför de talar om handlingen på det sätt de gör. Inte heller förs samtal om varför de går bortom handlingen och exempelvis kopplar innehållet i en berättelse till egna erfarenheter.

Parvis högläsning och samtal om berättelsen

En återkommande aktivitet är att barnen parvis högläser en berättelse och i samband med läsningen samtalar om handlingen och om sådant som går bortom handlingen, på liknande sätt som vid lärarens högläsning. Den parvisa högläsningsaktiviteten förekommer i halvklass, en gång i veckan och på en bestämd dag och tid. Den är planerad och specificeras på schemat som ”Läsa i par”. Under aktiviteten sitter barnen antingen vid bänkarna eller borden i klassrummet eller vid borden i något av de grupprum som tillhör klassen.

Läraren väljer vilka ”parkompisar” som ska bilda par. Barnen är ett par i några veckor och sedan kan de delas in i nya par. Valet av bok gör läraren och vanligtvis är det kortare berättelser med många bilder och handlingen är fristående från det som barnen för övrigt arbetar med i klassen. Under aktiviteten läser samtliga par böcker ur samma serie. Varje boktitel finns i två exemplar och parkompisarna har därmed tillgång till var sin bok. De läser och samtalar alltid om en bok vid ett lektionstillfälle och om det blir en stund över innan ett lektionspass slutar gör de klart uppgifter i andra ämnen.

Läraren modellerar arbetsgången innan parkompisarna läser

Innan parkompisarna sätter i gång med att läsa modellerar läraren arbetsgången för användning av förståelsestrategier framme vid whiteboardtavlan. Först visar hon en bok och säger att barnen före högläsningen ska svara på vad de tror boken handlar om. Därefter berättar läraren vad hon tror boken handlar om samtidigt som hon pekar på titeln och omslaget. Sedan högläser läraren berättelsen och efter läsningen säger hon att barnen ska välja ord som är svåra att förstå och därför behöver förklaras. Läraren visar genom att välja ord ur den höglästa berättelsen vilka hon själv eller något barn förklarar. Läraren säger även att barnen efter läsningen ska svara på vad boken handlade om och att de då ska ”ta ut det allra viktigaste ur boken”. Därpå sammanfattar läraren berättelsen. Dessutom visar läraren en fråga som går bortom handlingen. Hon säger att barnen ska svara på om de själva varit med om något liknande av det som händer i boken och därefter berättar läraren en egen erfarenhet av det hon just läst om. Läraren uppmanar slutligen barnen att läsa en sida var ur boken och att de ska turas om att skriva svaren på frågorna.

Läraren modellerar på ett liknande sätt hur barnen ska samtala om handlingen och om sådant som går bortom handlingen. Jag har därför valt att visa en modellering och i nedanstående sekvens får vi möta Marianne när hon berättar vad hon tror boken *Noa och grodan*²⁸ handlar om.

Exempel 6:13 Jag tror att Noa ska åka till stranden med sin groda

Läraren: Före läsningen ska ni prata om vad ni tror att boken handlar om

Marianne visar framsidan av boken. Hon pekar på titeln och läser *Noa och grodan*. Sedan pekar hon på bilden. Den föreställer en pojke som ligger i vattnet på en badleksak formad som en groda.

Läraren: Är det en levande groda? Jag tror att det är en uppblåsbar groda. Man får tro vad man vill. Jag tror att Noa ska åka

²⁸ Författare: Kirsten Ahlburg.

till stranden med sin groda. Det jag tror händer är att han somnar och grodan åker ut från havet. Noa måste ropa på hjälp

(Observation, 2018-01-19)

Som framgår av exemplet ovan modellerar läraren ett sätt att förutsäga handlingen. Läraren hänvisar till titeln, bilden och ställer en fråga till sig själv om vad hon ser på bilden och visar hur hon förutsäger handlingen. I tillvägagångssättet synliggör läraren kognitiva processer om hur en god läsare samspelar med texten för att förstå den. Det ger möjlighet för barnen att imitera tillvägagångssättet, vilket kan öka förståelsen för berättelsen. Läraren menar att barnen får tro vad de vill och visar att det inte finns ett förutbestämt svar på vad berättelsen handlar om.

Vid exempel 6:9 beskrevs konsekvenser av vad alltför mycket fokus på figurerna/kroppsrörelserna kan leda till. Liknande kan ske om läraren ständigt fokuserar på att visa högt hur hon tänker. Sättet att handla kan då bli för automatiskt och rutinmässigt och barnen kan bli passiva läsare i stället för aktiva.

Samtal i par om handlingen genom att förutsäga, klargöra ord och sammanfatta

När parkompisarna samtalar om handlingen har de i uppgift att utgå från de frågor som läraren tidigare modellerat (se exempel 6:13). Före högläsningen ska således parkompisarna samtala om vad de tror att boken handlar om. Efter högläsningen ska parkompisarna välja ord som är svåra att förstå och de pratar med varandra, andra kamrater eller läraren för att klargöra vad ord betyder. Dessutom ska de samtala om vad boken handlade om.

I nedanstående sekvens sitter Dante och Alvin vid ett bord i klassrummet. Framför sig har de var sitt exemplar av boken *Noa får en glass*²⁹ och ett arbetsblad med frågor.

²⁹ Författare: Kirsten Ahlburg.

Exempel 6:14 Parkompisarna förutsäger, klargör ord och sammanfattar

Dante: Det står att vi ska säga vad den kan handla om

Dante och Alvin håller upp sina respektive böcker och tittar på framsidan. Den visar en bild på en pojke vars mungipor pekar neråt. Pojken springer och glassen faller ur hans hand. Ovanför bilden står *Noa får en glass*. Dante säger att de ska börja läsa och han slår upp första sidan i boken. Marianne ser att Dante slagit upp första sidan i boken och småspringer fram mot pojkarna.

Läraren: Stopp! Först ska ni förutspå

Dante: Vadå? Jag vet inte

Marianne tar boken från Dante och håller upp framsidan mot pojkarna. Hon pekar på bilden och berättar att hon tror att boken handlar om en pojke som får en glass. Pojken tappar glassen och blir ledsen. Dante och Alvin säger att de också tror boken handlar det. Marianne går därifrån. På frågan om vad de tror boken handlar om skriver Dante "Noa får en glass". Sedan säger Dante att Alvin får skriva och han tar en penna och skriver "Vi tror att han tappar glassen och han blir ledsen". Dante tittar på medan Alvin skriver. När Alvin släpper pennan säger Dante att de ska börja läsa. Dante slår upp första sidan och börjar att läsa. Alvin lutar sig mot Dante och börjar läsa högt han också. Dante säger att Alvin har en egen bok och Alvin slår upp första sidan i sin bok. Gemensamt bestämmer de också att de ska läsa en sida var och att Dante ska börja läsa. Dante läser mening efter mening i en strid ström. När alla meningar på den första sidan är lästa stannar han upp och vänder blicken mot Alvin.

Alvin: Är vi här eller? [pekar på nästa sida i boken]

Dante nickar och Alvin börja att läsa. Han läser också meningarna i en strid ström. Därefter läser de var sin sida tills boken tar slut. [...] Dante drar åt sig arbetsbladet.

Dante: Vi ska ta ut svåra ord. Affären är svårt eller?

Alvin svarar inte och en liten stund sitter de tysta. Sedan skriver Dante "Affären" på raden för svåra ord.

Alvin: Köp tycker jag

Dante: Och tjugo

Alvin tar arbetsbladet och skriver "Köp" och "tjugo". Marianne kommer fram till pojkarna. Hon ber att få titta på vad de skrivit.

Läraren: Okej, ni tycker affären, köp och tjugo är svåra ord. Men finns det något ord som ni tyckte var svårt att förstå?

Alvin: Nää

Dante: Nää, men de är svåra att stava

Läraren: Det har ni ju rätt i [skrattar och går därifrån]

Alvin: Kanske damen

Dante: En kvinna vet du

Alvin: Jag vet, men andra kan tycka det är svårt

Sedan säger Alvin att de ska prata om vad boken handlade om. Han berättar att Noa blir av med sin glass eftersom en hund åt upp den. Dante säger att hundägaren gav Noa tjugo kronor så att han kunde köpa en ny glass. Dante konstaterar att det var ett bra slut och Alvin håller med.

(Observation, 2018-01-19)

I exemplet ovan samtalar Dante och Alvin om handlingen genom att de förutsäger, väljer svåra ord att förstå och stava, samt sammanfattar texten. Läraren har tidigare modellerat arbetsgången för hur par-kompisarna ska samtala om berättelsen för att ge Dante och Alvin stöd i hur de kan samtala om handlingen, men pojkarna väljer bara att följa arbetsgången till viss del. Efter att Dante berättat att de ska prata om

vad de tror händer i boken tittar båda på framsidan och handlar så som läraren modellerat för att förutsäga handlingen. När läraren ser att pojkarna börjar läsa utan att förutsäga handlingen går hon snabbt fram till dem och modellerar det hon förväntar sig att pojkarna ska göra. Läraren berättar sin förutsägelse och möjligheten för Dante och Alvin att först själva uttrycka vad de tror boken handlar om försvinner. När sedan pojkarna vid nästa förståelsestrategi väljer ord som är svåra att stava i stället för ord som är svåra att förstå, gör de på eget initiativ om frågan till en skriftbaserad strategi till skillnad från övriga strategier som används för att förstå det lästa. När läraren senare undrar om det finns ord som pojkarna anser är svåra att förstå visar hon vilket svar hon förväntar sig på frågan. Alvin väljer ut ordet *damen* som han vet betydelsen av men säger att andra kan behöva ordet förklarat, och tar därmed andras perspektiv. Alvin gör på eget initiativ om frågan så att svaret stämmer överens med den skriftliga frågan och också det som läraren efterfrågar. Slutligen beskriver Dante och Alvin kärnan i bokens handling och visar att de kan sammanfatta texten och har därigenom också identifierat textstrukturen i berättelsen. I likhet med de gemensamma textsamtalen mellan läraren och barnen får par-kompisarna möjlighet att tillämpa förståelsestrategierna förutsäga, klargöra ord och sammanfatta. Frågorna är utformade på ett sätt som gör att pojkarna rör sig intratextuellt. Genom att välja svåra ord rör de sig horisontellt på textens yta och genom att binda samman information och sammanfatta handlingen rör de sig vertikalt. De har därmed möjlighet att skapa både en ytlig och fördjupad förståelse för texten.

Till skillnad från när läraren högläser en berättelse ger parvis högläsning möjligheter för barnen att träna på att avkoda ord. Både Dante och Alvin läser orden flytande och förefaller befinna sig i utvecklat effektivt läsande. De kan därför rikta uppmärksamheten mot att förstå innehållet i stället för att fokusera på att avkoda orden. Vid högläsningen använder båda rösterna för att läsa ut orden för sig själv och för den andre vilket också kan göra det lättare att minnas textens innehåll.

Dante och Alvin säger att de förstod samtliga ord i berättelsen och möjligheten att lära nya ord och bredda ordförrådet uteblir. Texten förefaller vara enkel att läsa och förstå och därmed verkar inte texten vara tillräckligt utmanande för dem. Möjligen ser pojkarna därför inte behovet av att använda de förståelsestrategier som läraren modellerat,

och följden blir att de hoppar över strategin förutsäga och modifierar klagöra. Möjligen är det också därför som pojkarna inte reflekterar över resultatet av förutsägelsen genom att gå tillbaka till vad de trodde att boken handlade om och samtala om att de hade rätt.

Samtal i par om handlingen med koppling till barnens erfarenheter

Parkompisarna samtalar också bortom handlingen och även i det här exemplet ska barnen utgå från den fråga som läraren tidigare modellerat (se exempel 6:13). Parkompisarna ska således koppla innehållet i berättelsen till egna erfarenheter och upplevelser och det förekommer att båda, ingen eller enbart en av dem varit med om något liknande av det som händer i boken.

Vi återupptar mötet med Dante och Alvin från exempel 6:14. Dante har precis läst frågan ”Har du varit med om något liknande?”.

Exempel 6:15 Alvin har varit med om nästan exakt samma sak

Alvin vänder sig mot Dante och säger att han varit med om nästan exakt samma sak som Noa. Han berättar att familjens hund åt upp hans glass och att han fick en ny av sin mamma. Alvin undrar om Dante varit med om något liknande och han svarar ”Nää”.

(Observation, 2018-01-19)

Som framgår av exemplet ovan kopplar Alvin innehållet i berättelsen till en liknande händelse som han varit med om medan Dante inte har någon erfarenhet av det som händer. Alvin kopplar innehållet till en liknande personlig erfarenhet och visar att han lämnat den direkta handlingen och rört sig intertextuellt. Dante svarar nekande på frågan om han varit med om något liknande, men genom att koppla till sina om än uteblivna erfarenheter rör sig även han intertextuellt. Ovanstående visar att frågorna kopplade till förståelsestrategierna är utformade på ett sätt som gör att Dante och Alvin rör sig såväl intratextuellt som intertextuellt. Om pojkarna inte själva gör dessa textrörelser får de således möjlighet att göra textrörelserna med hjälp av de skriftliga frågorna.

Inför aktiviteten uppmanar läraren paren att läsa en sida var ur boken och att de ska turas om att skriva svaren på frågorna. Därigenom

skapas en turordning som på ett rättvist sätt kan fördela läsandet och skrivandet mellan barnen och som pojkarna i exemplet följer. Dante och Alvin har i uppgift att vid parsamtalet svara på ett antal givna frågor och vad de ska prata om bestäms, precis som vid det gemensamma textsamtalet, av läraren. Samtalet i sekvenserna 6:14 och 6:15 förs mellan läraren och pojkarna samt pojkarna sinsemellan. Antalet personer som samtalar om handlingen och bortom handlingen är således få och det skapas utrymme för pojkarna att uttrycka sina tankar i längre talturer, men den möjligheten utnyttjas i begränsad omfattning. Under aktiviteten riktar både Dante och Alvin sin uppmärksamhet mot texten och de frågor som ska besvaras. De turas om att inta rollerna som talare och lyssnare. De vägleder varandra genom att fråga, svara och förklara, och båda tar ansvar för att samtalet om ämnet leds framåt. Båda är därmed aktiva deltagare i samtalet och medskapare av att förstå berättelsen, vilket dock sker utifrån det innehåll som läraren förutbestämt. Samtalet tycks bygga på en ömsesidighet och därigenom skapas ett jämbördigt samspel mellan pojkarna.

Skrivning

I följande avsnitt är skrivande i fokus. I analysen av det empiriska materialet har tre underteman identifierats som vart och ett innehåller ett antal literacyhändelser: (a) gemensam genomgång av en skrivuppgift (b) individuellt skrivande och (c) parvis digitalt skrivande.

Gemensam genomgång av en skrivuppgift

En återkommande aktivitet i de studerade klassrummen är lärarens genomgång av olika skrivuppgifter. Läraren presenterar skrivuppgiften och visar sedan hur barnen ska arbeta med den. Skrivuppgiften finns formulerad i barnens läroböcker eller på arbetsblad, men ibland får barnen den även muntligt av läraren. Genomgångarna sker vanligtvis i helklass och som en del av det arbete som på schemat specificeras som ”veckans bokstav” och ”stationsarbete”. Det uppstår även spontana tillfällen när läraren och barnen går igenom en skrivuppgift,

exempelvis när läraren uppmärksammar att något barn inte förstått en läroboksinstruktion till en uppgift. Under aktiviteten står läraren vid whiteboardtavlan medan barnen sitter vid bänkarna eller borden i klassrummet.

Läraren modellerar arbetsgången av en skrivuppgift

Ett återkommande mönster i årskurs 1 är att läraren berättar hur barnen ska strukturera olika skrivuppgifter. Exempelvis berättar läraren att barnen ska skriva sin text på höger sida i skrivhäftet och rita en bild till texten på vänster sida. Samtidigt som läraren berättar kan hon visuellt visa en mall på whiteboardtavlan eller visa en mall från ett skrivhäfte. Ofta uppmanar läraren barnen att skriva och rita så fint de kan. Återkommande är att läraren även visar vad som grammatiskt utmärker en mening genom att exempelvis uppmärksamma barnen på skilletecken. Läraren ger också förslag på vad texten kan handla om. Ibland involverar läraren barnen genom att ställa frågor såsom ”På vilken sida i häftet skriver vi?”, ”Vad gör man efter en mening?” och ”Vilket är ert favoritdjur?”. Läraren modellerar vanligtvis arbetsgången vid introduktionen av en skrivuppgift, men modellering förekommer även under barnens arbete med uppgiften.

I följande sekvens har Evelina precis bett barnen slå upp sidorna åtta och nio i läroboken.

Exempel 6:16 Tage kan till exempel hoppa

Läraren: Där ska ni få göra tankekartor [håller upp uppslaget och pekar på sidan åtta och nio]

[...] Evelina berättar att barnen ska skriva av de tre meningarna som står i boken och att de ska skriva meningarna på de linjerade rader som finns runt bilden på Klara.

Läraren: Det ni vet är att Klara kan läsa, Klara kan simma och Klara kan baka [pekar på de förtryckta meningarna]. Längst ner här [pekar på en linjerad rad] skriver du en mening om Klara

Hon berättar att om meningen börjar med stor bokstav ska barnen också skriva meningen med stor bokstav. Om det står med små bokstäver ska barnen också skriva med små bokstäver och om det finns en punkt ska barnen också sätta ut en sådan. Under tiden som hon berättar pekar hon på en stor bokstav, en liten bokstav, samt på en punkt.

Läraren: Mycket är att skriva likadant

[...] Evelina ber barnen titta på nästa sida.

Läraren: Där handlar det om Tage. Här får du själv hitta på meningar om vad Tage kan. Runt Tage skriver ni saker som han kan tänkas kunna. Tage kan till exempel hoppa eller så kan han dansa som ni vet att jag gillar
(Observation, 2014-02-27)

Som framgår av exemplet ovan modellerar läraren skrivuppgiftens arbetsgång både verbalt och visuellt, vilket möjliggör för barnen att imitera arbetsgången. Läraren visar hur barnen steg för steg ska genomföra skrivuppgiften och stödjer deras skrivande både vad gäller form och innehåll, exempelvis genom att uppmana dem att sätta ut skiljetecken eller ge idéer till handlingen. Läraren uttrycker exempelvis att Tage kan ”dansa som ni vet att jag gillar” och visar därigenom en koppling till något som hon själv har erfarenhet av. Genom att koppla till egna erfarenheter visar läraren hur hon nyttjar sina erfarenheter för att utveckla ett textinnehåll, men hon uppmärksammar inte barnen på att hon gör så och hur de i sin tur kan nyttja sina erfarenheter. Läraren modellerar arbetsgången av skrivuppgiften och stödjer således barnen så att de har möjlighet att fullfölja uppgiften. Barnen ges möjlighet att träna på att skriva tankekartor och får exempel på hur de kan planera sitt skrivande, vilket senare kan underlätta när de ska skriva en sammanhängande text. Läraren uppmärksammar inte barnen på detta och varför de tränar på att skriva tankekartor lämnas åt barnen att upptäcka. Skrivuppgiften är lika för alla barnen i klassen, vilket sannolikt innebär att den inte är utformad på ett sätt som möjliggör för barnen att skriva utifrån var och ens närmaste utvecklingszon.

Individuellt skrivande

Individuellt skrivande innebär att barnen arbetar på egen hand med en skrivuppgift. Som nämnts ovan finns skrivuppgiften bland annat formulerad i läroböcker eller på arbetsblad. Skrivuppgiften ges av läraren som ramar in uppgiften i olika hög grad. Detta innebär att skrivande i de studerade klassrummen innefattar olika grader av möjligheter att formulera ett eget innehåll. Inför och under skrivandet uppmanar läraren ofta barnen att fråga och hjälpa varandra. Det individuella skrivandet förekommer på bestämda dagar och tider under veckan i såväl helklass som halvklass. Det sker regelbundet under dagen och ingår ofta som en del av ett lektionspass, exempelvis i ”stationsarbete” och ”svenska”. Det uppkommer också spontana tillfällen då barnen skriver individuellt. Exempelvis kan ett barn uppmanas att fortsätta skriva på en berättelse om det finns en stund över innan ett lektionspass slutar. Arbetet med en skrivuppgift kan därmed pågå under flera lektioner, men det kan även introduceras och slutföras under ett lektionspass. Under tiden som arbetet pågår sitter barnen vid bänkarna eller borden i klassrummet eller i något av de grupprum som hör till klassen.

Skriva av meningar

Ett återkommande inslag är att barnet arbetar självständigt och i sin egen takt med en skrivuppgift där ramen för uppgiften är angiven av läraren. Ofta handlar det om att läraren valt en skrivuppgift där barnet ska svara på frågor i till exempel en lärobok. Frågorna kräver vanligen ett kort och förutbestämt svar. Det handlar också om att barnet ska skriva av text, exempelvis att skriva av en mening. Det barnet ska skriva av står på whiteboardtavlan eller i läroboken.

Vi återupptar mötet med Evelina och barnen från exempel 6:16. Barnen arbetar med den individuella skrivuppgiften som läraren modellerat. Vid en bänkrad sitter Kevin och Cesar. Efter att ha arbetat med skrivuppgiften en stund frågar Kevin:

Exempel 6:17 Var ska jag skriva meningen?

Kevin: Ska jag skriva den andra meningen här eller här? [pekar med pennan på två linjerade rader]

- Cesar: Du får bestämma. Där eller där [pekar med pennan på raderna i Kevins bok]
Kevin: Vad bestämde du?
Cesar: ”Klara kan läsa” [ljudar och pekar med pennan på meningen i sin bok]
Kevin: Åh! Den meningen gjorde jag här [pekar med pennan på en annan rad i sin bok]. Då måste jag sudda, typiskt!
Cesar: Nää
Kevin: Men, gör du rätt eller fel?
Cesar: Du gör som du vill

Cesar går över till sidan nio och skriver ”Tage” på en av raderna. Kevin tittar på och frågar sedan:

- Kevin: Ska jag skriva den här här eller den här här? [pekar med pennan på de två återstående förtryckta meningarna och sedan på de två tomma raderna]
Cesar: Skriv dom var som, men det här ska du inte skriva [pekar med pennan på ordet ”Läs” i Kevins bok]
Kevin: Okej, då skriver jag den andra här då [pekar med pennan på en rad]
(Observation, 2014-02-27)

Exemplet ovan visar att Kevin strävar efter att följa den arbetsgång som läraren tidigare modellerat. I exempel 6:16 framkom att det övergripande syftet med uppgiften var att träna på att skriva tankekartor. Läraren berättade att barnen skulle skriva meningarna på de rader som fanns runt bilden på Klara och ger implicit uttryck för att barnen själva får välja var de ska skriva respektive mening. Detta underliggande budskap uppfattar Cesar, men inte Kevin. Kevin vänder sig därför till Cesar för att få hjälp med var meningarna ska skrivas i läroboken. Med uttryck som ”Då måste jag sudda, typiskt!” och ”Men, gör du rätt eller fel?” visar Kevin att han är angelägen om att respektive mening hamnar på rätt rad. Han verkar därmed vilja göra på ett sätt som han uppfattar är det rätta. Det centrala för Kevin blir här att skriva formmässigt rätt snarare än att uppmärksamma hur tankekartor kan skrivas. Kevin förefaller inte förstå syftet med uppgiften, vilket leder till att imitationen inte får någon funktion i lärandet av att uppmärksamma hur tankekartor kan skrivas. Cesar ljudar när han läser

”Klara kan läsa” och visar att han kan avkoda ord, vilket sannolikt även innebär att han kan skriva ord ljudenligt. Det förefaller därför som att skriva av meningar inte är på en nivå som utmanar Cesar i sitt skrivande. För somliga barn i klassen kan dock imitationen vara ett sätt att lära om det innebär att barnet har förståelse för det den gör och att imitationen sker inom ramen för den närmaste utvecklingszonen.

De meningar som lyfts fram i exemplet ovan som Kevin och de andra barnen i klassen ska skriva av gör det möjligt att till exempel skapa förståelse för sambandet mellan tal och skrift och att uppmärksamma hur ord stavas, men det lämnar inte något utrymme för barnen att uttrycka ett eget innehåll eller till att på egen hand utforska skriftspråkets regler. Ramarna för skrivandet är på så sätt tydligt angivna när det gäller både uppgiftens innehåll och form. Utformningen skapar ett begränsat utrymme för barnen att ta kontrollen över sitt eget skrivande och vara kreativa.

Ett friare skrivande

Ett annat återkommande inslag är att barnet självständigt och i egen takt formulerar egna meningar utifrån ramar som läraren angivit, exempelvis utifrån ett av läraren förutbestämt ämne. Vanligen utgår det förutbestämda ämnet från något som ligger nära barnets egen erfarenhet eller intresse såsom att beskriva ”Min leksak” eller ”Mitt favoritdjur”. Ett annat exempel är att barnet formulerar egna meningar utifrån givna bilder. Oftast finns bilderna i kronologisk ordning på arbetsbladet, men det händer att barnet själv får lägga bilderna i rätt händelseordning.

Någon gång förekommer det också att barnet formulerar egna meningar utifrån en given texttyp. Den texttyp som dominerar är att skriva berättelser. Det här skrivandet ger utrymme för ett friare skrivande genom att barnet själv väljer ämnet. Under ett lektionspass kan vissa barn skriva en egen påhittad berättelse medan andra har bilder som stöd vid skrivandet. Vissa barn kan också arbeta med någonting helt annat än att skriva en berättelse. I ett informellt samtal med två flickor om vad de tycker om att skriva egna berättelser uttrycker Isabella ”Hon (pekar på Tilda) tycker inte det är jobbigt att

komma på vad hon ska skriva, men det tycker jag”³⁰. Det finns således olika åsikter om hur lätt eller svårt det är att själv hitta på en berättelse. Berättelsens fasta struktur det vill säga inledning, komplikation och upplösning, kan dock utgöra ett stöd för barnet i skrivandet.

Till ett friare skrivande hör ofta att rita en bild till texten. Ibland ingår även att färglägga bilden. Oftast ritas bilden efter att texten skrivits, men det händer också att barnet ritas bilden först.

Följande sekvens är ett exempel på skrivande som delvis är angivet av läraren genom att barnet ska utgå från veckans bokstav och skriva en egen påhittad gåta där svaret just ska börja på veckans bokstav. I sekvensen möter vi Albert som varit och hämtat sin ”gåtarbetsbok” ur lådan. Han letar upp sidan där det högst upp till vänster står ett Ä, som är veckans bokstav.

Exempel 6:18 Skriva en gåta på veckans bokstav

På den första raden skriver han: ”Det är vit.” På den andra raden skriver han: ”Det är”. Sedan vänder han sig mot Isa.

Albert: Stavas snäll med två ”l”?

Isa: Jag vet inte [rycker på axlarna]

Isa tittar ner i sin bok. Albert knyter en hand och sätter den under hakan. Han tittar upp mot taket. Sedan tittar han ner i arbetsboken igen och skriver ”snell.” På den tredje raden skriver han: ”Det lyser.” Längst ner på sidan skriver han ”SVAR engel”. Därefter ritas han en ängel.
(Observation, 2017-12-01)

Albert skriver en gåta där ramen är att svaret på gåtan ska börja på veckans bokstav. Skrivuppgiften öppnar upp för en viss innehållslig frihet. Albert får exempelvis pröva att formulera egna meningar och därigenom utforska sambandet mellan språkljud och bokstäver. Albert undrar över hur ordet snäll stavas och visar att han vet att det finns ett rätt sätt att stava ordet på. Han skriver orden ”snäll” och ”ängel”

³⁰ Fältanteckning, informellt samtal 2017-12-01.

ljudenligt och förefaller befinna sig i ett grammatiskt skrivande. I samband med att Albert formulerar gåtans innehåll utforskar han alltså skriftspråket efter sin egen förmåga, och därigenom upptäcka sambandet mellan tal och skrift. Utifrån lärarens angivna ramar om att barnen ska skriva en gåta där svaret ska börja med veckans bokstav, bestämmer Albert själv vad gåtan ska handla om, vilket ger honom en viss kontroll över sitt eget skrivande och ett visst utrymme för att vara kreativ. Det förefaller som att utformningen av skrivuppgiften är på en nivå som utmanar Albert i sitt skrivande.

Exemplet ovan visar att barnen får bekanta sig med gåtan som texttyp. Andra vanliga texttyper i klassrummet är beskrivande och berättande texter. Barnen möter således några olika typer av texter och får därigenom möjlighet att utforma texter för olika syften. Detta kan skapa en textmedvetenhet hos barnen. När barnen skriver beskrivande texter utgår de från sina egna erfarenheter och intressen, vilket de även gör när de skriver berättande texter. Dessutom använder barnen andras erfarenheter i skrivandet. Genom att ha möjlighet att skriva utifrån personliga preferenser kan barnen bli engagerade och därigenom bli motiverade att skriva och uppleva att skrivandet får relevans. Möjligheten att skriva utifrån personliga preferenser kan, genom att barnen väl känner till innehållet, utgöra ett stöd för de texter barnen ska skapa.

Individuell feedback på skrivuppgifter

Barnet kan få individuell feedback på en skrivuppgift och det är framför allt läraren som ger återkopplingen. När ett barn är färdig med en skrivuppgift i exempelvis en lärobok lämnar barnet in den till läraren som ger skriftlig feedback på både textens innehåll och form. Under tiden som barnet arbetar med en skrivuppgift kan barnet även få muntlig feedback. Precis som vid den skriftliga feedbacken ger läraren muntlig feedback på både textens innehåll och form. Oftast reviderar barnet texten utifrån feedbacken från läraren. Ibland ger läraren barnet feedback även på den reviderade texten. När läraren ger feedback svarar barnet ofta kortfattat genom att hålla med läraren eller så svarar barnet inte alls, men hörsammar genom att revidera texten.

Det är stationsarbete hos Marianne och barnen. Vid en av stationerna sitter några barn och skriver berättelser. En pojke räcker fram sin berättelse till Marianne. Hon läser och säger sedan:

Exempel 6:19 Han får må illa och kräkas upp honom

Läraren: Men, hur kan de bli vänner i slutet om han ätit upp honom?

Robin: Nej, det har jag inte skrivit

Läraren: Jo, det står här [pekar på texten]. Han får må illa och kräkas upp honom. Skriv det innan

Marianne lämnar tillbaka berättelsen till pojken som nickar och börjar att skriva. En flicka sträcker fram sin berättelse till Marianne. Hon läser och säger sedan:

Läraren: Treden, svårt för mig att läsa. Du behöver ha ett ä där [pekar på ordet]

Marianne lämnar tillbaka berättelsen till flickan som tar suddet och suddar ut det första e:et i ordet och skriver ett ä i stället.

(Observation, 2017-12-01)

Som framgår av exemplet ovan ger läraren individuell feedback på antingen textens innehåll eller form och hjälper barnen att utveckla texterna. Läraren berättar vad barnen kan och vad de behöver utveckla och gör det som ska korrigeras synligt för dem. Läraren talar om vad barnen ska skriva, vilket inte ger något utrymme för barnet att med stöd av läraren reflektera över den röda tråden i berättelsen eller hur ord stavas. Genom lärarens handlingar uteblir ett samtal mellan läraren och barnet om hur texten kan förbättras. Läraren berättar således hur barnen ska korrigera sina texter, men ger ingen förklaring till varför de ska skriva så. När läraren ger de två barnen muntlig feedback får de andra barnen vid stationen också höra den, vilket ger dessa barn möjlighet att nyttja feedbacken på sina egna texter. Det ger även samtliga möjlighet att själva senare ge sådan feedback till kamrater och deras texter.

Till vem skriver barnet?

Mottagare av barnets individuella texter är framför allt läraren, men det händer att barnen i klassen är mottagare genom att barnet läser sin text högt. Uppläsning av barnets individuellt skrivna text förekommer inte särskilt ofta, men någon gång då och då. Läraren kan fråga om någon vill läsa upp sin text eller så frågar ett barn läraren om att få läsa texten högt inför klassen. Uppläsning av text sker spontant och om det finns en stund över innan ett lektionspass slutar. Vid ett informellt samtal med ett par av barnen som ingår i studien berättar de att barnen kan få läsa sin skrivna text "kanske någon gång eller så". Detta bekräftas också av läraren som menar att det inte finns tid till att läsa upp det barnen skrivit³¹.

Vi tar på nytt upp mötet med Albert från exempel 6:18. Albert har tidigare frågat Marianne om han får läsa upp sin gåta inför klassen och hon har svarat att det går bra. Det är nästintill tyst i klassen när Albert börjar att läsa.

Exempel 6:20 Är det någon som vet svaret på gåtan?

Han läser de tre meningarna snabbt och undrar sedan om någon vet svaret. Några av barnen räcker upp sin hand och i rummet hörs "en ängel". Albert pekar på en pojke som sitter framför honom och han svarar "en ängel". Albert nickar och ler.

(Observation, 2017-12-01)

I exemplet ovan högläser Albert sin egen påhittade gåta. Albert tar på eget initiativ upp frågan om han får läsa gåtan högt för klassen och ger uttryck för en önskan om en mottagare. Med klassen som mottagare och möjligheten att roa dem med sin gåta har Albert skapat ett syfte med uppgiften, vilket kan öka motivationen för att skriva. Eftersom Albert ber om att få läsa gåtan högt för klassen förefaller han medveten om att texten han skrivit har ett budskap.

³¹ Fältanteckning, informellt samtal 2018-01-22.

Parvis digitalt skrivande

Parvis digitalt skrivande innebär att barnen två och två tillsammans arbetar med en skrivuppgift och skriver den på en dator eller surfplatta med hjälp av ett tangentbord. I vissa av undersökningens klasser är det en vanligt förekommande aktivitet medan det i andra klasser inte förekommer alls. Skrivuppgiften ges, precis som vid det individuella skrivandet, av läraren som ramar in uppgiften i olika hög grad. Även här innefattar således skrivande olika grader av möjligheter för barnen att formulera ett eget innehåll. Det parvisa digitala skrivandet förekommer på bestämda dagar och tider under veckan i såväl helklass som halvklass. Det är en planerad aktivitet som ingår som en del av ett lektionspass, exempelvis i det som på schemat anges som ”svenska”. Under tiden som arbetet pågår sitter barnen vid bänkarna eller borden i klassrummet eller i något av de grupperum som tillhör klassen.

Läraren väljer vilka ”skrivkompisar” som ska bilda par. I samband med det digitala skrivandet uppmanas barnen att samarbeta och att lära av varandra. Barnen uppmanas att turas om att skriva på tangentbordet för att det ska bli en rättvis fördelning av tiden vid tangentbordet. Detta sker genom att barnen exempelvis skriver varannan mening. Ibland slutförs en skrivuppgift under ett lektionspass, men arbetet med uppgiften kan också pågå under flera lektionspass. Barnen kan också delta i olika grad i skrivandet och samtalandet om de digitala texter som de skapar.

Skriva med pekfingret på tangentbordet

När barnen skriver på dator eller surfplatta med hjälp av ett tangentbord använder de pekfingret. Läraren ger inte någon vägledning i hur de ska sätta fingrarna på tangentbordet, utan barnen prövar sig alltså fram på egen hand genom att använda pekfingret. När det barn som skriver inte hittar en bokstav visar skrivkompisen var den finns på tangentbordet. Det förekommer således inte någon formell träning i fingersättning på tangentbordet, till skillnad från arbetet med bokstavs-träning med penna, där mycket tid ägnas åt själva formandet av bokstäverna (se exempelvis exempel 6:1 och 6:6).

Exempel 6:21 Pekfingervalsen

- Läraren: Vad händer här? Ni har inte kommit särskilt långt sedan jag var här sist
- Alexander: Men bokstäverna står ju huller om buller [viskar]
- Läraren: Ja, detta är ett sätt man måste lära sig skriva. Så här ser ett tangentbord ut. Längre fram ska ni få skriva så som man ska skriva

Stella lutar sig ner mellan Alexander och Josefine. Stella sätter sina fingrar över tangentbordet och tar sedan bort dem. Därefter går hon vidare. Alexander tittar på tangentbordet. Han trycker med sitt pekfinger på I. Efter ett tag trycker han på G.

(Observation, 2014-03-12)

Alexander använder pekfingret när han skriver och det tar lång tid för honom att skriva ett ord. Lärarens korta förevisning av hur barnen kan sätta fingrarna på tangentbordet hjälper inte Alexander som fortsätter skriva med hjälp av pekfingret. Läraren uttrycker att ”längre fram ska ni få skriva så som man ska skriva”. De tränar således inte fingersättning på samma noggranna sätt som de tränar på att forma bokstäver med pennan. När Alexander skriver behöver han hitta var bokstaven finns på tangentbordet. Fokus flyttas från att skriva meningar till att leta efter bokstäver på tangentbordet och skrivandet förefaller vara mödosamt för honom. Det tycks inte vara motoriska färdigheter som skapar svårigheter för honom i skrivandet utan att bokstäverna, som han uttrycker det, står ”huller om buller”. Bokstäverna på tangentbordet följer inte den alfabetiska ordningen och möjligen är det den Alexander har i åtanke och som gör att han tar lång tid på sig att skriva ett ord. Oavsett om Alexander skriver på tangentbordet eller med en penna behöver han koppla ett visst språkljud till en viss bokstavs-symbol.

Skriva dikterade meningar digitalt

Det förekommer att barnen parvis skriver av en text på datorn eller surfplattan som de tidigare skrivit individuellt för hand med penna. Det barn som skrivit texten läser sina meningar högt medan skrivkompisen

skriver det upplästa på tangentbordet. När det är färdigt byter skriv-kompisarna roller. I samband med att texten skrevs för hand kan läraren eller en kamrat ha gett barnet stöd med exempelvis stavningen av ord.

I nedanstående sekvens sitter Alma och David bredvid varandra i klassrummet. De har en surfplatta framför sig och på var sin sida om den ligger deras respektive papper med meningar om "Mitt favoritdjur".

Exempel 6:22 Skriv mitt favoritdjur är randigt

David: Skriv mitt favoritdjur är randigt. Mitt [tystnar]

Alma skriver och på skärmen syns ordet "Mitt".

Alma: Säg meningen igen

David: Mitt favoritdjur är randigt

Alma trycker på tangenterna med pekfingeret och när hon skrivit det sista ordet sätter hon en punkt. David säger att hon inte ska glömma att sätta ut en punkt och Alma svarar att hon redan har gjort det. David tittar på skärmen och nickar. Alma hoppar ner en rad och undrar vad hon ska skriva.

David: Skriv mitt favoritdjur är farligt

Alma: Okej, vänta tills jag kommer till farligt [skrattar]

Alma skriver "Mitt favoritdjur är" och sedan ber hon att få se hur David skrivit "farligt". David ger pappret till Alma som skriver av ordet och avslutar med att sätta en punkt.

(Observation, 2013-10-14)

I exemplet ovan skriver Alma av Davids upplästa meningar på tangentbordet. Genom att uppgiften handlar om att skriva av meningar som barnen formulerat tidigare erbjuds inte något utrymme att gemensamt skapa en text och ett samtal mellan barnen om textens innehåll uteblir. Inte heller uppstår, i den här skrivsituationen, möjligheten till samtal

där de tillsammans utforskar skriftspråkets regler. Även när datorn eller surfplattan utgör skrivredskap är ramarna för skrivandet således tydligt angivna både när det gäller innehåll och form. Att skriva dikterade meningar digitalt skapar därmed ett begränsat utrymme för skrivkompisarna att ta kontrollen över skrivandet och vara kreativa. I den ovan beskrivna skrivsituationen får David rollen som uppläsare medan Alma får träna på att skriva de dikterade meningarna på tangentbordet. Genom uppläsningen visar David att han har knäckt den alfabetiska koden.

Alma och David samtalar om huruvida hon satt en punkt efter en skriven mening och för ett metaspråkligt samtal om skriftspråkets uppbyggnad. Barnen visar därmed att de kan reflektera över språket som fenomen och växla mellan språkets innehållssida och dess formsida.

Ett friare digitalt skrivande

Ett återkommande inslag är att skrivkompisarna gemensamt formulerar meningar utifrån ett av läraren förutbestämt ämne, på liknande sätt som vid det individuella skrivandet.

I nedanstående sekvens har Erica precis berättat att alla skrivkompisar ska skriva en räknasaga.

Exempel 6:23 Kan vi ta flera miljoner plus flera miljoner?

Läraren: Ni ska alltså använda addition och skriva med plus-tecken. Ni får blanda och ge hur ni vill med siffrorna bara ni använder addition.

Någon: Kan vi ta flera miljoner plus flera miljoner? [skrattar]

Erica skakar på huvudet och säger att det blir jobbigt att rita en räknasaga där man använder miljoner.

(Observation, 2014-03-17)

I exemplet ovan berättar läraren att barnen ska skriva en räknasaga där räknesättet addition ingår och därigenom riktar läraren skrivuppgiften mot en särskild texttyp och ett särskilt räknesätt. Skrivuppgiftens utformning öppnar upp för en viss innehållslig frihet genom att skrivkompisarna gemensamt får välja det ämne som räknesagan ska

handla om och de själva får välja vilka termer som ska adderas till en summa. Detta ger dem en viss kontroll över det egna skrivandet och ett visst utrymme för dem att vara kreativa. Skrivkompisarna får gemensamt formulera egna meningar, vilket skapar möjligheter att tillsammans utforska och utmana varandra vad gäller skriftspråkets regler. Denna form av skrivande ger möjlighet för barnen att samtala och samspela med varandra, vilket också möjliggör träning på att samarbeta.

Samtal med fokus på den digitalt skrivna textens form

När barnen arbetar med en skrivuppgift är det vanligt förekommande att skrivkompisarna samtalar om texten med fokus på formmässiga aspekter. De samtalar om själva utförandet av texten såsom hur ord kan kursiveras eller hur texten kan ändra teckenstorlek. Ofta ”leker” de med dessa möjligheter att förändra texten innan de återgår till de ramar som läraren angivit. Skrivkompisarna samtalar även om hur ord stavas och om var stor bokstav i en mening ska finnas, vilket illustreras i nedanstående sekvens.

Vi tar på nytt upp mötet med Alexander och Josefine från exempel 6:21. Alexander är fortfarande den som skriver på tangentbordet medan Josefine säger vad han ska skriva. Det finns nu ett antal meningar på skärmen. Under tiden som Alexander skrivit har Josefine ett flertal gånger visat Alexander var den bokstav han söker finns på tangentbordet. Hon har även påtalat för honom när han inte skrivit med stor bokstav i början av en mening. Alexander är mitt i meningen ”den är le” när Josefine med irriterad ton säger:

Exempel 6:24 Stor bokstav har jag sagt flera tusen gånger

- Josefine: Stor bokstav! Sudda! Stor bokstav har jag sagt flera tusen gånger [skrattar ansträngt]. Det ska vara stor bokstav! Du måste sudda
- Alexander: Åh! [skrattar] Jag såg inte det [tittar upp från tangentbordet och ser på skärmen]
- Josefine: Stor bokstav har jag sagt, stor bokstav!

Alexander raderar ”d”. Han trycker med vänster pekfinger på knappen Caps Lock samtidigt som han med

höger pekfinger trycker på D. Han nickar och skrattar. Alexander trycker med sitt pekfinger på N. På skärmen står ”Den är len”. Han trycker på blankstegsknappen. Därefter trycker han på bokstäverna O och C och stannar sedan upp.

Josefine: Där är H [pekar på bokstaven H och gäspar stort]
(Observation, 2014-03-12)

Som framgår av exemplet ovan koncentrerar Alexander blicken på tangentbordet och han ser därför inte hur bokstäverna framträder på skärmen. När Josefine påpekar att Alexander måste skriva med stor bokstav vet han när han tittar på skärmen vilket ord i meningen ”den är le” det handlar om och vilken bokstav som ska vara skriven som versal. När Alexander missar att skriva med versal berättar Josefine när det ska vara det och när Alexander inte hittar en specifik bokstav på tangentbordet visar Josefine genom att peka på den. Därigenom agerar Josefine som den mer kunnige kamraten och Alexander kan lära av någon annan än läraren. Det förefaller som att Josefine och Alexander har olika erfarenheter av att skriva på ett tangentbord. Josefine, som inte har handen på tangentbordet, leder och guidar Alexander. Han i sin tur samtycker och bekräftar det Josefine säger. Det interaktionsmönster som framträder mellan barnen framstår därmed som asymmetriskt. Josefines irriterande ton och gäspning tyder på att hon har tröttnat på att hjälpa Alexander. Aktiviteten förefaller inte utmana Josefines egna lärande och hon får här inte möjlighet att själv träna på att skriva på tangentbordet. Barnen möts därmed inte i ett samlärande.

Tidigare (jfr exempel 6:22) framhölls att det fördes metaspråkliga samtal mellan skrivkompisarna. Även i exemplet ovan förs ett metaspråkligt samtal om skriftspråkets uppbyggnad genom att Josefine och Alexander reflekterar över att en mening ska börja med stor bokstav.

Samtal med fokus på den digitalt skrivna textens innehåll

Förutom att samtala om den digitala textens formmässiga aspekter samtalar skrivkompisarna om vilket innehåll texten ska ha.

I nedanstående sekvens är skrivkompisarna i gång med att skriva

den räknasaga som Erica introducerat tidigare (jfr exempel 6:23). Vid ett av borden sitter Ann och Jenny. Ann har fingrarna på tangentbordet medan Jenny sitter bredvid.

Exempel 6:25 Kan vi inte ta havrekakor?

Ann och Jenny diskuterar vad räknasagan ska handla om och ett antal förslag kommer upp, men inget av de uppkomna förslagen verkar lockande att skriva om. Till slut säger Ann:

- Ann: Nu måste vi bestämma oss! [fnissar] Vi kan fråga hur många blommor någon plockat
Jenny: Hm, eller hur långt någon hoppat
Ann: Eller hur många kakor någon ätit [smackar]
Jenny Ja, ja! Kan vi inte ta havrekakor?

Jenny berättar att havrekakor är hennes favoritkakor och att hennes mamma brukar baka sådana. Ann nickar och börjar att skriva. Efter en stund står det på skärmen ”Det var en gång”. Ann tittar upp och vänder sig mot Jenny.

- Ann: En kille va? Är det med två ”I”?
Jenny: Vet inte, ta pojke i stället [fnissar]
(Observation, 2014-03-17)

Som framgår av exemplet ovan samtalar och samarbetar flickorna om vilket innehåll de vill att räknasagan ska ha, och båda bidrar till den gemensamma texten. Ann och Jenny utbyter idéer och inspirerar varandra. Det interaktionsmönster som framträder mellan dem framstår som symmetriskt och de möts därmed i ett samlärande. Tidigare (jfr exempel 6:23) beskrevs att skrivuppgiftens utformning öppnar upp för en viss innehållslig frihet när det gäller vad räknasagan ska handla om. De idéer som framkommer i samtalet är sannolikt av sådant slag som båda har erfarenhet av och är alltså något flickorna väljer att utgå ifrån när de skriver. Ann och Jenny har därmed själva byggt en bro mellan egna erfarenheter och skolans värld.

Ann skriver på eget initiativ ”Det var en gång” och Jenny förefaller acceptera detta. Det verkar som att den klassiska inledningen

till en saga är väl förankrad hos dem båda. Flickorna kan därmed sägas vara bärare av ett mönster som i deras kultur är en vedertagen början för en saga och vilken de också för vidare. Jenny föreslår att de ska skriva ordet pojke i stället för kille, vilket löser deras problem med hur ordet kille stavas. På surfplattan finns funktionen stavningskontroll. Om flickorna hållit fast vid ordet kille hade de kunnat utnyttja stavningsfunktionen för att ta reda på hur många "l" det ska vara i ordet. Därigenom hade de fått en omedelbar återkoppling på ordets stavning. Möjligheten till att använda stavningsfunktionen som medierande resurs i skrivandet går därmed förlorad.

Till vem skriver barnen?

Mottagare av barnens digitalt skrivna texter är läraren. Barnen mejlar texten till läraren som skriver ut den på skrivaren. När barnen skrivit en gemensam text skriver läraren ut den i två exemplar och sedan ritar var och en av barnen en egen bild till texten. Därefter klistrar de in texten i skrivhäftet eller sätter in den i pärmen. I samband med att barnen skriver på tangentbordet uppstår ibland problem med tekniken, såsom att skärmen släcks eller att texten inte finns kvar på datorn eller surfplattan när läraren ska skriva ut den.

Exempel 6:26 Jag fick inte ut er text

Läraren: Förresten, Edvin och Anna, jag fick inte ut er text igår. Jag vet ju att ni skrev, men något konstigt har hänt. Kan ni tänka er att skriva om?

Edvin skrattar och svarar okej. Anna nickar. Ett par av barnen räcker upp sin hand och Stella ger ordet till Melina.

Melina: Du sa förut att vår text inte heller fanns

Läraren: Ja, just det! Något hände igår. Jag gick igenom alla plattor och hittade inte din och Liams text heller. Kan ni också tänka er att skriva om?

Melina: Åh! Okej [ler]
(Observation, 2013-10-16)

I exemplet ovan är läraren mottagaren av barnens digitalt skrivna texter. När läraren ber barnen skriva texterna på nytt godtar de det genom att skratta och svara okej och med kroppen nicka och le. Det förefaller som att de tar uppgiften med att skriva texterna på nytt med ro. Tekniska problem verkar inte minska barnens motivation till att skriva, vilket kan tyda på att de finner glädje och gemenskap i skrivandet. I lärarens fråga finns en önskan om att barnen ska svara ja till att skriva texterna på nytt och möjligen är deras reaktioner också ett tecken på att de känner sig manade att uppfylla den önskan.

Sammanfattning

I detta kapitel framkommer att läraren och barnen både gemensamt och individuellt arbetar med grundläggande skriftspråksförmågor. De arbetar exempelvis med bokstäver och språkljud samt ordförståelse. En vanligt förekommande aktivitet är att arbeta med ”veckans bokstav” där träning av bokstavens uttal och form är central.

Vidare framkommer att såväl läraren som barnen högläser berättelser och att de samtalar om det lästa. Läraren och barnen samt barnen sinsemellan talar både om den direkta handlingen i berättelsen och om sådant som går bortom handlingen, exempelvis genom att knyta an till de erfarenheter och upplevelser barnen själva har av det som utspelar sig i berättelsen. Vid lärarens högläsning och de samtal som följer mellan läraren och barnen kan liknas vid samtalsstrukturen IRE/F.

I detta kapitel framkommer också att läraren och barnen gemensamt går igenom en skrivuppgift som barnen sedan individuellt arbetar med. Det förekommer även att barnen parvis skriver digitala texter. I både det individuella skrivandet och det parvisa digitala skrivandet, ges barnen i olika grader möjligheter att formulera ett eget innehåll. Barnen bekantar sig med att skapa olika typer av text: gåtor, berättelser och beskrivande texter. Dessa texter har framför allt läraren som mottagare. Vidare framkommer att samtliga barn i årskurs 1 till övervägande del gör samma skriftspråkliga uppgifter, vilket förhindrar en utvecklad individanpassning.

7. Analys av literacypraktiker

I kapitel 5 och 6 har avhandlingens resultat presenterats, vilka är grundade i analysen av lärares och barns handlingar i skriftspråks-orienterade lärarledda aktiviteter i de deltagande förskoleklasserna och klasserna i årskurs 1. I följande kapitel fördjupas analysen av resultatet i relation till Luke och Freebodys (1997, 1999) resursmodell, the Four Resources Model, där fyra literacypraktiker lyfts fram som centrala för att utveckla skriftspråklighet. Dessa är praktiker som stödjer *kodning*, *textskapande*, *textanvändande* och *kritisk textanalys*. Avsikten är att fördjupa förståelsen för lärares och barns skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1. Analysen sker utifrån tre dimensioner; *bredden* i repertoaren av literacyhändelser, barnens *fördjupning* i och *kontroll* av literacyhändelser samt barnens möjligheter till *kreativitet* i olika literacyhändelser (jfr Luke & Freebody, 1999).

Bredden i repertoaren av literacyhändelser

Ett centralt inslag i både förskoleklassen och årskurs 1 är att på olika sätt arbeta med språkets beståndsdelar: bokstäver, språkljud, ord och meningar. I förskoleklassen arbetar barnen exempelvis med skriftens kod genom att göra olika rimövningar och andra ljudanalytiska övningar såsom att räkna antalet språkljud i ord. Vidare arbetar de med sammansatta ord och uppmärksammar skiljetecken, samt förklarar svårförståeliga ord. I arbetet ingår således att på olika sätt uppmärksamma och göra barnen medvetna om språkets delar: fonologi, morfologi, syntax och semantik. Delarna ingår i begreppet språklig medvetenhet, vilket innebär en förmåga att kunna skifta perspektiv från språkets innehåll till dess form. Begreppet har ett positivt samband med ett barns läs- och skrivförmåga. Det finns således en bredd i repertoaren i den meningen att läraren och barnen tränar den språkliga medvetenheten på flera olika sätt. Sammantaget visar dock analysen att arbetet med skriftens kod i förskoleklassen inte sätts in i ett vidare sammanhang, exempelvis ett tema, utan färdigheterna tränas i strukturerade, men isolerade aktiviteter.

I förskoleklassen förekommer inte något formellt arbete med att forma bokstäver utan när barnen undrar hur en bokstav formas frågar

de läraren, som exempelvis visar formen genom att skriva bokstaven på ett papper. I årskurs 1 utgör däremot arbetet med ”veckans bokstav” en stor del av undervisningen. Aktiviteter som ingår i det arbetet är utformade på ett likartat sätt och upprepas vecka efter vecka. När en ny bokstav introduceras modellerar läraren hur den ska formas och barnen uppmanas att imitera. Första steget är att träna på att forma bokstaven på bänken, i luften och på varandras ryggar. Därefter spårar de bokstaven och skriver den på arbetsblad och i arbetsböcker. På liknande sätt som i förskoleklassen uppmärksammar läraren och barnen vad bokstaven heter och hur den låter och olika ljudanalytiska övningar görs. Dessutom arbetar de med sammansatta ord, meningsbyggnad och textform samt ordförståelse, det vill säga det sker ett arbete med språkets morfologi, syntax och semantik. Det finns därmed en bredd i repertoaren på så sätt att en bokstav tränas på flera olika sätt, däremot blir sättet att öva en bokstav mer begränsat genom att samma rutin upprepas varje vecka. Språkets delar såsom fonologi och morfologi tränas i årskurs 1 på samma eller liknande sätt som i förskoleklassen, vilket gör att inte bara färdigheterna tränas igen utan de kan även ske på ett liknande sätt.

Det är vanligt att barnen skriver av meningar för hand med pennan och i årskurs 1 görs detta även digitalt, vilket gör arbetet med inkodning i de studerade klassrummen centralt. När det handlar om vilka möjligheter barnen ges att skapa olika typer av texter visar analysen att i förskoleklassen får barnen exempelvis bekanta sig med att skriva om veckans händelser. I årskurs 1 breddas repertoaren till att också omfatta gåtor, berättelser och beskrivande texter. De texter barnen skriver i förskoleklassen har både läraren och närstående till barnen som mottagare. En viss bredd av mottagare av barnens texter framträder därmed i förskoleklassen medan det i årskurs 1 främst är läraren som är mottagare av barnens texter.

Barnen skriver alltså texter för hand med pennan. I några av de studerade klassrummen i årskurs 1 skriver barnen också texter på datorn eller surfplattan med hjälp av ett tangentbord. Somliga barn möter därmed en viss bredd av olika skrivverktyg medan andra möter en mer begränsad repertoar. Det finns också en viss bredd i repertoaren vad gäller det stöd barnen får i skrivsituationen. Det är främst läraren som ger olika slags stöd till barnen, men även barnen agerar stödstrukturer för varandra.

Högläsning förekommer i både förskoleklass och årskurs 1. Vid dessa tillfällen möter barnen huvudsakligen den berättande texttypen. Läraren läser såväl kapitelböcker som kortare berättelser av olika karaktär och barnen får genom lärarens högläsning exempelvis möta barn i liknande åldrar som de själva och djur som kan prata och agera som människor. Det finns därmed en bredd i repertoaren av olika slags berättelser, däremot saknas exempel på andra typer av texter som exempelvis faktatexter. Samma mönster framträder vid parläsningen i årskurs 1 då barnen framför allt möter berättelser av olika slag. De olika texttyper som barnen möter under högläsningstunder är således relativt få.

I de textsamtal som förs om det lästa är det vanligt att läraren och barnen i både förskoleklass och årskurs 1 samtalar om den direkta handlingen i en berättelse. I samtalen rör de sig både bakåt och framåt i berättelsens handling, vilket kan möjliggöra en förståelse av innehållet i berättelsen. Analysen visar även att läraren och barnen samtalar om sådant som går bortom berättelsen genom att innehållet exempelvis kopplas till barnens egna upplevelser och erfarenheter. Läraren och barnen rör sig därmed både intratextuellt och intertextuellt i texter. Barnen rör sig alltså på olika sätt i texter och olika sätt att läsa kan utvecklas och användas som stöd för att tolka texter.

I det empiriska materialet saknas exempel på samtal som ger prov på en kritisk textanalys genom att exempelvis diskutera vem eller vilkas röster som gör sig hörda i berättelsen och vem eller vilkas röster som är frånvarande.

Barnens fördjupning i och kontroll av literacyhändelser

Det finns tydliga rutiner för både det gemensamma och individuella arbetet med skriftspråket i förskoleklassen och årskurs 1. Som ovan beskrivits är arbetet med språklig medvetenhet i förskoleklassen centralt. Barnen gör exempelvis olika övningar med sammansatta ord och rim. Vissa barn i förskoleklassen kan redan det som ska läras i en övning och gör motstånd mot att arbeta på det sätt som läraren planerat (exempel 5:2; 5:6). Barnen ger förslag till att försvåra övningen, men läraren hör samman inte deras förslag (exempel 5:5). Barnens

möjligheter att påverka när, vad och hur arbetet med språklig medvetenhet görs förefaller därmed inte vara så stora.

Veckan i årskurs 1 börjar med att läraren presenterar den bokstav som barnen ska arbeta med under veckan. Det är också läraren som avgör vilka aktiviteter som ingår i bokstavsarbetet, och i vilken ordning de ska göras, samt vilka sidor i läroboken barnen ska arbeta med. Vid genomgången modellerar läraren hur den aktuella bokstaven uttalas och formas, sedan gör barnen efter (exempel 6:1). När läraren ser att ett barn inte formar bokstaven så som hon har visat, modellerar läraren igen och barnet gör på nytt efter (exempel 6:3). När barnen inte själva är nöjda med hur de skrivit en bokstav, suddar de och skriver om den (exempel 6:6). När barnen inte följer instruktionerna i läroboken gör de på lärarens uppmaning om uppgiften (exempel 6:7). Även om det förekommer att bokstavsarbetet sker spontant (exempel 6:4) ter sig barnens möjligheter att påverka när, vad och hur bokstavsarbetet görs även här som små. Barnen vet vad som ska hända varje vecka och sannolikt vet de också vad som förväntas av dem i arbetet med en bokstav. Bokstavsarbetet är ett återkommande arbete och blir därigenom ett rutinartat arbete för barnen. Barnen vet således när, vad och hur bokstavsarbetet sker, men inga samtal förs om varför det sker. Läraren berättar exempelvis inte varför barnen tränar på att forma en bokstav på ett visst sätt och därmed får de inte heller veta funktionen med bokstavsarbetet. Inte heller får barnen veta varför de arbetar med språkets olika delar i förskoleklassen, exempelvis varför de tränar på att rimma på ord. I årskurs 1 förekommer ett formellt arbete med hur bokstäver, enligt läraren, ska formas. För somliga barn kan det fördjupa kunskaperna i hur en bokstav formas, medan det för andra som redan formar bokstäverna på det sätt som läraren avser arbetar med något som de redan kan.

I förskoleklass och årskurs 1 arbetar barnen med uppgifter som de skriver för hand med pennan och i årskurs 1 arbetar de dessutom i några klassrum med digitala skrivuppgifter vilka initieras och bestäms av läraren. Som tidigare beskrivits skriver barnen av meningar, vilket ger möjligheter att träna tekniska färdigheter såsom att forma bokstäverna, medan det ger litet utrymme för stimulering av fantasin och förmågan att formulera en text. Det förekommer också ett friare skrivande där barnen formulerar egna meningar utifrån ramar som läraren angett, exempelvis ett bestämt ämne. Detta skrivande ger ett

visst utrymme för barnen att formulera egna tankar och agera som textskapare.

De berättelser barnen möter är vanligtvis valda av läraren och är oftast fristående från vad som för övrigt händer i klassen. Barnen har därmed i liten utsträckning möjlighet att påverka vilken berättelse läraren ska högläsa och vilken de själva ska högläsa under parläsningen.

När läraren i förskoleklass och årskurs 1 ställer frågor om handlingen i en berättelse använder hon ord vilka innefattar strategier som antas utveckla barnens förståelse för texten. Det handlar exempelvis om att sammanfatta och förutsäga handlingen (exempel 5:10; 6:8). De olika strategierna benämns också genom att de i årskurs 1 levandegörs med hjälp av figurer och/eller kroppsrörelser. I samband med att läraren exempelvis ber barnen att berätta vad som hänt i en bok ber hon dem att inta rollen som cowboy (exempel 6:9). Genom att sätta ord på en strategi med hjälp av en figur kan barnen få ett mentalt verktyg som kan underlätta förståelsen. Läraren och barnen samtalar således både med vardagliga ord och med hjälp av figurer och/eller kroppsrörelser om handlingen i berättelsen, vilket antas öka förståelsen för en text. Som tidigare beskrivits samtalar läraren och barnen även om sådant som går bortom berättelsens handling. Läraren stödjer således barnen i att förstå berättelsen genom ovanstående sätt att samtala med dem, men i det empiriska materialet finns inga exempel på samtal om aktiviteternas funktion för läsförståelse, det vill säga den direkta länken mellan strategi och läsförståelse lyfts inte fram. Strategiundervisning sker på olika sätt, men den tycks därmed ske instrumentellt då funktionen av strategierna inte diskuteras. Att samtala om varför de exempelvis samtalar om berättelsen med hjälp av vissa strategier och varför de arbetar med att forma en bokstav på ett visst sätt hade kunnat öppna för att ge barnen möjlighet att fördjupa förståelsen för det de arbetar med i klassrummet.

Samtalsstrukturen IRE/F dominerar under lärarens högläsning. Det är främst läraren som ställer frågor till texten och ett barn svarar. Svaren är ofta kortfattade då barnen svarar med ett par ord eller någon mening. Därefter bekräftar läraren svaret eller så följer läraren upp svaret genom att ställa en ny fråga alternativt utvecklar hon svaret själv. Detta samtalsmönster ger inte så stora möjligheter till att fördjupa diskussionen kring det lästa. I årskurs 1 får barnen möjlighet att parvis samtala om en berättelse som de själva har läst högt. Här

deltar således färre personer i samtalet än när läraren högläser och samtalar om berättelsen med alla barnen i klassen. Vid den parvisa högläsningen skapas ett större utrymme för att uttrycka sina tankar i längre talturer, men den möjligheten utnyttjas i mindre utsträckning. Barnen uppmuntras inte att samtala med varandra, utan uppgiften handlar snarare om att besvara de förutbestämda frågorna. Frågorna kan vara ett stöd i samtalet om berättelsen samtidigt som de sätter en ram för sättet att uttrycka sig på.

Samtliga barn deltar till övervägande del i samma skriftspråkliga aktiviteter, vilket exempelvis visar sig i arbetet med språklig medvetenhet i förskoleklassen och "veckans bokstav" i årskurs 1. När barnet arbetar med det som hon eller han redan kan skapas få möjligheter till att bli utmanad i sitt lärande. Här finns därmed en potential för att utveckla och anpassa undervisningen efter barnens kunskaper och erfarenheter.

Barnens möjligheter till kreativitet i olika literacyhändelser

I samband med olika literacyhändelser har barnen vissa möjligheter att använda sin kreativitet och uttrycka egna tankar och idéer. Som analysen visar dominerar det rutin- och formmässiga arbetet med skriftspråket vilket i sig begränsar barnens möjligheter till kreativitet. I arbetet med exempelvis språkljud får barnen föreslå egna rimord till en given bild (exempel 5:2) och föreslå egna ord till ett specifikt språkljud (exempel 6:4), vilket innebär en viss innehållslig frihet. I såväl förskoleklassen som årskurs 1 skriver barnen egna meningar där ramen är satt av läraren, exempelvis att skriva en text utifrån ett bestämt ämne. Skrivaktiviteten öppnar också upp för en viss innehållslig frihet och därigenom skapas ett visst utrymme för barnen att utveckla sina tankar och idéer i skrift (exempel 5:9, 6:18, 6:23). Ramen för aktiviteterna är följaktligen tydligt angiven, att föreslå egna rimord till en given bild eller att formulera egna meningar utifrån ett förutbestämt ämne, vilket i sig sätter gränser för barnens kreativitet. I de skrivaktiviteter där barnen skriver av meningar skapas inget utrymme för barnen att vara kreativa (exempel 5:8, 6:17, 6:22). Barnens möjligheter att formulera texter där deras egna tankar och idéer ges

utrymme tar således en relativt ringa plats i de studerade klassrummen. Barnens möjligheter att uttrycka sina egna tankar och idéer i skrift i än fler sammanhang där alltså utforskandet av sambandet mellan språkljud och bokstäver är en del, hade sannolikt ökat barnens chanser till att vara kreativa.

Vid de gemensamma och parvisa textsamtalen styr läraren samtalsinnehållet genom att hon oftast själv riktar frågorna mot texten eller ger barnen skriftliga frågor som de parvis ska svara på. Därigenom kommer barnens egna tankar och reflektioner om det lästa i skymundan och deras möjligheter till att vara kreativa får inte så stort utrymme.

Sammanfattning

I både förskoleklass och årskurs 1 deltar barnen i en skriftspråkspraktik som domineras av och stödjer kodning. Barnen utövar en bredd av olika kodningsövningar, exempelvis övningar som syftar till att uppmärksamma och identifiera språkljud i ord och förstå sambandet mellan språkljud och bokstäver i såväl läsning som skrivning. Men eftersom arbetet många gånger ter sig på samma eller liknande sätt och dessutom sätts in i ett relativt smalt sammanhang, blir sättet att öva och utveckla förståelse för skriftens kod mer begränsad. Praktiken stödjer i mindre utsträckning textskapande i funktionella sammanhang. I förskoleklassen skriver barnen om veckans händelser och i årskurs 1 skriver de gåtor, berättelser och beskrivande texter. Därigenom lämnas ett visst utrymme för att utveckla förståelse för texttypers olika syften och struktur. Även om barnen formulerar egna meningar utifrån en förutbestämd ram är skrivandet i förskoleklassen och årskurs 1 relativt styrt. Barnen får exempelvis skriva av meningar både med pennan och digitalt, vilket sätter fokus på skriftens kod och mindre på texters innehåll och funktion. Möjlighet att med hjälp av tidigare kunskaper och erfarenheter skapa olika typer av texter ter sig därmed relativt begränsad. Barnen deltar i en praktik där de får möjlighet att skapa förståelse för berättelser genom strategier som att exempelvis förutsäga och sammanfatta handlingen. Läraren stödjer barnen med frågor så att de får möjlighet att röra sig såväl intratextuellt som intertextuellt i texter och olika sätt att läsa kan utvecklas och användas som stöd för

7. Analys av literacypraktiker

att tolka texter, men genom att samtalsstrukturen IRE/F dominerar, görs det i mindre utsträckning möjligt för en fördjupad diskussion kring det lästa. Genom att det rutin- och formmässiga arbetet med skriftspråket dominerar i såväl förskoleklass som årskurs 1 får barnen inte så stor erfarenhet av att vara kreativa i olika literacyhändelser. I varken förskoleklass eller årskurs 1 får barnen erfarenhet av att kritiskt utforska texter.

8. Diskussion

Syftet med denna avhandling är att bidra med kunskap om skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1 och i övergången mellan de två skolformerna. En fråga som avhandlingen avser att besvara handlar om vilka förutsättningar för skriftspråkande som skapas i interaktion mellan läraren och barnen och mellan barnen i respektive skolform. En annan fråga handlar om vad som kännetecknar skriftspråksövergången mellan förskoleklass och årskurs 1. Svaren på frågorna har sökts genom att observera, analysera och tolka literacy-händelser i de båda skolformerna. Avhandlingen har ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk utgångspunkt. Vidare har Luke och Freebodies (1997, 1999) resursmodell använts som analysverktyg i bearbetningen av datamaterialet. För att fördjupa förståelsen av deltagarnas skriftspråkande behövdes ett analysverktyg som sätter ljuset på skriftspråkandet i klassrummet. Valet föll på resursmodellen som kombinerar kognitiva och sociokulturella aspekter på skriftspråket. Resursmodellen kan bidra med att urskilja vilket skriftspråkande barnen ges möjlighet att delta i. Genom att använda resursmodellen som analysverktyg kan de literacyerfarenheter barnen gör synliggöras och diskuteras i förhållande till vad som behövs för att bli en läsande och skrivande person i det samhälle vi lever i.

Till skillnad från tidigare studier som ofta haft antingen läsande eller skrivande i fokus är ambitionen i föreliggande avhandling att inkludera såväl läsande som skrivande. Det finns studier som undersökt barns tidiga läsande och skrivande i en och samma studie och som utgått från två på varandra följande skolformer, men de är relativt få. Dessutom är den forskningen genomförd för ett antal år sedan (se exempelvis Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012), vilket motiverar en studie om hur skriftspråkandet i förskoleklass och årskurs 1 ser ut idag.

I detta avslutande kapitel diskuteras avhandlingens resultat i relation till syfte, frågeställningar, tidigare forskning om klassrums-samtal och skriftspråklighet samt de teoretiska utgångspunkterna. Därefter diskuteras några pedagogiska implikationer som resultatet givit upphov till. Avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning. Diskussionen struktureras under rubrikerna *skriftspråkliga handlingar*

i förskoleklass och årskurs 1, lika för alla, samt innehåll från förskoleklass upprepas i årskurs 1.

Skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1

Under den här rubriken diskuteras skriftspråkliga handlingar som kan sägas vara utmärkande för deltagarna i de klassrum som ingår i avhandlingen. Avsnittet delas in i följande rubriker: *skriftens kod i fokus*, *återkommande samtalsmönster vid högläsning* och *skriva för att träna hantverket*.

Skriftens kod i fokus

Gemensamt för de skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteterna i förskoleklass och årskurs 1 är att de domineras av ett arbete med skriftens kod, exempelvis förekommer ett gemensamt och individuellt arbete med språkets olika beståndsdelar såsom fonologi och syntax, något som även Skoog (2012) visade i sin studie. Dessa delar ingår i begreppet språklig medvetenhet och har i en rad studier påvisats ha ett positivt samband med ett barns läs- och skrivförmåga (se exempelvis Kjeldsen m.fl., 2019; Lonigan m.fl., 2009; Lundberg m.fl., 2012). Barnen ges därmed möjlighet att delta i en kodningspraktik och agera utifrån det som i resursmodellen benämns som kodknäckare (Luke & Freebody, 1997, 1999). Övningar som syftar till att träna skriftens kod är således vanligt förekommande och sker strukturerat. Det barnen ska lära sätts inte så ofta in i en kontext och en formaliserad bild av läs- och skrivundervisningen träder fram, vilket är ett mönster som också konstaterats i andra studier (Fast, 2007; Schmidt, 2013; Skoog, 2012). Det här bygger på ett synsätt på skriftspråsutvecklingen som har sin grund i att kodningsaspekter behöver vara befästa innan innehålls- och funktionsaspekter kan fokuseras. Barnens erfarenheter av läsande och skrivande ter sig sålunda relativt avgränsade till kodningsfärdigheter, som inte sätts in i ett funktionellt sammanhang (jfr Skoog, 2012). Enligt Gustafsson och Mellgren (2005) lägger barn grunden för sin

uppfattning om skriftspråket och om sin egen läs- och skrivförmåga redan i förskoleåldrarna. Deras attityder brukar även finnas kvar under det första grundskoleåret (Gustafsson & Mellgren, 2005). Barn behöver därför tidigt ges möjlighet att uppleva att läsande och skrivande fyller en funktion i deras liv och få känna nyttan av att läsa och skriva (Liberg, 2007; Myrberg, 2001). Därigenom kan barns intresse och motivation till läsande och skrivande skapas. Att barn blir delaktiga i varför man arbetar med en övning är, som jag ser det, en central aspekt för att deras intresse och motivation till läsande och skrivande ska bibehållas och utvecklas. I föreliggande avhandling får barnen vanligtvis veta vilket innehåll en aktivitet ska ha och hur aktiviteten ska genomföras, men inte varför de ska arbeta med den. Engström (2006) har noterat ett liknande mönster när hon undersökte användningen av digitala läresurser i det samhällsvetenskapliga klassrummet. Studien visade att läraren introducerade barnen till en uppgift genom att berätta vad barnen skulle göra eller redan hade gjort, men de fick sällan veta varför. En förklaring till att barnen i avhandlingen inte får veta varför de ska arbeta med ett innehåll kan finnas i Skolinspektionens (2015b) kvalitetsgranskningsrapport. I den framkommer att lärare uttrycker att de kan ha svårt att förklara för barnen vad en övning syftar till eller att de helt enkelt inte tänkt på att göra det.

I årskurs 1 ägnas mycket tid till att både gemensamt och individuellt forma bokstäver på det sätt som läraren förevisat, något som även Sandberg (2012) och Skoog (2012) kommit fram till i sina studier. I förskoleklass förekommer däremot inte någon formell bokstavsträning. Det är en bild som skiljer sig från tidigare studier, som visat att formell träning av bokstävernas form även förekommer i förskoleklass (Andersson m.fl., 2019; Fast, 2007; Skoog, 2012). En förklaring till denna skillnad kan finnas i den läroplan (Skolverket, 2011) som gällde då det empiriska materialet samlades in. Förskoleklassen omfattas inte av läroplanens tredje del som innehåller kursplaner och kunskapskrav och där svenskämnets syfte och centrala innehåll preciseras. Några konkretiserade verksamhetsmål finns därmed inte beskrivna för förskoleklassen. Lärarna får själva ta ställning till de olika delarna, vilket kan vara en förklaring till varför verksamheterna tar sig olika uttryck.

Barnen i avhandlingen ges olika grader av stöd beroende på vilket medierande redskap de använder, penna eller digitalt verktyg.

Till skillnad från den vanligt förekommande formträningen av bokstäver förekommer ingen formell tangentbordsundervisning, vilket är ett resultat som så vitt jag vet inte har uppmärksamrats i tidigare studier. När barnen använder surfplatta eller dator prövar de sig fram på egen hand genom att använda pekfingret. För vissa barn tar det ofta lång tid att exempelvis hitta en bokstav på tangentbordet och därigenom förefaller skrivandet bli mödosamt. Precis som barnen får möjlighet att effektivisera handskrivandet behöver de även ges möjlighet att automatisera det digitala skrivandet.

Arbete med skriftens kod, där bland annat förståelse för sambandet mellan fonem och grafem är en del, har historiskt upptagit en stor del av undervisningstiden i skolans inledande år. I förskoleklass har det funnits en tradition av att arbeta med språklig medvetenhet och i årskurs 1 med en bokstav i veckan, vilket också återspeglar sig i den här avhandlingens klassrum. Att just den färdighetsinriktade undervisningen dominerat över tid kan ha sin förklaring i skolans läroplaner. Även om tidigare kursplaner successivt utökats för att ge möjlighet att skapa funktionella sammanhang för läsandet och skrivandet har kursplanerna från Lgr62 och framåt dominerats av ett färdighetsinriktat innehåll (Skolverket, 1999; Skolverket, 2007). Det är en utveckling som fortsätter med Lgr11 (Liberg m.fl., 2012). Därigenom har det färdighetsinriktade innehållet haft en prägel på såväl policydokument som undervisningspraktiken. Lärarnas och barnens handlingar kan därför förstås, men även förklaras, utifrån det historiska sammanhanget.

Återkommande samtalsmönster vid högläsning

Analysen av literacyhändelser vid högläsning och de samtal som förs mellan läraren och barnen samt barnen sinsemellan visar att de rör sig i texter såväl intratextuellt som intertextuellt (jfr Jönsson, 2007). Frågor som leder till samtal som rör textens yta eller kopplas till egna upplevelser och erfarenheter är vanligt förekommande. Däremot är frågor som hjälper barnen att fördjupa samtalen inte lika förekommande, ett resultat som även har visats i Skoogs (2012) studie. Vid lärarens högläsning framträder i både förskoleklass och årskurs 1 samtalsstrukturen IRE/F. Barnen görs ofta delaktiga i samtalet genom

att läraren inleder med att ställa en öppen fråga och sedan sker kommunikationen mellan läraren och ett barn i taget. En öppen fråga ger möjlighet till flera möjliga svar, men genom att läraren exempelvis inte uppmuntrar andra barn att göra yttranden på kamratens inlägg utvecklas inte dialogen till det som Littleton och Mercer (2013) benämner som det utforskande samtalet. Möjligen kan IRE/F-strukturens dominans i klassrummet förklaras med att läraren har kunskap om vilka barn som ofta vill delta i ett samtal och genom att själv fördela ordet kan fler barn komma till tals och en mer rättvis fördelning av talutrymmet kan skapas. Genom samtalsstrukturen IRE/F kan läraren bestämma över samtalsinnehållet. Det är också ett sätt för läraren att snabbt få reda på om barnen förstår det höglästa eller en övning. I jämförelse med helklassamtal ges barnen större inflytande i situationer när de i par samtalar och besvarar skriftliga frågor efter att de högläst en berättelse.

Avhandlingens resultat visar inga exempel på att det förekommer ett kritiskt utforskande av texter (jfr Skoog, 2012). Kritiskt utforskande av texter ingår som en av praktikerna i resursmodellen och som Luke och Freebody (1997, 1999) menar att barn behöver få möjlighet att delta i och utöva. Luke (2000) framhåller att barn i de tidiga skolåren gemensamt och på egen hand behöver arbeta parallellt med praktikerna kodning, textskapande, textanvändande och kritisk textanalys. Detta eftersom de alla stödjer literacyutvecklingen. Genom att lärare och barn samtalar och gemensamt utforskar texter såsom att diskutera vad som skrivs och hur det skrivs, ges barn möjlighet att förstå vad en text vill uttrycka och hur den kan påverka läsaren. Att tillsammans, redan i unga år, utforska exempelvis en texts struktur och språk för att se hur strukturen och språket fungerar för att påverka en läsare är i det här sammanhanget centralt (Luke, 2000; Luke & Freebody, 1997, 1999). Ett utforskande samtal kan möjliggöra ett mer kritiskt utforskande av texter. Ett sådant samtal utmärks av att parterna samarbetar kritiskt, men konstruktivt med de idéer som kommer fram. Förslag ifrågasätts och nya hypoteser ställs (Littleton & Mercer, 2013). Här blir läraren en viktig person som kan visa och guida barnen i hur de kan samtala med varandra (Mercer & Littleton, 2007). Utforskande samtal ger barnen möjlighet att utveckla längre tankegångar jämfört med när de deltar i samtal som följer IRE/F-strukturen (jfr Chapin & O'Connor, 2007; Littleton & Mercer, 2013), något som jag ser kan gynna barnens språk- och kunskapsutveckling. Att närma sig texter på ett undersökande sätt

innebär sannolikt att samtalsstrukturen IRE/F får en mindre framträdande plats i klassrummet.

Avhandlingens resultat pekar alltså på att det inte förekommer någon kritisk textanalys. En förklaring till det kan finnas i valet av texter för högläsning och i vilken mån de inbjuder till att fördjupa diskussionen kring det lästa. Texter öppnar, som jag ser det, i lägre eller högre grad för kritisk utforskning, vilket gör att valet av bok har betydelse. Att barnen ges stöd i att utveckla samtliga resurser av literacy och därmed ges förutsättningar till att utveckla läs- och skrivkunnighet i en vidare mening (Freebody & Luke, 2003; Luke, 2000) är viktigt för att kunna möta de krav som ställs på en som samhällsmedborgare (Janks, 2010; Luke, 1995; Luke & Freebody, 1997, 1999).

Skriva för att träna hantverket

Gemensamt för det skrivande som sker med pennan eller digitalt i de undersökta klasserna är att det förekommer både ett styrt och ett något friare skrivande. Precis som barnen i Cokers m.fl. (2016) och Skoogs (2012) studier skriver barnen av text eller svarar på frågor i arbetsböcker med ett förväntat rätt svar. Det sätter fokus på formaspekter medan texters innehåll och funktion hamnar mer i bakgrunden. Analysen av literacyhändelser i avhandlingen visar att flera barn befinner sig i ett grammatiskt skrivande (jfr Liberg, 1990). De har således kommit längre i sin skrivutveckling än att skriva av text. För att en avskrift ska bli en del av lärandet behöver barnen imitera det skrivna. Imitationen behöver då ske inom ramen för den närmaste utvecklingszonen (jfr Vygotskij, 1978). Barnens möjligheter till att kreativt använda bokstäverna i mer funktionella sammanhang och utifrån sina tidigare erfarenheter förekommer under villkor som läraren anger, exempelvis att barnen ska skriva utifrån ett bestämt ämne. I det här skrivandet, som delvis är fritt, får barnen möjlighet att behandla både formaspekter och innehållsaspekter parallellt (jfr Hagtvet, 1991). Genom att uppmuntra barnen till att formulera egna idéer och därmed ge möjlighet att agera som textskapare, öppnas det upp för ett mer utforskande skrivande på barnens egna villkor.

8. Diskussion

När barnen i förskoleklass skriver om veckans händelser och barnen i årskurs 1 skriver gåtor, berättelser och beskrivande texter får de möjlighet att utveckla förståelse för olika texttypers syften och struktur. Här får barnen vanligtvis skriva utifrån egna erfarenheter och intresse, men som ovan diskuterats sker det under vissa villkor. När barnen skriver om exempelvis veckans händelser får de möjlighet att återberätta en händelse som de har varit med om i skolan och när de skriver beskrivande texter ger de information om något eller någon som ligger dem personligt nära. Här används således både erfarenheter från skolan och erfarenheter utanför skolan som resurser i skrivandet. Personliga preferenser kan därmed fungera som en bro över till en texttyp och ge stöd när innehållet skapas. Jämfört med förskoleklassen breddas således textrepertoaren något i årskurs 1. Med inträdet i årskurs 1 ges barnen möjlighet att skriva olika typer av texter och därigenom utveckla sin textmedvetenhet. Vid textskapandet är det mindre vanligt att läraren och barnen tillsammans diskuterar syftet med texten. De texter barnen skriver i förskoleklass har både läraren och närstående till barnen som mottagare. I årskurs 1 är främst läraren mottagaren av barnens texter. Härigenom får texternas funktion en något undanskymd plats. Som lyfts fram ovan fokuseras i stället framför allt formaspekter när barnen skriver olika typer av texter. Att läraren uppmärksammar om och i så fall på vilket sätt olika texttypers form, funktion och innehåll görs synligt för barnen kan medföra att det skapas en balans mellan dessa aspekter. Om det blir slagsida åt enbart något håll, som i det här fallet den tekniska sidan av skrivandet, riskerar skrivandets kommunikativa funktion att skymmas. Skrivandets vidare syfte, som att ha kännedom om hur en läsare kan uppfatta det skrivna, hamnar därmed i bakgrunden (jfr Coker m.fl., 2016).

Lika för alla

Alla barn som ingår i avhandlingen deltar till övervägande del i samma skriftspråkliga aktiviteter och gör samma uppgifter (jfr Alatalo, 2011; Skolinspektionen, 2015b), ett mönster som är lika i både förskoleklass och årskurs 1. Undervisningen förefaller inriktas på den nivå som flertalet barn i klassen befinner sig på, vilket sätter en gräns för

möjligheten att anpassa uppgifterna efter olika barns kunskaper och erfarenheter. Genom att undervisningen utformas lika för samtliga barn kommer läroplanens skrivelse om en likvärdig utbildning i skymundan, det vill säga att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Skollagen (SFS, 2010:800) framhåller att varje elev ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling, vilket ställer krav på att barnen får stöd och blir utmanade där de befinner sig i sin skriftspråksutveckling (jfr Vygotskij, 1978; Wood m.fl., 1976). Lärande sker i en mängd olika sammanhang och inte bara i skolan (Säljö, 2013). Tidigare literacy-forskning (se exempelvis Björklund, 2008; Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981) har visat att barn utforskar skriftspråket i vardagliga sammanhang och i samspel med andra människor långt innan den formella läs- och skrivundervisningen tar vid. Denna studie, liksom tidigare studier (se exempelvis Fast, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2005), visar att barnen kommer till förskoleklass och årskurs 1 med erfarenheter av att läsa och skriva. Att möta barnens erfarenheter kan vara en utmaning för läraren när denne ska anpassa undervisningen efter barnens olika förutsättningar och behov.

Innehåll från förskoleklass upprepas i årskurs 1

Det förekommer att skriftspråkligt innehåll från förskolan upprepas i förskoleklass, och från förskoleklass till årskurs 1. I förskoleklass arbetar läraren och barnen med språkets olika delar såsom fonologi och syntax. När barn redan behärskar det som ska läras i en övning kan de göra motstånd, vilket exempelvis visar sig när läraren och barnen arbetar med rim och några barn uttrycker att de redan kan rimma. I sådana situationer händer det att barnen ger förslag på att förändra en övning så att den blir mer utmanande för dem. Även i årskurs 1 arbetar de med språkets olika delar. I arbetet med exempelvis språkets ljud kan de göra samma eller liknande ljudanalytiska övningar som de arbetat med i förskoleklass. Det är i linje med tidigare studier som visat att övningar från förskoleklass upprepas i årskurs 1 (Ackesjö, 2014; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). En intressant skillnad här, i årskurs 1, är att barn som behärskar det som ska läras inte längre gör motstånd mot att arbeta med en övning. Barnen verkar acceptera det

undervisningsinnehåll som läraren planerat för. När övningar upprepas på detta sätt i de två skolformerna tas i begränsad utsträckning barnens tidigare kunskaper och erfarenheter tillvara och även här kommer läroplanens skrivelse om en likvärdig utbildning i skymundan (Skolverket, 2011). Föreliggande avhandling visar således att det skriftspråkliga arbete som förekommer i förskoleklass och årskurs 1 inte alltid bygger vidare på barnens tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket innebär att det finns barn som går miste om händelser där de kunnat gå vidare i sin skriftspråkutveckling. Det är ett mönster som stämmer överens med tidigare studier som behandlat skriftspråket i förskoleklass och årskurs 1 (se exempelvis Fast, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2005; Skoog, 2012).

I den här avhandlingen förefaller barnen få vara de som visar för läraren vad de kan. Möjligen saknas ett pedagogiskt överlämnande mellan skolformerna, vilket riskerar att leda till att skriftspråkligt innehåll upprepas. Tidigare studier har visat att det många gånger saknas en pedagogisk samverkan mellan de olika personalkategorierna i förskola och förskoleklass (Alatalo m.fl., 2014), och mellan förskoleklass och årskurs 1 (Fast, 2007; Sandberg, 2012). Ett annat sätt att förstå varför skriftspråkligt innehåll upprepas mellan skolformerna, men också ett sätt att förstå varför alla barn i studien till övervägande del gör samma uppgifter, är att sätta det i relation till den brist på tid som finns för läraren att kartlägga det enskilda barnets kunskaper och förmågor. Att ge varje barn övningar utifrån var och ens förutsättningar och behov kräver planering och förberedelser. Tid till att planera och utvärdera undervisningen behöver därför också ges läraren. Att ge varje barn övningar utifrån var och ens förutsättningar och behov kräver dessutom god kunskap om barns skriftspråkslärande och utveckling. Lärare som arbetar i åren runt skolstart behöver därför även ges möjlighet till kompetens- och utvecklingsinsatser. Ytterligare ett sätt att förstå varför skriftspråkligt innehåll upprepas och att alla barn i avhandlingen till övervägande del gör samma uppgifter, är att sätta det i relation till hur arbetet traditionellt sett ut i förskoleklass och årskurs 1. Rim har exempelvis alltid varit ett givet inslag i förskoleklassens verksamhet. Likaså har alltid olika ljudanalysövningar ingått i det arbete som sker i årskurs 1. Det finns vissa förväntningar på att ett särskilt skriftspråkligt innehåll ska ingå i undervisningen och då kan läraren undervisa om det innehållet oavsett om barnen har kunskap om det sedan tidigare eller inte. Lärarna i avhandlingen ingår i en

skolkultur som tagit form under många år. De tar del av idéer, värderingar och kunskaper som de förvärvar genom interaktion med artefakter och andra människor, exempelvis kolleger (jfr Säljö, 2000, 2013). Det finns därmed förväntningar på och kulturella normer för hur lärarna ska agera som kan vara svåra att bryta. Lärarna tycks följa sin undervisningsplanering och tar oftast inte vägen till målet med en övning via barnens idéer, erfarenheter och kunskaper. Lärarna kan på så sätt sägas handla utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter och vad man bedömer att omgivningen vill eller kräver i den verksamhet som de arbetar i. Deras handlingar finns i den sociala praktiken och kommunikation och fysiska handlingar är förbundna till situationen, det vill säga är situerade i denna kontext (jfr Säljö, 2000, 2013).

Pedagogiska implikationer

Baserat på det presenterade resultatet bidrar denna avhandling med några pedagogiska implikationer som kan hjälpa till att stödja lärare i deras arbete med barns skriftspråsutveckling.

Barnen som ingår i avhandlingen får vanligtvis veta vilket innehåll en aktivitet ska ha och hur aktiviteten ska genomföras. Om barnen också görs delaktiga i varför en aktivitet genomförs kan det öka intresset för läsande och skrivande. Skriftspråksarbetet kan även bli mer effektivt om barnen vet varför de ska göra något. En medvetenhet om vikten av att också ange argument för en skriftspråksaktivitet kan stödja lärare i deras arbete med att motivera barnen till att läsa och skriva.

Vidare visar avhandlingen att när läraren och barnen arbetar med läsande och skrivande är ofta form, funktion och innehåll åtskilda från varandra. Ett sätt att stödja barnens läs- och skrivlärande är att skapa förutsättningar för en läs- och skrivundervisning som integrerar det som ska läras i en kontext där det har en funktion och även studera det i separata moment (jfr Langer, 2001; Liberg, 2008). Att lärare blir uppmärksammade på detta kan möjliggöra för en balanserad läs- och skrivundervisning, det vill säga undervisning där språkets form, funktion och innehåll är integrerade med varandra.

När barn redan behärskar det som ska läras i en övning kan de göra motstånd mot att arbeta med den. I sådana situationer visar

avhandlingen att barnen gärna ger förslag på att förändra övningen så att den blir mer utmanande för dem. Barnen förefaller vilja bli utmanade i sitt lärande och få möjlighet att stimuleras vidare i sin skriftspråksutveckling. Avhandlingens resultat pekar på vikten av att skapa undervisning som utgår ifrån barnens kunskaper och erfarenheter och bygger vidare på dessa. Med det som utgångspunkt kan fler barn utmanas vidare i sitt skriftspråklärande.

På liknande sätt som barnen ges stöd i att forma bokstäver med pennan för att uppöva flyt i sitt skrivande, visar denna avhandling på betydelsen av att även skapa förutsättningar för ett större skrivflyt när barnen skriver på surfplatta eller dator med hjälp av ett tangentbord. Att undervisa i en fingersättning som underlättar skrivflytet ser jag slutligen därför som en framtida utmaning för lärare som arbetar i skolans inledande år.

Förslag till fortsatt forskning

Föreliggande avhandling fokuserar på lärares och barns handlingar i skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass och årskurs 1. En aktivitet som är vanligt förekommande i förskoleklass, men som inte ingår i avhandlingens datamaterial är den icke lärarledda aktiviteten "Fri lek". Hur möter och utforskar barn skriftspråket under den aktiviteten? Hur stöttar och utmanar läraren barnens skriftspråkande vid dessa tillfällen? Att observera lärares och barns handlingar under den fria leken med fokus på skriftspråkande vore därför intressant. Ett annat förslag på forskning är att observera och samtala med lärare och barn om skriftspråkandet i fritidshemsverksamheten. Vilka förutsättningar för skriftspråkande skapas mellan läraren och barnen och mellan barnen i den verksamheten? En forskningsöversikt från Vetenskapsrådet (2019) framhåller att det finns få studier om lärande i fritidshemsverksamhet. Barn möter och utforskar skriftspråket i andra sammanhang än bara under den formella undervisningen (Fast, 2007; Lankshear & Knobel, 2003), vilket leder till ytterligare förslag på forskning nämligen att observera och samtala med några barn i åldern kring sex-sju år om deras skriftspråkande på fritiden och i hemmiljön (jfr Fast, 2007). Vilka likheter och skillnader framträder mellan det skriftspråkande barn möter i skolan och det

8. *Diskussion*

skriftspråkande de möter och utforskar på sin fritid och i hemmiljön? Detta ger inte min avhandling svar på och därför vore det intressant att forska vidare om det. Ett annat förslag är att intervjua lärare som arbetar i förskoleklass och årskurs 1 om vilka avsikter de har med läs- och skrivundervisningen. Detta ger inte heller min avhandling något svar på och därför skulle det vara ett intressant forskningsområde. Med tanke på att förskoleklassen sannolikt görs om till årskurs 1 inom några år (SOU, 2021:33), vore det slutligen intressant att undersöka lärares och barns skriftspråkliga handlingar i nya årskurs 1 och året som kommer dessförinnan.

Summary

This thesis investigates literacy in preschool class and school year 1 in public schools in Sweden. The thesis consists of two sub-studies, the first of which focuses on preschool class and the second on school year 1. The thesis focuses on events related to teachers and pupils in literacy-oriented, teacher-led activities as well as the conditions for the development of literacy that are created in the interaction between the teacher and pupils and between pupils in each activity. The thesis explores key aspects of literacy, such as what, how and why pupils read, write and speak and in what contexts this occurs. Furthermore, the thesis examines the characteristics of the literacy transition when pupils move between preschool class and year 1.

Unlike previous studies on literacy, which have often focused on either reading or writing, this thesis aims to investigate literacy by studying both reading and writing. Previous studies have examined early childhood reading and writing in one and the same study and have examined two consecutive school years, but these studies are relatively few in number. Furthermore, these studies were conducted a number of years ago (see, e.g. Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012), and there is therefore a need for a contemporary study that investigates literacy in preschool class and year 1.

Study purpose and research questions

The purpose of this thesis is to contribute to the existing body of knowledge of literacy practice in preschool class and year 1 and the transition between the two school years. Based on the purpose of the study, the following two research questions were formulated: What conditions are created for literacy in the interaction between teacher and pupils and between pupils in teacher-led activities in each school year? and, what are the characteristics of the literacy transition between preschool class and year 1?

Previous research

Previous studies on the organisation of classroom interactions and what this means for pupil and teacher participation have shown that a common way of describing turn-taking patterns is through the IRE/F conversation structure (Initiation – Response – Evaluation or Feedback). IRE/F requires that an individual, usually the teacher, initiates an action by, for example, asking a question (I). The pupil's response (R) is in turn evaluated (E) by the teacher in a third sequence, followed up with a new question or developed further by the teacher (F) (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Compared to the IRE structure, the IRF structure can be described as more open-ended, because the teacher follows up on the pupil's response instead of evaluating it. Recent studies (e.g. Littleton & Mercer, 2013)) have investigated exploratory talk when planning for pupil's participation in discourse. These are conversations where partners engage critically but constructively with each other's ideas and where statements and suggestions are jointly considered and alternative hypotheses are formed.

Previous studies on early childhood literacy have shown that a variety of factors relating to language skills and contexts interact to promote a child's development of reading and writing skills. For example, there is broad support in the research for the existence of a positive association between linguistic awareness and a child's reading and writing skills (see, e.g. Kjeldsen, 2019; Lundberg et. al., 2012). Other language skills that have been shown to be important for the development of reading and writing skills are having a large vocabulary (Elleman et al., 2009; Elwér, 2014) and being an active conversation partner (Snow et al., 1998). These skills function as prerequisites for being able to understand and discuss what an individual reads and writes.

Several studies have shown that reading aloud and discussing texts are activities that play a key role in language development and reading comprehension (Baker et al., 2013; Cunningham & Zibulsky, 2011; Jönsson, 2007). A child's reading comprehension is dependent on how conversations about texts are conducted. Furthermore, research has shown that children need experience using context-independent language (De Temple & Snow, 2001). Children also need support to develop strategies for reading comprehension (Palincsar & Brown,

1984). Reciprocal teaching has proven to be an effective strategy to increase a pupil's reading comprehension (Myers, 2005; Palincsar & Brown, 1984).

Previous studies have shown that training in consolidating the shape of the letters (Sandberg, 2012; Skoog, 2012), usually one at a time is common in the years around school-start (Alatalo, 2011; Fast, 2007; Sandberg, 2012). Just as children need support to develop reading comprehension strategies, they need support to develop writing skills. By using support strategies, such as verbal feedback on the content and form of written assignments (Peterson & Portier, 2014) and modelling the writing process (Yassin Falk, 2017), these studies have demonstrated that the teacher can support the development of pupils' writing skills. The teacher's modelling of the writing process also played a central role in pupils' writing development in the digital classroom (Skantz Åberg, 2018; Williams, 2018).

Most studies that examined the literacy transition between preschool class and year 1 showed that there was no progression in literacy between the school years (Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). For example, Fast (2007) and Skoogs (2012) showed that exercises performed in preschool class are repeated in year 1.

Theoretical framework

The theoretical starting points for this thesis are based on a socio-cultural view of learning and development that is applied throughout the thesis in the analysis and interpretation of the empirical material. Given the focus on literacy events relating to teachers and pupils in teacher-led activities, the central assumptions of sociocultural literacy research also serve as a starting point for this thesis.

From the sociocultural perspective, learning is an aspect of human actions in the world (events). Knowledge is seen as culturally, historically and socially situated, that is, something that develops as a result of interactions between individuals (Säljö, 2000; 2013). Understanding and explaining learning from this perspective means studying how people act in different kinds of activities and what experiences are subsequently created (Säljö, 2013). Given the focus on teachers' and pupils' actions in literacy-oriented teacher-led activities,

the sociocultural perspective serves as an appropriate theoretical starting point. In the sociocultural perspective, language has a central role (Säljö, 2000; Vygotsky, 2010). In order to engage in thinking and in the acquisition of common knowledge and culture, language as a communication tool is particularly important (Säljö, 2000). Language is a way to “*re-* present the world to ourselves and to others, a way of making it available for discussion and a way to highlight aspects and perspectives on events that are of interest in a given situation” (Säljö, 2000, p. 114, italics added by author).

Literacy is more than a cognitive ability; it also needs to be understood in terms of its social, cultural and historical context (Barton, 2007; Lankshear & Knobel, 2003; Street, 2000). According to Barton (2007), literacy is a social activity best described in terms of literacy practices and literacy events, where “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, p. 37). In order to analyse literacy-oriented, teacher-led activities, the concept of literacy events is used to identify situations where teachers and pupils engage in different literacy activities. The identified situations, along with the patterns that emerge in the analysis, can be understood as part of a literacy practice. The literacy events in which pupils participate offer varied experiences and contribute to the development of an understanding of the development of literacy in preschool class and year 1.

To gain a deeper understanding of the literacy practices of teachers and pupils, the empirical material from preschool class and year 1 has been analysed according to the principals of Luke and Freebody’s (1997, 1999) four resources model. The four resources model describes the teaching of literacy as a repertoire of practices that support the development of literacy in a variety of ways. The four resources model comprises different practices that children need to have the opportunity to participate in and practice, practices that support (1) text code breaking, (2) text creation/meaning making, (3) text use, and (4) critical text analysis (Luke, 2000; Luke & Freebody, 1997, 1999). Luke and Freebody (1999) emphasise that literacy development is supported by the interaction between the four practices, as each is “necessary but not sufficient for the achievement of the others” (p. 4). The four resources model can therefore be seen as an

outline of the practices a teacher needs to offer pupils in the classroom (Freebody & Luke, 2003; Luke & Freebody, 1999).

Method

In order to contribute to the existing body of knowledge of literacy events in preschool class and year 1 and the transition between the two school years, a number of literacy-oriented teacher-led activities have been observed, where field notes have been taken to document these. Furthermore, still images have been taken of pupils' written texts and other relevant material. In addition, informal conversations have been conducted with both teachers and pupils. The data collection process was based on ethnographic methods.

Sub-study 1 includes three preschool classes where each class was observed on seven occasions. Sub-study 2 includes five year 1 classes where each class was observed on three occasions. In total, the data includes approximately 25 hours of observation in preschool classes and 23 hours of observation in year 1 classes.

The analysis of the empirical material was inspired by the analysis process outlined by Braun and Clarke (2006, 2013). This can best be described as an interactive process between the empirical material, sociocultural concepts and concepts taken from previous research. To gain a deeper understanding of the literacy practices of teachers and pupils, the empirical material from preschool class and year 1 has also been analysed according to the principals of Luke and Freebody's (1997, 1999) four resources model.

Results and discussion

The results show that conditions are created to support work with the written code and that this occurs independently and in a structured way in the classrooms observed in this thesis. Conditions are also created for understanding read-aloud stories, as the teacher and pupils discuss and immerse themselves in texts both intratextually and intertextually. Conditions are also created to support a controlled and somewhat

open-ended form of writing that includes different types of texts. Finally, the results include no examples of the critical exploration of texts. In the transition between school years, literacy exercises are repeated in year 1, which means that pupils who have already mastered what is to be learned in an exercise do not receive classroom work that is based on their knowledge and experience.

The results of the thesis are discussed under the headings *literacy events in preschool class and year 1*, *equity for all*, and *content from preschool class is repeated in year 1*.

Literacy events in preschool class and year 1

This section presents a discussion of literacy events that are characteristic for participants in the classrooms included in this thesis. The section is divided into the following headings: *cracking the written code*, *recurrent discourse patterns when reading aloud* and *writing to practice the craft*.

Cracking the written code

One common characteristic of the literacy-oriented, teacher-led activities in preschool class and year 1 is that they are dominated by work with the written code; for example, there is both joint and individual work with the basic components of language, such as phonology and syntax, something that Skoog (2012) also observed. These components are part of the concept of linguistic awareness, and a number of studies have shown that they are positively associated with a pupil's development of literacy skills (Kjeldsen et al., 2019; Lonigan et al., 2009; Lundberg et al., 2012). Pupils are thus given the opportunity to participate in coding practice and to act as code breakers (Luke & Freebody, 1997, 1999), as the four resources model describes. Exercises aimed at helping pupils crack the written code are therefore common in the classroom and are carried out in a structured manner. The learning objectives are not often put into a context, and a formalized picture of reading and writing instruction emerges, which is a pattern that has also been observed in other studies (Fast, 2007; Schmidt, 2013; Skoog, 2012). This is based on an approach to literacy

development that is based on the belief that coding aspects need to be solidified before the focus turns to aspects of content and function. In the classrooms studied in this thesis, the pupils are usually informed about the content an activity should have and how the activity should be performed, but not why they are working on a particular activity. An explanation for this can be found in the Swedish Schools Inspectorate's (2015b) quality review report. The report shows that teachers sometimes have difficulty explaining the purpose of an exercise to pupils or that they simply have not thought about doing so.

Unlike the standard way letters are taught, there is no formal instruction to familiarise pupils with a keyboard. This is a result that to my knowledge has not been reported in previous studies. When children use a tablet or computer, they tend to use their index finger. For some children, it can take a long time to find a letter on the keyboard, and writing can seem like an arduous task. Just as pupils are given the opportunity to streamline the task of handwriting, they also need to be given the opportunity to automate digital writing tasks.

Recurring discourse patterns when reading aloud

The analysis of literacy events when reading aloud and in the discourses that take place between teacher and pupil and between pupils shows that these events occur in texts both intratextually and intertextually (cf. Jönsson, 2007). Questions that lead to discourses at the surface level of a text or that are linked to individual experiences are common. However, questions that help lead pupils to more in-depth discourses are not as common, which has also been shown in Skoog's (2012) study. During the teacher's reading aloud activities, the IRE/F discourse structure is used in both preschool class and year 1. Pupils are often engaged in discourse when the teacher asks open-ended questions, and communication takes place between teacher and pupil one child at a time. Open-ended questions leave the door open to several possible responses, but because the teacher, for example, does not encourage other children to provide suggestions on their peer's comments, the dialogue does not develop into what Littleton and Mercer (2013) call exploratory talk. One possible explanation for the dominance of the IRE/F structure in the classroom may be that the teacher is aware which pupils frequently wish to participate in a discourse, and by dividing the opportunity to speak among themselves,

more pupils can engage in discourse and a more equitable distribution of speaking time can be created.

The results of this thesis do not show any examples of critical text analysis, which was also the result found by Skoog (2012). Critical text analysis is one of the practices in the resource model, and as Luke and Freebody (1997, 1999) contend, it is a practice that children need to be given the opportunity to participate in and put into practice. Exploratory talk can enable more critical analysis of texts. This kind of discourse is characterized by parties who listen critically but constructively to each other's ideas (Littleton & Mercer, 2013). Exploratory talk provides pupils with the opportunity to develop longer lines of thought compared to participation in discourses that follow the IRE/F structure (cf. Chapin & O'Connor, 2007; Littleton & Mercer, 2013), something I believe can benefit pupils' language and knowledge development.

The results of this thesis thus indicate that critical text analysis does not occur. One explanation for this is the choice of read aloud texts and to what extent they facilitate in-depth discussion about the content of the text. Texts can open the door to critical analysis, which makes the choice of texts very important. It is essential that pupils receive support to develop all the resources for literacy and thus the prerequisites to develop literacy in a broader sense (Freebody & Luke, 2003; Luke, 2000) if they are to be able to meet the demands placed on them as members of society (Janks, 2010; Luke, 1995; Luke & Freebody, 1997, 1999).

Writing to practice the craft

A common characteristic of the classrooms studied in this thesis is that there are both controlled writing opportunities and to some degree, open-ended writing opportunities. As was observed in Cokers et al. (2016) and Skoog's (2012) studies, children write text or answer questions in workbooks with a predetermined correct answer. There is a focus on form while the content and function of texts become secondary. The pupils' opportunities to creatively use letters in more functional contexts based on their previous experiences arise under conditions specified by the teacher, for example, with a requirement to write on a specified subject. In this type of writing, which is partially open-ended, pupils are given the opportunity to engage with aspects of

form and content in parallel (cf. Hagtvet, 1991). By encouraging pupils to formulate their own ideas and giving them the opportunity to act as text creators, exploratory writing can emerge on the pupil's own terms.

When pupils in preschool class write about the events of the week and pupils in year 1 write riddles, stories and descriptive texts, they have an opportunity to develop an understanding of the purposes and structure of different text types. This type of writing assignment typically allows pupils to write based on their own experiences and interests, but as mentioned above, this takes place under certain conditions established by the teacher. Compared with preschool class, the text repertoire is broadened somewhat in year 1. When pupils transition to year 1, they are given the opportunity to write different types of texts and thereby develop their textual awareness. The recipients of the texts pupils write in preschool class are both the teacher and the pupils' relatives. In year 1, the teacher is the primary recipient of the pupils' texts. The function of the texts is thus somewhat concealed.

Equity for all

All pupils participate largely in the same literacy activities and perform the same assignments (cf. Alatalo, 2011), a pattern that is the same in both preschool class and year 1. The teaching appears to be targeted at the level that the majority of pupils in the class are at, which places a limitation on the opportunity to adapt assignments according to differences in pupils' knowledge and experiences. Because the teaching is designed to be the same for all the pupils, the national curriculum's call for educational equity is overshadowed, that is, that teaching must be adapted according to each student's circumstances and needs. (Swedish National Agency for Education, 2011).

Content from preschool class is repeated in year 1

It was observed that literacy content from preschool (nursery school) is repeated in preschool class and content from preschool class is repeated in year 1. In preschool class, the teacher and pupils work with

the different components of language, such as phonology and syntax. Pupils may resist when they have already mastered what is to be learned in an exercise, which is evident, for example, when the teacher and pupils work with rhyme and some pupils express that they already know how to rhyme. In these situations, pupils sometimes suggest changing an exercise to make it more challenging. In year 1, pupils also work with the different components of language. For example, in the classroom work with the sounds of language, pupils might do the same or similar phonology exercises that they did in preschool class. This is in line with previous studies which have shown that exercises from preschool class are repeated in year 1 (Ackesjö, 2014; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). However, an interesting difference in the year 1 group studied here is that pupils who master what is to be learned no longer resist an exercise. The pupils seem to accept the content that the teacher has planned to teach. When exercises are repeated between the two school years, the pupils' previous knowledge and experiences are utilised to a limited extent, and in this respect, the national curriculum's call for educational equity is also overshadowed (Swedish National Agency for Education, 2011). This thesis thus shows that the literacy work that occurs in preschool class and year 1 is not always based on pupils' previous knowledge and experiences, which means that there are children who miss events where they have been able to move forward in their literacy development. This pattern is consistent with previous studies of literacy in preschool class and year 1 (Fast, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2005; Skoog, 2012).

In the population studied in this thesis, the pupils seem to be the ones to demonstrate for the teacher what they are able to do. There may be a lack of a pedagogical transition between the school years, which can lead to the repetition of literacy content. Previous studies have found a lack of pedagogical collaboration between the different categories of staff in preschool (nursery school) and preschool class (Alatalo et al., 2014) and between preschool class and year 1 (Fast, 2007; Sandberg, 2012). Another approach to understanding why literacy content is repeated and why all pupils studied in the thesis do predominantly the same tasks is to compare the present day classroom to the way classroom work has traditionally been carried out in preschool class and year 1. For example, rhyme has always been a standard element of the preschool class, and certain phonology exercises have always been included in the classroom work completed

Summary

in year 1. It is expected that certain literacy content will be included in the teaching and that the teacher can teach around this content, regardless of whether the pupils have previous knowledge of the content. The teachers studied in the thesis are part of a school culture that has taken many years to take its current form. They share ideas, values and knowledge that they acquire through interaction with artefacts and other people, including colleagues (cf. Säljö, 2000, 2013). There are thus expectations and cultural norms that dictate how teachers should act, and these can be difficult to break. The teachers appear to follow their lesson plans and usually do not let the pupils' ideas, experiences and knowledge guide the lesson on the way to achieving the learning objective. In this way, the teachers act based on their own knowledge and experiences and what they believe is called for or demanded in the environment during the activities they engage in (cf. Säljö, 2000, 2013; Wertsch, 1985).

Referenser

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass: Berättelser från ett gränsland*. [Licentiat-uppsats, Göteborgs universitet].
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Alatalo, T., & Johansson, A.-M. (2019). ”Kan man köra en skottkärra med fyrkantigt hjul?”: Läs- och skrivutvecklande praktiker i teknikundervisning i förskoleklass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 63–81.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, 13, 30–52.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Aminoff, C. (2017). *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. [Licentiat-uppsats, Linköpings universitet].
- Andersson, S., Sandberg, G., & Garpelin, A. (2019). To teach writing: Teachers’ perspectives on how to promote children’s writing development in the Swedish preschool class. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 23–38.
- Apel, K., & Werfel, K. (2014). Using morphological awareness instruction to improve written language skills. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45(4), 251–260.
- Baker, S., Santoro, L., Chard, D., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *Elementary School Journal*, 113(3), 331–358.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to ecology of written*

- language. Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 7–15). Routledge.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Blanch, S., Duran, D., Flores, M., & Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684–1688.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226–243.
- Brennan, F., & Ireson, J. (1997). Training phonological awareness : A study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9(4), 241–263.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403–414.
- Chapin, S. H., & O'Connor, C. (2007). Academically productive talk: Supporting students' learning in mathematics. I W. G. Martin & M. E. Strutchens (Red.), *The Learning of mathematics, sixty-ninth yearbook* (s. 113–128). The National Council of Teachers of Mathematics.
- Chilton, M. W., & Ehri, L. C. (2015). Vocabulary learning: Sentence contexts linked by events in scenarios fascilate third graders' memory for verb meanings. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 439–458.
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behaviour*. Aukland university.

- Clay, M. (1975). *What did I write?: Beginning writing behaviour*. Heinemann Educational Books.
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing*, 29(5), 793–832.
- Cunningham, A., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. I S. Neuman & D. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research* (3. uppl., s. 396–411). Guilford Publications.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge.
- De Temple, J. M., & Snow, C. E. (2001). Conversations about literacy: Social mediation of psycholinguistic activity. I L. Verhoeven & C. E. Snow (Red.), *Literacy and motivation reading engagement in individuals and groups* (s. 55–69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Demir, Ö. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the "there-and-then" matters. *Developmental Psychology*, 51(2), 161–175.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College, Columbia University.
- Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. Teachers College Press.
- Dyson, A. H., & Dewayani, S. (2013). Writing in childhood cultures. I K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Red.), *International handbook of research on children's literacy, learning, and culture* (s. 258–274). Wiley Blackwell.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktion*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). Intervention, evaluation, and policy studies: The impact of

- vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children. A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
- Elwér, Å. (2014). *Early predictors of reading comprehension difficulties*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Emanuelsson, J., & Sahlström, F. (2008). The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205–223.
- Engström, S. (2006). The digital learning resource: A tool , content or a peer ? *Stockholm Library of Curriculum Studies*, 16, 1–21.
- Europeiska kommissionen. (2006). Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. Hämtad från file:///C:/Users/chram61/OneDrive - Linköpings universitet/Dokument/Förskollärautbildningen vt 2019/Europakommissionen.pdf
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Fangen, K. (2005). *Delta tagande observation*. Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Fasting, R. B., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S., & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 617–637.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553–565.
- Flewitt, R, Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289–310.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365.
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. ACER Press.
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The ”four roles” model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The*

- literacy lexicon* (s. 51–66). Prentice Hall.
- Fry, D. (1990). *Children talk about books: Seeing themselves as readers*. Open University Press.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 17(1), 5–17.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of early childhood literacy* (2. uppl., s. 3–17). Sage Publications.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Graham, S., Beringer, V., & Abbot, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs?: A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51–69.
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279–304.
- Granström, K. (2004). Om tillförlitligheten i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, 56, 289–303.
- Griffin, M. (2002). Why don't you use your finger?: Paired reading in first grade. *Reading Teacher*, 55(8), 766–774.
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande - att bli en skrivande och läsande person*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699–718.
- Hagtvet, B. E. (1991). Barns möte med skriftspråket: Skriftspråkstimulering i en framtidsrettet förskole. *Nordisk tidsskrift för specialpedagogikk*, (3), 114–126.
- Hagtvet, B. E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 169–192). Studentlitteratur.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4 uppl.). Routledge.
- Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading by integrating the teaching of reading and phonological skills:

- The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41–57.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge.
- Hawe, E., Dixon, H., & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language & Literacy*, 31(1), 43–58.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. Routledge.
- Hermansson, C. (2013). *Nomadic writing: Exploring processes of writing in early childhood education*. [Doktorsavhandling, Karlstad university studies].
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451–474.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653–669.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.
- Howitt, D. (2019). *Introduction to qualitative methods in psychology: Putting theory into practice* (4 uppl.). Pearson.
- Hultin, E., & Westman, M. (2013). Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(2), 1096–1104.
- Håland, A., Frafjord Hoem, T., & McTigue, E. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: Från teori till praktik* (2. uppl.). Natur och Kultur.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstart: Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (2. uppl.). Liber.
- Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology*, 33(5), 448–464.
- Jones, G., Ostojic, D., Menard, J., Picard, E., & Miller, C. J. (2017). Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades. *Journal of Educational Research*, 110(2), 171–176.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Kissel, B., Hansen, J., Tower, H., & Lawrence, J. (2011). The influential interactions of pre-kindergarten writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 425–452.
- Kjeldsen, A.-C. (2019). *The Nordic Model: Language games promoting literacy skills: A 10 year phonological intervention follow-up from kindergarten to grade 9*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi university].
- Kjeldsen, A.-C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366–382.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling: En studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. [Licentiat-uppsats, Stockholms universitet].
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa*

- forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literacy understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837–880.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163–189). Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande* (s. 51–68). Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leeuwen, C. A., & Gabriel, M. A. (2007). Beginning to write with word processing: Integrating writing process and technology in a primary classroom. *The Reading Teacher*, 60(5), 420–429.
- Leontiev, A. N. (1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet*. Fram.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Liberg, C. (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 205–222). Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I C. Liberg, K. Hyltenstam, M. Myrberg, C. Frykholm, M. Hjort, G. Nordström, & U. Wiklund (Red.), *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25–44). Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat

- p>lärarupdrag. Hämtad från
-
- <https://www.ep.liu.se/ecp/032/004/ecp0832004.pdf>
-
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish—An updated school subject?
- Education Inquiry*
- , 3(4), 477–493.
-
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2002). Students’ encounter with different texts in school. I
- Proceedings from the Third Nordic Workshop on Written Language*
- (s. 47–61). Department of Linguistics, Lund universitet.
-
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013).
- Interthinking: Putting talk to work*
- . Routledge.
-
- Ljung-Djärf, A. (2004). Spelet vid datorn: Dynamiken vid barns samvaro runt datorn i förskolan.
- Pedagogisk forskning i Sverige*
- , 9(2), 115–128.
-
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., & Velay, J. L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing.
- Human Movement Science*
- , 25(4–5), 646–656.
-
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & Mcqueen, J. D. (2009).
- The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary , general cognitive abilities , and print knowledge*
- . 101(2), 345–358.
-
- Luke, A. (1995). When basic skills and information processing just aren’t enough: Rethinking reading in new times.
- Teachers College Record*
- , 97(1), 95–115.
-
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint.
- Journal of Adolescent and Adult Literacy*
- , 43(5), 448–459.
-
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. I S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Red.),
- Constructing critical literacies*
- (s. 185–225). Hampton Press.
-
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the Four Resources Model. Hämtad från
-
- https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacaf6861fe928b9e.pdf?_ga=2.82877334.1895710286.1581666328-306014085.1571210787

- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25(2), 305–320.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89–100.
- Mangen, A., & Balsvik, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction?: Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), 99–106.
- Marsh, J. (2013). Early childhood literacy and popular culture. I N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Red.), *Handbook of early childhood literacy* (2. uppl., s. 112–125). Sage Publications.
- Marvasati, A. B. (2014). Analysing observation. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 354–366). Sage Publications.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk among teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mohammad, R., & Hairul, N. (2012). Reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading comprehension. *Journal of Studies in Education*, 2(4), 153–173.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301–335.
- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. (2018). The effect of a strategy training on reading comprehension in fourth-grade students.

- Journal of Educational Research*, 111(6), 690–703.
- Myers, P. A. (2005). The princess storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 59(4), 314–324.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Skolverket.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Pérez Prieto, H., Sahlström, F., & Melander, H. (2003). *Från förskola till skola: Berättelser från ett forskningsprojekt*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Peterson, S. S., & Portier, C. (2014). Grade one peer and teacher feedback on student writing. *Education 3-13*, 42(3), 237–257.
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: “We can do it, too!”. *The Reading Teacher*, 63(2), 120–129.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. I C. Mac Arthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 54–66). Guilford Press.
- Prop. (1997). *Förskoleklass och andra skollagsfrågor (1997/98:6)*. Utbildningsdepartementet.
- Quinn, M. F., Gerde, H. K., & Bingham, G. E. (2016). Help me where I am: Scaffolding writing in preschool classrooms. *Reading Teacher*, 70(3), 353–357.
- Razfar, A., & Gutiérrez, K. D. (2013). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence and new directions in digital and hybrid media-tion. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of early childhood literacy* (2. uppl., s. 52–79). Sage Publications.
- Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 8(2), 122–131.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning:

- Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574.
- Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47–57.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådets rapportserie.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. I B. K. Shaprio, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Red.), *A View of the spectrum* (s. 75–119). York Press.
- Schaefer, B., Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A. V., Stackhouse, J., & Wells, B. (2009). Development of a test battery for assessing phonological awareness in German - speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(6), 404–430.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån'som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211–236.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- SFS. (2010). *Skollag (SFS 2010:800)*. Utbildningsdepartementet.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 171–183). Guilford Press.
- Shilling, W. A. (1997). Young children using computers to make discoveries about written language. *Early Childhood Education Journal*, 24(4), 253–259.
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in*

- Psychology*, 57, 1–6.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- Skantz Åberg, E. (2018). *Children's collaborative technology-mediated storymaking. Instructional challenges in early childhood education*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Skolinspektionen. (2015a). *Mer varierad läs- och skrivundervisning kan öka motivation och intresse. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:6488*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2015b). *Undervisning i förskoleklass. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:03*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160*. Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Förskoleklass - 6-åringarnas skolform?: Integrationen förskoleklass - grundskola - fritidshem*. Skolverket.
- Skolverket. (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringar: Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen?: En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Utdrag: Nyckelkompetenser för framtiden. Skolverkets lägesbedömning 2010: Del 2 – bedömningar och slutsatser*. Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2016*. Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2017*. Skolverket.
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. Skolverket.
- Skolverket. (2019b). *Skolverkets årsredovisning 2018*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d856/1553968282161/pdf4045.pdf>
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- SOU. (2010:67). *I rättan tid?: Om ålder och skolstart (2010:67)*. Fritzes.
- SOU. (2021:33). *En tioårig grundskola: Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan (2021:33)*. Elanders.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–286.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). Introduction: The new literacy studies. I B. V Street (Red.), *Cross-cultural approaches to literacy* (s. 3–21). Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2000). Literacy events och literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. I M. Martin-Jones & K. E. Jones (Red.), *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds* (s. 16–29). John Benjamins Publishing Company.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in new literacy studies?: Critical approaches to literacy in theory and practice. *Literacy, Education and Development*, 5(2), 1–10.
- Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77–96.
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141–158.
- Svenska språknämnden. (2005). *Svenska skrivregler, utgiven av svenska språknämnden*. Liber.
- Svärdemo Åberg, E. (2008). The patterns of social interaction influencing pupils' work at computers: An empirical study within a learning design sequence. *Designs for Learning*, 1(2), 8–25.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och*

- det kollektiva minnet* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups utbildning.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Heinemann Educational Books.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing Corporation.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54(3), 239–258.
- Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: Thinking big. *Literacy*, 45(1), 3–9.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill": En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51–81). Guilford Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 2–40.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2015a). *Forskning och skola i samverkan: Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2015b). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2019). *Forskningsöversikt 2019: Utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. I J. V

- Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 144–188). M.E. Sharpe.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Tänkande och språk* (4. uppl.). Daidalos.
- Wells, G., & Aruz, R. M. (2006). Dialogue in classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. [Doktorsavhandling], Uppsala universitet.
- Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2006). Textrörlighet: Hur elever talar om egna och andras texter. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (s. 169–188). Studentlitteratur.
- Williams, C. (2018). Learning to write with interactive writing instruction. *Reading Teacher*, 71(5), 523–532.
- Wolter, J. A., Wood, A., & D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(3), 286–298.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Bilaga 1

Hej,

Mitt namn är Christina Aminoff och jag arbetar på Linköpings universitet. Jag skriver till er därför att jag håller på med ett forskningsprojekt som handlar om hur lärare och elever arbetar med skriftspråket i förskoleklass och årskurs 1. För att kunna genomföra studien behöver jag följa verksamheten i ditt barns/din klass. Jag kommer att besöka klassen vid några tillfällen under årskurs 1. Då ditt barns lärare/din lärare har tackat ja till att delta i forskningsprojektet är min förhoppning att ditt barn/du också vill medverka. Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när ni så önskar.

Skolans namn, lärarens- och ditt barns/ditt namn samt namn på platser kommer att ersättas med fingerade namn. Allt insamlat material kommer att förvaras skyddat och bara användas till forskningsändamål. Tystnadsplikt gällande var materialet är hämtat kommer så långt som det är möjligt att eftersträvas.

Om ni undrar över något eller har några frågor är ni välkomna att kontakta mig på mejladress christina.aminoff@liu.se eller på telefonnummer 013-28 56 21. Jag är tacksam om ni fyller i nedanstående talong och lämnar den till klassläraren senast den 24/11 2017.

Med vänlig hälsning

Christina Aminoff

Doktorand och lärarutbildare

Barnets namn

_____ får delta i forskningsprojektet

_____ får inte delta i forskningsprojektet

Vårdnadshavare/vårdnadshavares underskrift

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

210. VESTERGREN, SARA. Psychological change as an outcome of participation in collective action. 2018. ISBN:978-91-7685-242-2
211. MÖLLER, CLARA. Mentalizing. Competence and process. 2018. ISBN: 978-91-7685-189-0
212. SÖDERBERG GIDHAGEN, YLVA. Psychological treatment of outpatients with substance use disorders in routine care – attachment style, alliance, and treatment outcome. 2018. ISBN: 978-91-7685-197-5
213. HAGMAN, WILLIAM. When are nudges acceptable? Influences of beneficiaries, techniques, alternatives and choice architects. 2018. ISBN: 978-91-7685-160-9
214. RAHM, LINA. Educational imaginaries: a genealogy of the digital citizen. 2019. ISBN: 978-91-7685-158-6
215. HALVARSSON LUNDQVIST, AGNETA. Learning Dynamics of Workplace Development Programmes. Studies in Swedish national programmes. 2019. ISBN: 978-91-7685-124-1
216. HOLMQVIST LARSSON, MATTIAS. Rupture and Repair in the Working Alliance: Relation to Psychotherapy Outcome and Within-Session Interaction. 2019. ISBN: 978-91-7685-111-1
217. LINDQVIST, HENRIK. Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations. 2019. ISBN: 978-91-7685-078-7
218. GRÖNLUND, AGNETA. Återkoppling i analoga och digitala klassrum. Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning. 2019. ISBN: 978-91-7685-074-9
219. ÅKERBLOM, ERIKA. Utbildning och hälsa i nationens intresse. Styrningsteknologier och formering av en förädlad befolkning. 2019. ISBN: 978-91-7685-053-4220.
220. ÖSTERBORG WIKLUND, SOFIA. Folkbildning i global (o)rättvisa. Makt och motstånd i folkhögskolans internationalisering och transnationella kurser. 2019. ISBN: 978-91-7519-002-0
221. DAHLIN, MATS. Development and evaluation of an internet-based treatment for generalized anxiety disorder. An acceptance-based approach. 2020. ISBN: 978-91-7929-793-0
222. ERIKSSON, ELISABETH. Återkoppling i lågstadielklassrum. 2020. ISBN: 978-91-7929-769-5

223. KÖPSÉN, JOHANNA. Knowledge in VET curricula and power in society and labour market: Policy and practice: demands-based and employer-driven Swedish higher vocational education. 2020. ISBN: 978-91-7929-768-8
224. SJÖGREN, BJÖRN. Bystander behaviors in peer victimization: Associations with moral disengagement, efficacy beliefs, and student-teacher relationship quality. 2021. ISBN: 978-91-7929-728-2
225. PERSSON-ASPLUND, ROBERT. Learning how to recover from stress-related disorders via internet-based interventions. 2021. ISBN: 978-91-7929-722-0
226. UCKELSTAM, CARL-JOHAN. Looking into the Future: How to Use Advanced Statistical Methods for Predicting Psychotherapy Outcomes in Routine Care. 2021. ISBN: 978-7929-709-1
227. BERG, MATILDA. JUST KNOW IT. The role of explicit knowledge in internet-based cognitive behaviour therapy for adolescents. 2021. ISBN: 978-91-7929-687-2
228. FERM, LISA. Vocational Students' Agency in Identity Formation as Industrial Workers. 2021. ISBN: 978-91-7929-653-7
229. ANDERSSON, ULRICA. Framåtsyftande bedömning i tidig läsundervisning. Teori och praktik. 2021. ISBN: 978-91-7929-646-9
230. SVEIDER, CECILIA. Representationer av tal i bråkform. En studie av matematikundervisning på mellanstadiet. 2021. ISBN: 978-91-7929-607-0
231. ARNELL, SOFIE. Elevers möten med matematik. En studie om elevers möten med matematik i förskoleklass och årskurs 1. 2021. ISBN: 978-91-7929-605-6
232. MÅRTENSSON, ÅSA. Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv - en intervjustudie om yrkeslärares och handledares arbete med arbetsplatsförlagt lärande. 2021. ISBN: 978-91-7929-047-4
233. KÄLL, ANTON. Internet-based interventions for loneliness - Efficacy and latent psychopathological profiles of treatment seekers. 2021. ISBN: 978-91-7929-057-3
234. STRINDBERG, JOAKIM. "Why DO We Even Bully?" Exploring the Social Processes of Bullying in Two Swedish Elementary Schools. 2021. ISBN: 978-91-7929-097-0

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science No. 235, 2021
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet
581 83 Linköping

www.liu.se