



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Barns läs- och skrivutveckling i förskolan

En studie om hur den fysiska inomhusmiljön och pedagogernas användande av artefakter stimulerar barns läs- och skrivutveckling

Jenny Aldenborg och Anna Lövgren

LAU350

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö

Rapportnummer: HT06-2611-016

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete 10p

Titel: Barns läs- och skrivutveckling i förskolan- *En studie om hur den fysiska inomhusmiljön och pedagogernas användande av artefakter stimulerar barns läs- och skrivutveckling.*

Författare: Jenny Aldenborg och Anna Lövgren

Termin och år: HT-06

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Ann-Charlotte Mårdsjö

Rapportnummer: HT06-2611-016

Nyckelord: Språkstimulerande fysisk inomhusmiljö, språkstimulerande artefakter, Reggio Emilia-filosofin, förskola utan specifik pedagogisk inriktning, barns läs- och skrivutveckling.

Syfte: Vårt syfte med denna uppsats har varit att undersöka barns tidiga läs- och skrivutveckling i förskolan. Vi har utgått från nedanstående frågeställningar:

Hur stimulerar den fysiska inomhusmiljön i förskolan barns läs- och skrivutveckling?

Hur använder pedagogerna i förskolan sig av artefakter för att stimulera barns läs- och skrivutveckling?

Metod och material: I vår undersökning använde vi oss av kvalitativa metoder, två löpande observationer samt två intervjuer. Vi var ute på två förskolor, en Reggio Emilia-inspirerad förskola samt en förskola utan specifik pedagogisk inriktning i två dagar på varje förskola. Observationen var uppdelad i olika delar, dels observerade vi den fysiska inomhusmiljön men även hur barn och pedagoger använde sig av den och språkstimulerande artefakter. Vi genomförde även en intervju med en förskollärare på respektive förskola.

Resultat: Miljön inspirerar barnen till skriv- och läsaktiviteter om det finns material lättillgängligt som de kan använda. Pedagogerna spelar också en stor roll i att inspirera barnen att skriva och läsa genom att själva göra dessa aktiviteter tillsammans med barnen och att använda skriftspråksstimulerande artefakter. Vi kom fram till att den fysiska inomhusmiljön på båda förskolorna var stimulerande för läsning. Däremot var det bara en av förskolorna som hade en stimulerande miljö för skrivning.

Betydelse för läraryrket: Vår förhoppning är att denna uppsats kan komma att användas som en jämförande studie för pedagoger verksamma inom förskolan. De kan bli mer medvetna om hur man kan utveckla barns skriftspråkande med hjälp av bland annat den fysiska miljön genom att ta del av vår studie. Vi tycker även att den kan ligga till grund för diskussioner bland studenter inom lärarutbildningar.

Förord

Första dagen för denna uppsats kan liknas vid att kursledningen placerar två tjejer mitt ute i Atlanten med endast varsin flytväst som hjälp. Till en början är det omöjligt att se land men efter ett antal timmar av guppande i vattnet börjar vi få land i sikte. Diskussionen om hur vi ska ta oss dit blir intensiv och tillsammans börjar några idéer utkristallisera sig. Medan vi ligger där och guppar dyker en fiskare upp som visar sig ha goda kunskaper om hur två tjejer på vift ska kunna ta sig till land, men inte utan hårt arbete och samarbete. Efter sina goda råd, ror fiskaren vidare och det är dags för oss två att klara oss på egen hand. På vägen mot land dyker det upp olika människor som på sitt sätt har gett sitt bidrag så att vi ska klara vårt uppdrag. Under tidens gång har strömmen då och då fört oss två åt fel håll men då har fiskaren kommit till vår undsättning och sett till att vi har hittat rätt kurs igen. Det är också tack vare att vi hela tiden har hjälpts åt som strömmen inte lyckades rycka med oss. Land närmade sig mer och mer och på slutet kunde vi kasta våra flytvästar och armbåga oss fram i det grunda vattnet. Vi klarade det!

Vi har med andra ord, från dag ett, jobbat tillsammans på denna c-uppsats. Vi har båda tagit lika stort ansvar för alla delar. Vi har suttit och skrivit text på enskilt håll, därefter har vi fört det samman och skrivit en gemensam text. Därför kan vi inte peka ut någon del i vårt arbete som enbart är skriven av en av oss.

Ett stort tack till alla som har bidragit till detta arbete och stöttat och stått ut med oss då vi slitit vårt hår av ilska och uppgivelse. Ni vet vilka ni är och utan Er hade det aldrig gått att genomföra detta arbete. Ett stort tack till Er alla!

Göteborg 2007-01-08

Jenny Aldenborg & Anna Lövgren

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	4
1. INLEDNING OCH SYFTE	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
2. TEORETISK BAKGRUND	8
3. LITTERATURGENOMGÅNG	10
3.1 Den svenska förskolans framväxt och miljö	10
3.1.1 Barnkrubbor och Småbarnsskolor	10
3.1.2 Barnträdgårdar	10
3.1.3 Daghem - lekskola.....	11
3.1.4 Förskolan.....	11
3.2 Reggio Emilia-förskolans framväxt	12
3.2.1 Pedagogiska grundtankar	12
3.2.2 Miljöns utformning och betydelse.....	13
3.3 Sammanfattning av den svenska förskolan och Reggio Emilia	14
3.4 Barns läs- och skrivutveckling	14
3.4.1 Den tidiga skriftspråksutvecklingen och den vuxnes roll	14
3.5 Språkstimulerande fysisk miljö.....	16
3.6 Sammanfattning	18
4. METOD.....	20
4.1 Val av metod	20
4.2 Urval.....	21
4.3 Tillvägagångssätt.....	21
4.4 Avgränsningar	21
4.4.1 Beskrivning av de två förskolorna	22
4.5 Insamling av datamaterial	22
4.5.1 Observation av den fysiska miljön	22
4.5.2 Observation av barn och pedagoger	22
4.5.3 Intervju	23
4.6 Analys av datamaterial	23
4.7 Etiska överväganden	24
5. RESULTAT	25
5.1 Beskrivning av den fysiska inomhusmiljön	25
5.1.1 Förskola 1	25
5.1.2 Förskola 2	26
5.1.3 Sammanfattning	26
5.2 Observation av barn och pedagoger	27
5.2.1 Förskola 1	27
5.2.2 Förskola 2	28
5.2.3 Sammanfattning	30
5.3 Intervjuer	31
5.3.1 Förskola 1	31
5.3.2 Förskola 2	32
5.3.3 Sammanfattning	34
6. SAMMANSTÄLLNING AV RESULTATET	35
7. RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	37
7.1 Reliabilitet.....	37
7.2 Validitet.....	38
7.3 Generalisering	38
8. SLUTDISKUSSION	39
8.1 Slutord.....	43

9. KÄLLFÖRTECKNING	44
BILAGOR	46
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47
Bilaga 3	48
Bilaga 4	49
Bilaga 5	50
Bilaga 6	51

1. INLEDNING OCH SYFTE

Vi är två studenter som går vår sista termin på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Vår inriktning är mot barn i förskolan och grundskolans tidigare år. Under vår utbildning har vi båda gått en kurs i tal-, läs- och skrivutveckling. I denna kurs fick vi ta del av hur viktig miljön är för lärandet och hur den kan inspirera till att barn tidigt intresserar sig för läsning och skrivning. Våra erfarenheter efter den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har lett till många intressanta och lärorika diskussioner om förskolor och grundskolors utformning av den pedagogiska inomhusmiljön.

Under vår utbildning har vi fått ta del av filosofin kring Reggio Emilia¹ och tyckte att de arbetade på ett spännande sätt. Reggio Emilias kännetecken är att de använder sig av miljön som en ”tredje pedagog”. Eftersom ingen av oss har varit ute på en Reggio Emilia-inspirerad förskola innan var vi extra nyfikna över hur deras miljö ser ut och om den kommer till gagn för barns läs- och skrivutveckling. Det samma ville vi undersöka i en förskola utan specifik pedagogisk inriktning.

Inom förskolan har vi pedagoger ett gemensamt uppdrag, att följa läroplanen Lpfö98. Där står bland annat att vi ska stimulera barns språkutveckling, men dock inte vilket tillvägagångssätt vi ska använda. Detta är upp till varje förskola, avdelning och pedagog. Därmed skiljer sig olika förskolor åt. I Lpfö98 står det även att: ”Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet” (Lärarens handbok, 2005:27). Med dessa utgångspunkter ansåg vi att det skulle vara av intresse att observera förskolor för att se om deras inomhusmiljö stimulerar barnens läs- och skrivutveckling och i så fall på vilket sätt. Vi ville även se hur pedagogerna² använder sig av artefakter i språkstimulerande aktiviteter och om dessa aktiviteter leder till ett fortsatt intresse hos barnen. Med artefakter menas redskap eller föremål som människan har skapat för att hantera och vara verksam i sin omvärld. Exempel på artefakter är datorn, klockan och miniräknaren. Det finns även intellektuella/språkliga artefakter där vårt språk ses som det viktigaste redskapet (Säljö, 2002, s:80-81). Vi var intresserade av att studera språkstimulerande artefakter som till exempel böcker, texter, datorn med mera³.

I Lpfö98 står det:

Förskolan skall sträva efter att varje barn/.../ utvecklar sitt ord och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråket och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner (Lärarnas handbok, 2005:31).

Vi tror på att ett välutvecklat och nyanserat språk stärker självkänslan hos oss människor. Granberg (1998:48-50) menar att språket är så mycket mer än enbart det talade ordet. Vi kan bland annat använda oss av både läsning, skrivning, och kroppsspråket för att uttrycka oss. Kullberg (2006:9) anser att man genom att satsa på barn och ungdomar och deras lärande av modersmålet positivt utvecklar vår gemensamma framtid. Denna typ av kunskap menar hon är en långsiktig investering och det bästa man kan ge morgondagens vuxna. I Lpfö98 står det:

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen (Lpfö98, Lärarens handbok:28).

¹ Om Reggio Emilia-filosofin läs mer på sid.12.

² Vi har valt att benämna både förskollärare och barnskötare för pedagoger i vår uppsats.

³ Läs mer om artefakter på sid. 8-9.

Dagens välfärdssamhälle har stora krav när det gäller människors läs- och skrivkunnighet jämfört med förr. Detta beror på att det förr i tiden inte behövdes så stor läs- och skrivkunnighet då man mycket tidigare kom ut i det praktiska arbetslivet, som ofta bestod av lärlingsjobb. I dag har vi en längre skolgång och samhällets förändringar och utveckling har gjort att kraven har ökat (Längsjö & Nilsson 2004b:3-5). Vi är medvetna om den kritik som skolan har fått vad det gäller elevers kunskaper i ämnet svenska. Det är en stor procent elever som går ut år nio som inte har blivit godkända i ämnet och som därför har problem med läsning och skrivning. Artikeln *Sveket mot skolbarnen*, som publicerades i *Expressen* den 20 november (2005:16-17) handlade om att fler elever går ut grundskolan med ett icke godkänt betyg i ämnet svenska. Våren 2005 var det hela 5 % av eleverna i år nio, som inte blev godkända i ämnet. Vidare tar artikeln även upp elever som inte har intresse eller förståelse för varför man behöver kunna läsa. Längsjö & Nilsson (2004a:17, 29, 51) har skrivit en rapport i samband med PIRLS – projektet. PIRLS står för Progress in International Reading Literacy Study och är en undersökning som studerar elevers läsförmåga i år tre och år fyra. Undersökningen visade att eleverna hade svårt för texter där form och struktur skulle granskas och där de behövde tolka textens betydelse. Elevernas skriftliga förmåga var det stor spridning på och vissa skrev texter utan problem medan vissa skrev på ett nybörjarstadium. Vi har reflekterat över om detta kan kopplas till hur barn i tidig ålder har blivit introducerade för det svenska språket. Vi tror att vi tidigt, redan i förskolan, måste arbeta för att barn ska få insikt i vikten av att kunna läsa och skriva och att det görs på ett lustfyllt och meningsfullt sätt.

Formell läs- och skrivinläring har tidigare vilat på skolans axlar och är något som har förekommit i liten utsträckning i förskolan. Pedagoger inom förskolan har ofta haft en rädsla för att klampa in på skolans område och man ansåg sig inte ha kompetens för detta. Denna syn har förändrats och idag har förskolan i och med sin egen läroplan i uppdrag att väcka barns intresse för skriftspråket⁴. Skriftspråket ses numera som en social och kulturell aktivitet i motsättning till den färdighetsträning som tidigare har dominerat skriftspråksinläringen. Även om man inte tidigare har ägnat sig åt läsinläring har det i förskolan ofta förekommit läsning för barnen (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson 2006:42-43).

I Statens offentliga utredning (SOU 1997:108 kap1:7-9) står det att ett av förskolan och skolans viktigaste uppdrag är att utveckla barnen och ungdomarnas språkförmåga. Lärare har ett stort ansvar i att finna vägar och skapa en miljö där varje barn har möjlighet att utvecklas och känna tillit till sin egen språkförmåga. ”Läsande, skrivande och lärande är kommunikativa och sociala processer och den läromiljö där barn och unga vistas får avgörande betydelse för hur deras skriftspråk utvecklas” (SOU 1997:108 kap1:7).

1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna uppsats har varit att undersöka barns tidiga läs- och skrivutveckling i förskolan. Vi har utgått från nedanstående frågeställningar:

Hur stimulerar den fysiska inomhusmiljön i förskolan barns läs- och skrivutveckling?

Hur använder pedagogerna i förskolan sig av artefakter för att stimulera barns läs- och skrivutveckling?

⁴ Skriftspråket innefattar läsning och skrivning

2. TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel kommer vi att belysa det sociokulturella perspektivet på lärande som vi har strävat efter att ha som utgångspunkt i detta arbete. Precis som Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006:42) skriver tror vi på att skriftspråket utvecklas i samspel med andra. Vi tolkar läroplanen utifrån ett sociokulturellt perspektiv där det bland annat står att: ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera” (Lärarens handbok, 2005:28). Då vi var ute efter att se interaktionen mellan vuxen och barn, barn och barn samt barn och den fysiska miljön tyckte vi att det sociokulturella perspektivet passade att använda som verktyg för att kunna svara på våra frågeställningar. Vi kommer även att ställa det sociokulturella perspektivet i förhållande till den kognitivistiska lärandeteorin som har haft en framträdande roll i synen på lärande och utveckling. Dysthe (2003:38) skriver att det kognitiva perspektivet på lärande, där psykologen Jean Piaget hade en framträdande roll, under de senaste åren har kritiserats. Detta på grund av att den sociala delen av lärandet endast har setts som ett stöd för individens egen utveckling och där fokus har riktats mot lärandets mentala del. Dagens forskare som har haft det kognitiva perspektivet på lärande, men som nu arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande har flyttat fokus från det elevcentrerade lärandet till ett lärande i gemenskap. ”Under de senaste tio åren har många kognitivisterna lagt mer vikt vid sociala och kulturella kontexter” (Dysthe, 2003:38).

En grundläggande faktor i det sociokulturella perspektivet är att handlingar och omgivningar (praktiker) utgör varandra. Individen handlar och agerar i sin omvärld från sina egna erfarenheter och kunskaper och beroende/utefter vad omgivningen ger för möjligheter. Med andra ord innebär lärande inte bara att kunna behärska kunskaper och färdigheter i sig utan man måste också ha vetskap om när, hur och i vilka situationer dessa kunskaper ska användas. Kunskapen är inte mekanisk utan beror på omgivningen, sociala praktiker (Säljö, 2000:128-129). Det sociokulturella perspektivet på kunskap kan beskrivas som en sammanlänkning mellan teori och praktik. Lärande sker i samspel med andra människor. Ordet ”social” står för en gemenskap i den kultur vi lever i och att detta påverkar oss, detta innefattar även inläringssituationer där en helhet är viktig. Vi kan inte skilja lärande som ett isolerat fenomen hos den enskilda individen utan vi måste se till hela sammanhanget för att förstå vad som hindrar eller gagnar lärandet. Ordet innefattar även att vi har relationer med andra människor (Dyste, 2003:9). I det sociokulturella perspektivet ses begreppet kontext som ett samspel mellan våra handlingar och vår omgivning. Kontext kan inte ses som något som på egen hand påverkar individen utan det är samspelet mellan individen och omgivningen som är kontexten. ”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” (Cole, 1996, i Säljö, 2000:135). Det finns flera typer av kontexter, där den fysiska kontexten är en av dem. ”Den fysiska kontexten är den miljö och verksamhet inom vilken en handling vanligtvis utförs” (Säljö, 2000:136).

I ett sociokulturellt perspektiv används begreppet mediera som innebär att vi människor inte står i direkt kontakt med vår omvärld. Det finns olika fysiska och intellektuella/språkliga redskap som hjälper oss att hantera den och vara verksamma i vår omvärld. De fysiska redskapen benämns med ordet artefakter som är skapat genom människans tänkande och kunnande. Exempel på artefakter är bland annat miniräknare, böcker, kikaren med mera. Språket ses som det viktigaste redskapet (Säljö, 2002:80-81). I den kognitivistiska teorin ansåg man att människan kunde studeras som ett enskilt fenomen, där den kognitiva utvecklingen var oberoende av miljön och artefakter som medierande redskap. Det spelade ingen roll var du var uppvuxen i världen eller vilken bakgrund man kom ifrån så såg den kognitiva utveckling likadan ut (Säljö, 2000:56-57).

I ett sociokulturellt perspektiv ses människan redan från födelsen som en kommunikativ person som söker samspel med sin omgivning. Detta sker både verbalt och med kroppsspråk. Denna förmåga finns genetiskt men vidareutveckling av den kommunikativa och sociala förmågan sker genom ett samspel mellan individens biologiska förmågor, behovet av att vara i kontakt med andra och en strävan efter att kunna samspela med personer i sin omgivning (Säljö, 2000:36). I den kognitivistiska teorin anser man att språkets utveckling inleds i sociala sammanhang. Språkets vidareutveckling är beroende av barnets kognitiva utveckling och dennes mognad (Arnqvist 1993:30).

Enligt Vygotskij⁵ kunde människor ständigt lära sig saker med hjälp av ett socialt samspel och att befinna sig runt människor som kan mer än en själv. Det är tillsammans som man kommer fram till nya insikter, insikter som man kanske aldrig hade fått på egen hand. Han menar att människan har en så kallad (närmaste) utvecklingszon där det finns det som man redan kan men även att det finns utrymme för vad man kan lära i samspel med andra. Det är i mötet med andra som kan mer än en själv som vi kan ta till oss nya kunskaper (Säljö 2000:119-120). I den kognitivistiska teorin där det mänskliga tänkandet och intellektet står i fokus kan lärandets process ses som reflektion. Den inleds med att individen till en början tar till sig information för att sedan tolka den. Därefter knyts informationen samman med det som man redan vet och detta leder till ny kunskap. Individen ses som aktiv där utforskande är en viktig grund för utveckling och utgångspunkten är individen (Dyste, 2003:36-37). Inläring sker på barnets initiativ och vilja att utforska omvärlden. Barnet ska få kunskap genom sina erfarenheter som helst ska ske utan en vuxens beblandning (Säljö, 2000:62).

I ett sociokulturellt perspektiv ses läsning och skrivning som en medierande tillgång. Det handlar inte om att bara kunna tolka den alfabetiska koden och sätta dem samman till ord, utan det handlar om att man måste förstå textens innebörd och för detta krävs det en förförståelse. Förförståelsen sker i ett socialt samspel och i interaktion med andra. Genom läsning och skrivning utvecklas människan intellektuellt, socialt, personligt och emotionellt (Säljö, 2000:186-187).

⁵ Lev Vygotskij var en framträdande forskare inom det sociokulturella perspektivet.

3. LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel presenterar vi den litteratur och tidigare forskning som gjorts kring det ämne vi valt att skriva om. Vi har i största möjligaste mån försökt att använda oss av primärkällor men i vissa fall har vi även hänvisat till en sekundärkälla. Det är våra egna tolkningar av det som vi läst i litteraturen, som finns att läsa under varje delkapitel i litteraturgenomgången. I de två första kapitlen har vi lagt tyngdpunkten på att presentera den svenska förskolans framväxt och Reggio Emilia-förskolans framväxt och historia. Detta för att vi i vår observation har varit ute på två förskolor med olika pedagogiska inriktningar och har bland annat observerat deras miljö. På så sätt önskar vi, om nödvändigt, bidra till en bakgrundsförståelse hos dig som läsare om hur miljön ser ut och dess historia både i den svenska förskolan och i Reggio Emilia-förskolan. Där efter följer en sammanfattning av de två förskolorna. I nästkommande kapitel beskriver vi barns läs- och skrivutveckling. För att få en bild av vad som innefattar en bra språkstimulerande miljö har vi valt att i sista avsnittet presentera olika forskares och författares syn på hur en språkstimulerande miljö kan se ut som följs av en sammanfattning av de två sista avsnitten.

3.1 Den svenska förskolans framväxt och miljö

Den svenska förskolan har haft två olika utgångspunkter under historiens gång, där de har funnits vid sidan om varandra men med olika benämningar. Den ena har haft en inriktning där social omsorg har varit i fokus på grund av att barn har behövt tillsyn i och med industrialismen under 1800-talet. Den andra har grundat sig i att förbereda barn för skolans värld. Benämningarna barnkrubbor och daghem tillhör den sociala omsorgen och småbarnsskola, barnträdgård, lekskola och deltidsskola har haft en mer undervisande inriktning (Granberg 1998:171-173).

3.1.1 Barnkrubbor och Småbarnsskolor

Under industrialismen blev det svårare och svårare att få hjälp med sysslor av sina nära och kära med exempelvis tillsyn av barnen. Detta ledde till att barninstitutioner startades upp, barnkrubbor samt småbarnsskolor, som i huvudsak hade i uppgift att ta hand om de barn vars föräldrar inte hade den möjligheten själva. Barnkrubborna tog sin början i Sverige i mitten av 1800-talet och namnet skulle påminna om Jesusbarnet i krubban. De var först och främst till för de barn vars mödrar var fattiga och ensamstående som behövde arbeta. Barnkrubborna skulle se till att barnen lärde sig innebörden av ordning och reda och dagordningen innehöll aktiviteter som tvättning och rengöring. Det fanns möjligheter till lek för barnen men den skulle ske utomhus (Tallberg-Broman 1995:7-17). Småbarnsskolan skulle se till att barnen fick omvårdnad och fostras i kristen anda. Barnen skulle även få undervisning i läsning, räkning och musik (Granberg 1998:172). Inomhusmiljön inom den kristna läran skulle vara så olik hemmet som möjligt. Miljön skulle istället påminna om kyrkans rum. Krucifixet skulle ha en synlig plats och salarna skulle ha långa bänkar och katedern skulle likna en predikstol. Det skulle även finnas en svart tavla, lik den tavla som finns i kyrkor för psalmnummer och klockan skulle vara detsamma som kyrkklockan. Förutom det ”kyrkliga” skulle det även finnas rum för möjlighet till lek och läsning (Vallberg –Roth 2002:35).

3.1.2 Barnträdgårdar

Efter hand började småbarnsskolorna och barnkrubborna att influeras av den tyske pedagogen Friedrich Fröbels pedagogik och de så kallade barnträdgårdarna började ta sin fart. Hans pedagogik grundade sig på att ha ett nära samarbete mellan barnet och modern. Det var

genom barnen som man kunde nå och hjälpa modern men även tvärtom, att man genom modern kunde påverka barnet. Han såg barnet som något unikt som behövde få goda möjligheter till egen utveckling (Tallberg-Broman 1995:18, 28). År 1896 startade den första barntädgård i Sverige, eller kindergarten som den till en början kallades för. Inledningsvis tog barntädgårdarna endast emot barn vars familjer kunde betala för barnets plats. Några år senare startade två kvinnor vid namn Ellen och Maria Moberg en förening som var till för barn som kom från fattigare familjer. Denna förening kom att kallas för folkbarntädgård (Granberg 1998:172). Hemmet var en miljö som skulle synas i förskolan och förskolans miljö skulle kunna knytas samman med hemmet. I barntädgårdarnas innemiljö kunde man tydligt urskilja rum som talade sitt tydliga språk. Det fanns bland annat byggrum eller slöjdrum som var avsett för det manliga könet. Det fanns även ett badrum som var feminint markerat samt en dockvrå. Det fanns även en bokvrå där barnen skulle lära sig att tycka om och värna om böckerna på rätt sätt. Även i barnens lekmaterial kunde man se en tydlig skillnad på vilket som pojkarna respektive flickorna skulle leka med. Material som var för pojkarna kunde till exempel vara byggmaterial, bilar eller klätterställning. Flickornas material kunde bland annat bestå av dockor eller symaterial (Vallberg Roth 2002:64-65).

3.1.3 Dagem - lekskola

Under andra världskriget fanns det ett ökat behov av tillsyn för sina barn och det pågick samtidigt stora debatter kring verksamheternas omhändertagande av barnen. Barnkrubbans kännetecken var vård medan barntädgårdarna stod för en pedagogisk verksamhet. Diskussionerna om vilket namn verksamheterna skulle ha gick upp och ned som en berg och dalbana. Debatten ledde till att befolkningsutredningen 1942 slog fast vid att båda verksamheterna skulle heta halvöppen barnavård. Detta ändrades senare till att barnkrubborna fick namnet daghem och barntädgårdarna kallades för lekskola. Därefter beslutades det att båda verksamheterna skulle ha kvar namnen men gå under det gemensamma namnet barnstugor. Detta vidareutvecklades sedan till att både daghem och lekskola skulle ha samma mål med verksamheterna. Skillnaderna i namnen skulle ange barnens vistelsetid på de olika verksamheterna, och detta skedde under 1960-talet (Granberg 1998:173).

3.1.4 Förskolan

Det har under många år skett ständiga diskussioner om förskolans verksamhet. Under 1970-talet fick daghem och lekskola det gemensamma namnet förskola, samtidigt som alla sexåringar fick rätt till en förskoleplats (Granberg 1998:174).

Fram till 1970-talet har inomhusmiljön sett lite olika ut. Det har gått från en kyrkolik miljö, som sedan ändrades till en mer hemliknande miljö som in på 1970-talet började gå mot en aktivitetsstationsmiljö. Aktivitetsstationerna var tänkta att vara könsneutrala och syftade till miljölekar i stora lekhallar. Barnet skulle självständigt kunna välja aktivitet. Man gick från en hemliknande miljö till en mer samhällsinriktad och naturvetenskaplig miljö och fokus var att barnet skulle ha möjlighet till en individuell utveckling (Vallberg-Roth 2002:91-95). Kennedy (2003:122) som gick sin förskolläro utbildning i mitten på 1970-talet menar däremot att miljötänkandet "glömdes bort" och miljön i daghemmen efterliknade hemmets miljö istället för de aktivitetsstationer som var tanken.

År 1998 kom en läroplan för förskolan där tanken är att det ska finnas en helhetsbild från det att barnen börjar gå i förskolan vid ett års ålder till det att de slutar år nio vid 16 års ålder (Granberg 1998:174). Nu pratar man inte längre om aktivitetsstationer i förskolans inomhusmiljö men lekhallen finns fortfarande kvar. Däremot lever delvis arvet av en hemlik miljö kvar, detta i form av bland annat byggrum och snickarrum. Dockrummet lever vidare men har fått en betydligt mindre framträdande roll (Socialstyrelsen 1990 i Vallberg-Roth

2002:129). I dag finns det förskolor med olika pedagogiska inriktningar och deras miljö kan ha olika profilerade miljöer (Gedin 1996 i Vallberg Roth 2002:131).

I materialet från 1800-talet till nutid kan vi exempelvis följa ett spiralmönster med kyrkorum som ett rum för lärande i alla åldrar till dagens målbeskrivningar med öppna, flerkulturella, upplevelseinriktade och virtuella rum för allas livslånga och livsvida lärande (Vallberg-Roth 2002:131).

3.2 Reggio Emilia-förskolans framväxt

Efter befrielsen från andra världskriget och fascismen år 1945 började invånarna i den norditalienska staden Cella utanför Reggio Emilia ett långsamt återbyggande av staden. En grupp föräldrar hade kommit överens om att bygga en förskola och Loris Malaguzzi som var en ung förskollärare hörde talas om projektet och blev intresserad av det stora engagemang han mötte. Tillsammans med föräldrarna byggdes senare fler förskolor i området. Till en början stötte de på hårt motstånd från den katolska kyrkan och andra myndigheter. För att möta detta motstånd bjöd de in kyrkan, politiker, föräldrar samt personal att delta i verksamheten för att komma med synpunkter kring förskolornas innehåll, inriktning och framtid. Med kriget och fascismen färskt i minnet, var föräldrarna som från början byggde upp förskolorna noggranna med att barnen skulle utvecklas till tänkande individer som skulle klara mycket själva. Det demokratiska samhället var en förebild efter år av auktoritärt ledarskap (Dahlberg & Åsén 2005:192-193).

Professor Loris Malaguzzi (1921-1994) var eldsjälens som låg bakom mycket av den pedagogik som idag är känt för förskolorna i Reggio Emilia. Han såg pedagogiken ur en demokratisk synvinkel och ansåg det viktigt att barn skulle få vara delaktiga i en demokratisk verksamhet. Han såg barnen som fullvärdiga medborgare med lika rättigheter. Uppdraget att leda och utveckla den kommunala barnomsorgsverksamheten fick Malaguzzi efter år 1963, då den första kommunala förskolan öppnade i Reggio Emilia. Detta uppdrag var något som han med stort engagemang fortsatte med fram till sin död (Dahlberg & Åsén 2005:189,193-194).

I Sverige kom vi i kontakt med arbetet i Reggio Emilia först under 1980-talet, då det på Moderna museet i Stockholm fanns en utställning om detta. Efter fem år gjordes en ny utställning och intresset har senare bara ökat. Intresset har varit stort inte bara i Sverige och Norden utan även internationellt. 1993 bildades Reggio Emilia institutet som är ett samarbete mellan Sverige och Reggio Emilia. Institutet anordnar studiebesök samt konferenser och kurser (Dahlberg & Åsén 2005:208-209).

3.2.1 Pedagogiska grundtankar

Den pedagogiska verksamheten inom Reggio Emilia förändras och utvecklas ständigt. Reggio Emilias filosofi vilar på en gemensam värdegrund och en medveten pedagogisk filosofi som har förenats med ett vetenskapligt förhållningssätt. En djup respekt för barns rättigheter och deras förmågor är den pedagogiska filosofi som de skapat. Ytterligare något som kännetecknar det pedagogiska arbetet är att man tar tillvara på barnens erfarenheter. Tidigare föreställningar och teorier kring barns utveckling och förmågor har man ifrågasatt och vidareutvecklat. Att ta emot synpunkter och att samarbeta med olika representanter från samhället är något som symboliserar verksamheten i förskolorna i Reggio Emilia. Varför man framhäver detta som viktigt beror på att man tycker att barn och vuxna som befinner sig i förskolan är en del av samhället och det handlar mycket om en dialog och delaktighet utanför förskolans väggar. Stadens miljö och kultur tas tillvara och ses som en viktig del i verksamheten. Många projektarbeten utgår från staden och pedagogerna tar tillvara på barnens föreställningar, kunskaper och nyfikenhet (Dahlberg & Åsén 2005: 189-195).

Förskolorna i Reggio Emilia lever sida vid sida med sin vardag. Man utgår ifrån samhället där man lever och därför går inte förskolorna att kopiera eller imitera till en annan del av världen där förutsättningarna är helt annorlunda. Detta är heller inget som man eftersträvar på förskolorna i Reggio Emilia när man tar emot studiebesök. Däremot kan man influeras av deras tankesätt och de tror på dialoger och konfrontationer. De anser att när människor möts skapas kunskap (Wallin 1996:17).

Att barn ska få uttrycka sig på många olika sätt anser man är ett barns rättighet och detta är något som ofta berövas dem genom sin skolgång. Loris Malaguzzi påstod att ett barn har hundra språk men berövas nittionio. Genom att få öva sig i att uttrycka sig på många olika sätt får barnen en tilltro till sig själva och sin egen förmåga. De stärks som personer när de får möjlighet att använda sig av alla sina förmågor. Alla sinnen får vara med i kunskapandet och de olika uttryckssätten är beroende av varandra och befruktar varandra (Dahlberg & Åsén 2005:189, 198-199).

3.2.2 Miljöns utformning och betydelse

Miljön är en viktig del i Reggio Emilias förskolor och den beskrivs ofta som ”den tredje pedagogen”. Huvudtanken är att barnen genom en stimulerande och utmanande miljö ska utvecklas till tänkande och handlingskraftiga människor. Man menar att miljön skapar möjligheter för barnen att utforska och lära. Det är pedagogens roll att skapa en miljö där barnen får lov att upptäcka och komma på egna lösningar på problem de stöter på. Den utmanande miljön ska lägga en grund i att stimulera barnens intresse, kreativitet och motivation (Dahlberg & Åsén 2005:202-204). Den viktigaste tyngdpunkten ligger i att miljön ska stimulera barnen till att bli självständigt utforskande. Den ska uppmuntra barnen till att själva arbeta med det de vill, utan att behöva be om hjälp. Hur miljöns utformning ska se ut diskuterar både barn och vuxna tillsammans. Eftersom alla barngrupper är olika och olika individer kräver olika saker behöver miljön vara flexibel så att den går att ändra om efter behov. Miljön ska vara både estetiskt tilltalande och spännande. Man är mycket för att synliggöra både sin pedagogik, barnen och pedagogerna. Dokumentation är därför ett viktigt inslag, detta är något som syns i miljön (Gedin 1999:13). Att man satsar mycket på att barn ska få uttrycka sig på olika sätt och gärna med hjälp av bild förstår man då varje förskola har en anställd bildlärare. I hjärtat av förskolan finns ett särskilt rum för skapande som man kallar för ateljén. Skapande ämnen ser man som ett sätt att kommunicera och människors samtal och möten värderas högt (Dahlberg & Åsén 2005:202-204).

I förskolorna i Reggio Emilia är barnen uppdelade efter ålder, detta för att olika åldrar kräver olika saker av den pedagogiska miljön. På de minsta barnens avdelning är mycket av inredningen anpassad efter barnens höjd för att de ska uppmuntras att själva pröva på aktiviteter. Man har en syn på barnen som gör att ömtåliga saker kan stå framme. Möbleringen inne på avdelningen är flexibel och ändras i takt med att barnen växer. På avdelningen för lite äldre barn är miljön organiserad för att uppmuntra att barn umgås i små grupper. Man har material som får barn att reflektera och tänka, detta behöver i första hand inte vara material som ursprungligen är tänkt för barn. Även här är möblerna anpassade efter barnens höjd (Wallin 1996:22-28).

3.3 Sammanfattning av den svenska förskolan och Reggio Emilia

Den svenska förskolans framväxt tog sin fart i samband med industrialiseringen på 1800-talet. Barnen behövde tas om hand då familjen inte längre kunde och barninstitutioner startades upp. Institutionerna kom senare att ha två olika inriktningar, en verksamhet för endast tillsyn av barnen och en verksamhet där barnen förutom tillsyn även fick undervisning som grundade sig i att barnen skulle förberedas för skolan. Så sent som år 1998 kom en läroplan för förskolan, Lpfö98. Tanken med denna är att det ska finnas en helhetsbild från det att barnen börjar förskolan tills de slutar grundskolan vid 16 års ålder. Förskolorna i Reggio Emilia grundades av föräldrar som efter andra världskriget ville ge sina barn en demokratisk start i livet efter år av förtryck. Förskolläraren Loris Malaguzzi fanns med i spetsen. Reggio Emilias grundtankar är att det ska finnas en stor respekt för barns rättigheter och deras egna förmågor samt att ta tillvara på barnens erfarenheter. Verksamheten ska ses som en del av samhället och aktiviteter som innefattar stadens miljö och kultur ska vara ett inslag.

Miljön i de olika institutionerna inom den svenska förskolan har sett olika ut. Den har gått ifrån att vara kyrkoinfluerad, till en hemlik miljö. Denna ändrades senare till en miljö med aktivitetsstationer och som idag åter igen har bytt riktning mot en miljö för ett livslångt lärande. I Reggio Emilia anses miljön vara av stor vikt och ses som ”den tredje pedagogen”. Miljön ska locka och vara inspirerande för barnen samt att den ska vara anpassad för barnen så att de kan välja aktiviteter utan att be vuxna om hjälp. Verksamheten ska även ge barn möjligheter att få uttrycka sig på olika sätt där skapande ämnen ses som ett viktigt kommunikationsverktyg.

3.4 Barns läs- och skrivutveckling

Det viktigaste verktyget för människan och dennes förmåga att kommunicera är språket menar Granberg (1998:48-50). Genom språket kommunicerar vi, uttrycker våra känslor och tankar samt bildar oss en uppfattning om saker och ting. Vi lär oss att använda språket och uttrycka oss på olika sätt (a.a.). I läroplanen för förskolan står det:

Att skapa och kommunicera med olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspråk, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande (Lärares handbok, 2005:28).

3.4.1 Den tidiga skriftspråksutvecklingen och den vuxnes roll

När man talar om skriftspråket, alltså läsning och skrivning finns det två aspekter skriver Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006:7, 23). Dels handlar det om att ett budskap ska nå en mottagare och dels om att sättet det ska ske på måste vara överenskommet av både skrivare och läsare. Skriftspråket är kulturellt betingat och även om man i olika delar av världen använder sig av olika alfabet finns det en överenskommelse som innebär att både skrivaren och läsaren måste ha en gemensam idé om hur kommunikationen ska gå till rent tekniskt. ”Det finns alltså både en funktionsaspekt i skriftspråket: kommunicera ett innehåll mellan personer som är åtskilda i tiden och i rummet, och en formaspekt: skriftspråkets tekniska uppbyggnad” (Dahlgren m.fl. 2006:7). Skriftspråket är uppdelat i läsning samt skrivning medan talspråket är uppdelat i aktiviteterna tala och lyssna. Dessa aktiviteter förutsätter varandra och för att det ska bli meningsfullt krävs alltså både en avsändare och en mottagare (Dahlgren m.fl.2006:7,23).

Enligt Dahlgren m.fl. (2006:8-9) finns det ingen läslämningsmetod som fungerar för alla barn, utan det viktigaste är att man som pedagog ser till varje enskild individ och anpassar verksamheten därefter. När barn ska tillägna sig skriftspråket är en viktig förutsättning god handledning från vuxna i barnens omgivning. Dahlgren m.fl. (a.a.) hävdar inte att barn ska lära sig läsa och skriva i tidig ålder, då det finns en mängd andra viktiga saker som barnen

också behöver ägna sig åt. Utan deras tanke är främst att skriftspråket ska komma in på ett naturligt och meningsfullt sätt i arbetet med barnen och utifrån deras behov och önskemål. De anser att pedagoger behöver ha goda kunskaper i ämnet samt en förmåga att ta reda på barnens tidigare erfarenheter för att på bästa sätt kunna ge barnet goda inlärningsmöjligheter. Även Kullberg (2006:50) skriver att vad det gäller barn och deras läs- och skrivutveckling har de alla förutsättningar som behövs. Ansvaret ligger på de vuxna att de har kunskaper om barns tidigare erfarenheter, var de i nuläget befinner sig i sin utveckling och hur de ska gå vidare för att hjälpa barnet i att fortsätta utvecklas till goda skriftspråkande individer.

Dahlgren m.fl. (2006:8-9) menar att barn till en början får talspråket tillgodosett hemifrån. Detta i takt med att barn och föräldrar får ett ökat behov av att kommunicera med varandra. Mycket av dagens skriftspråksinläring förväntas däremot ske i formella sammanhang som i skolan och av utbildad personal. Detta är beroende av de krav som samhället ställer av sina medborgare, vi förväntas kunna läsa och skriva för att kunna fungera i samhället. I praktiken börjar däremot skriftspråksutvecklingen mycket tidigare och långt före barnet börjar skolan.

Barns skriftspråkliga utveckling börjar tidigt med att de skriver menar Kullberg (2006:25-36). Deras första skrivande är klotterskrivande. Om barnet under sitt klotterskrivande får höra vuxnas undringar om vad de har gjort börjar barnet inse att klotterskrivandet sänder ett budskap. Denna insikt är av stor vikt för att barnet ska fortsätta att utvecklas. Nästa steg för barnet är att inse att det som skrivs inte räcker med att bara ha ett budskap, det måste kunna förstås av andra vilket innebär att man måste skriva efter samma ”kod”. Det här så kallade klottersskrivandet är en inkörsport för barns kommande skrivande. Efter ett tag i stadiet med klotter börjar barnet förstå att det skiljer sig på bilder och skrift. Barnet börjar då lekskriva men kan ännu inte forma några bokstäver utan skriften kan ses som olika krumelurer. Med tiden börjar ett intresse för bokstavssymboler växa och barnet inser att det finns symboler som barnet inte kan. Vissa barn väljer att forska vidare i ämnet medan andra barn inte alls bryr sig. I det fortsatta forskandet kring bokstäver finner barn ett stort intresse i sitt namn och namnet blir oftast deras eget första skrivna ord.

Vidare i skriftutvecklingen, när barnen börjar skriva fler ord eller till och med meningar skriver de oftast med stora bokstäver och vanligt förekommande är att de använder sig av konsonanter skriver Kullberg (2006:44-46). Detta är inget som en vuxen behöver kommentera för barnet då utvecklingen från att skriva med konsonanter och blanda in vokaler oftast sker av sig självt i takt med barnens skriftutvecklande i övrigt. Barn brukar även härma redan färdiga texter och vuxna när de skriver då de gärna vill kunna skriva på rätt sätt.

Vad det gäller läsutvecklingen skriver Kullberg (2006:56) att barn i regel lär sig att läsa i bildsymboler. Exempel på sådana bildsymboler är bland annat symbolen för övergångsställe eller postens emblem. I samband med detta lär sig även barn att känna igen ordbilder som exempelvis SIBA eller H&M och som står skrivet längre upp, barnets egna namn. Detta görs utan att kunna urskilja varje bokstav för sig och utan förståelse för att varje bokstav uttalas på ett visst sätt och dess namn, man läser i ordbilder. När barn senare börjar komma igång och jobba med alfabetet dels på egen hand men även att barnet får vägledning lär sig barnet att varje bokstav har ett namn och att den står för ett ljud. När barn kommer till denna insikt går de ifrån ordbilder och helordsläsande och börjar ljuda och stava istället.

Barn härmar och styr upp aktiviteter som påminner om de aktiviteter som skriftspråkskunniga gör. Barnen genomför aktiviteterna med stort allvar och koncentration. Barnen brukar även göra de vuxna införstådda med att det de gör är av stor vikt och att de inte vill bli störda. Detta kan kallas för att barnen lekläser och lekskriver (Eriksen–Hagtvet, 1988, 1992, 2004 i

Dahlgren m.fl. 2006:53). När barnen läser så pratar de ofta samtidigt och fingret följer med i texten. Vissa barn tycker det är viktigt med publik och ser till att andra barn får vara åhörare. Barnen vill återskapa sagostunden som oftast sker i soffan och som är en lugn och skön stund för barnen (Dahlgren m.fl., 2006:53-54).

Dahlgren m.fl. (2006:54) skriver att sagostunden är en viktig händelse för barnen i många aspekter, dels för att kunna prata om vardagliga saker samt frågor av olika slag, däribland existentiella. Stunden kan också symbolisera att den vuxne värdesätter läsning och hur viktigt det är. Lindö (2005:25-26) beskriver också högläsningstunden som en viktig tillgång för barns skriftspråksutveckling då barnen genom denna stund får chans att fantisera och föreställa sig något som inte är här och nu. ”Text är till skillnad från tal icke situationsbundet språk. De litterära amningsstunderna är därför ett mycket viktigt steg i skriftspråksutvecklingen” (Lindö 2005:26). Dessutom får de barn som möter böcker i tidig ålder förhoppningsvis en lust till att fortsätta lyssna på sagor samt att detta kan bli en drivkraft att själv lära sig att läsa. Granberg (1996, i Lindö, 2005:49) menar att sagostunden har många pedagogiska infallsvinklar bland annat så kan den väcka barnens fantasi. Sagostunden kan även vara språkutvecklande, barnen kan lära sig nya ord och begrepp, meningsbyggnader samt uttal. I kursplanen för svenska står att läsa att man genom skönlitteratur lär sig förstå sig själv och sin omgivning vilket är en hjälp för individens identitetskapande. Det ger även möjligheter till att förstå det som är annorlunda och ge empati och förståelse för andra människor (Kursplaner och betygskriterier, 2002: 99).

3.5 Språkstimulerande fysisk miljö

Utformningen och konstruktionen av miljön är ett viktigt pedagogiskt hjälpmedel enligt Lundahl (1995:10-11) då det har ett samband med barns utveckling. I relation till miljön utvecklar barnet både sina sinnen och sin fysiska förmåga. Dahlberg och Göthson (1999:4-5) skriver att man genom att förändra den pedagogiska miljön också förändrar budskapet som den pedagogiska verksamheten sänder ut. Genom att granska de pedagogiska miljöerna granskar man indirekt synen på barn och de teorier som man har kring dem och dess pedagogik.

Att den pedagogiska miljön kan utformas på många olika sätt och på det viset sända ut helt olika budskap var något som Nordin-Hultman (2004:41,50-51) blev varse om då hon gjorde en undersökning i engelska förskolor. Jämfört med de svenska förskolorna hon undersökt förmedlade miljöerna hon studerade andra budskap om hur man som barn i en förskola ska vara och bete sig. Hur svenska förskolors fysiska miljö ser ut både i utformning samt val av utrustning samt hur veckans dagar är planerade har en stark kulturell tradition enligt Nordin-Hultman (a.a.). Hon menar att detta mönster kanske tyder på att personal verksamma i förskolan och skolans värld inte reflekterar över detta utan att det sker på rutin. Vidare skriver Nordin-Hultman att vad vi pedagoger har för tankar kring barns behov, lärande och utveckling speglar sig i den miljö som vi låter barnen omges av. Miljöer i skola och förskola sänder en signal till barnen vad som är tillåtet och vad de bör klara av i en viss ålder. ”Hur barnen uppfattas och förstår sig själva kan alltså ses som beroende av de sammanhang och miljöer i vilka de handlar och iaktas” (Nordin-Hultmans 2004:52). Hon ställer också frågan hur pedagogiska miljöer kan skapa villkor så att barnen kan skapa intressanta sammanhang och meningsfulla aktiviteter.

Dahlgren m.fl. (2006:38, 136-144) anser att läsande och skrivande ska ske i naturliga sammanhang och där barnen kan känna en meningsfullhet. Detta genom att koppla de aktiviteter som sker i förskolan till deras egen vardag. Genom att använda sig av naturliga

situationer i förskolans verksamhet får barnen mer förståelse för hur och varför man ska kunna läsa och skriva. Författarna skriver bland annat att matsedeln är viktig för barnen och att den med fördel ska placeras på en plats där barnen kan se den. Barnen kan få i uppdrag att själva skriva den så att den kan läsas av alla med hjälp av till exempel bilder och text. Vi vuxna kan vara förebilder för barnen som läsande och skrivande personer. Som pedagog i förskolan kan man få in skrivande och läsandet på många sätt genom att använda den fysiska miljön. Det gäller att skapa en miljö där läsande och skrivande kan ske regelbundet för både barn och vuxna. Dahlgren m.fl. (a.a.) betonar även vikten av att låta barn får uppleva en miljö som är rikt språkstimulerande. Miljön ska på ett positivt sätt stödja skriftspråklig verksamhet och detta stimulerar och utvecklar barnen. Genom att syssla med språkstimulerande aktiviteter som är väl kopplade till händelser i vardagen gör att barnen får en förståelse till varför det är bra att kunna läsa och skriva.

Den fysiska miljön ska vara anpassad till barnen och vara föränderlig, enligt Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999 i Björklid 2005:38-39). Den ger tydliga signaler för barnen om de möjligheter som finns och vad som förväntas göras av dem. Miljön ska vara till stöd i barns utveckling och vara både lockande och stimulerande och ge barnen möjligheter till olika aktiviteter. Enligt Kennedy (2003:123-125) är det av stor vikt att man grundligt har konstaterat vad man vill att miljön ska stå för och att man har ett medvetet syfte med utformningen av den. Det är då man kan göra observationer av barns nyttjande av miljön och se det som fungerar respektive det som inte fungerar. Detta ger förutsättningar för vilka förändringar som kan göras för att miljön ska bli mer stimulerande för barnen och utgå från barnens behov. En bra början är att se till att allt material finns lättillgängligt för barnen och att det finns möbler som är anpassade till deras storlek. De ska kunna välja aktivitet på egen hand utan blanda in de vuxna. Att saker är undanstoppat i hyllor som barnen inte når gör att vi vuxna ständigt måste vara en del av barnens val av aktiviteter, vilket gör att barnen inte får träna på att bli självständiga och göra val efter egna förutsättningar. En viktig och tydlig notering som Kennedy gjorde i sin egen utvärdering av en förskolas miljö var att: "[...] så fort borden blivit låga, i barnens höjd används de oftare av barnen till en mängd olika aktiviteter" (Kennedy 2003:127). Lindö (2002:134) menar att det i miljön ska finnas olika språkstimulerande arbetsmaterial i barnens höjd som till exempel böcker, språkstimulerande spel och pussel. Det är viktigt att materialet presenteras på ett lockande och tillgängligt sätt för att barnen på ett naturligt sätt ska kunna använda det.

Det ska finnas massor med böcker av olika kategorier för att stimulera barns språkutveckling enligt Lindö (2002:134), allt från bilderböcker, faktaböcker, sagoböcker utan bilder till poesi. Barnen ska inte behöva leta efter eller be de vuxna om hjälp utan eventuella bokhyllor ska vara fyllda med böcker och vara lättillgängliga för barnen. Dahlgren m.fl. (2006:145) har en annan syn på utbudet av böcker. De lägger störst vikt vid att böckerna ska vara väl synliga för barnen och presenteras på ett lockande sätt, mängden är inte är så väsentlig. Variation av böcker kan barnen få genom att gå till biblioteket eller byta ut böcker regelbundet. Det är stor vikt vid att miljön är utformad så att barnen i lugn och ro kan sitta och läsa i både stor grupp men även individuellt, ofta finns det en soffa eller en myshörna.

Ett mycket tydligt drag för en språkstimulerade miljö skriver Liberg (2006:155) är att miljön är fulla av texter av olika slag. Det kan både vara färdiga alster och texter som barnen har skrivit själva. Enligt Dahlgren m.fl. (2006:144) är det bra om det finns blädderblock eller en whiteboardtavla där de gemensamt kan skapa texter som blir synliga för barnen. De här gemensamma texterna kan vara barnen till hjälp när de själva vill skriva eller skapa egna texter. Barnen kan även hjälpas genom att andra texter finns tillgängliga eller uppsatta på väggarna med tillhörande bilder där de kan orientera sig efter att hitta bokstäver. Barnen kan

även få nytta av att deras namn finns synliga då det är det första som de lär sig att känna igen. Det är även bra om det runtom i lokalerna finns lappar uppsatta på exempelvis skåp eller hyllor som gör att barnen kan koppla samman text och bild på ett naturligt sätt. Dahlgren m.fl. (a.a.) anser även att en skrivhörna kan stimulera barnen att använda skriftspråket. Genom att använda sig av ett så verklighetsrelaterat material som möjligt kan barnen se en meningsfullhet med att skriva. De ska kunna laborera med språket på olika sätt och ha tillgång till olika typer av material.

En skrivhörna är lätt att göra i ordning med attraktivt skrivmaterial: olika sorters block, pennor, brevpapper, kuvert, stämpel, hemmagjorda frimärken m.m. En telefon, skrivmaskin och räknemaskin är också en tillgång för att barnen i leken ska kunna skriva meddelanden, brev och inköpslistor (Dahlgren m.fl. 2006:144).

Både Dahlgren m.fl. (2006:144) och Liberg (2006:157-158) anser att för att göra barns skrivande mer meningsfullt är en mottagare av texten av stor betydelse. Det kan göras genom att det finns en brevlåda där barnen kan skicka brev och uppmuntras med skrivna svar.

Datorer som barnen får använda i förskolan kan leda till att barn får en möjlighet att sitta framför skärmen och diskutera och hjälpa varandra. Detta menar Granberg (1998:110) kan leda till att stimulera barns språkanvändning och det sociala samspelet. Vidare skriver hon att datorer kan stärka eller väcka barns intresse för bland annat läsning och skrivning, barnen kan lära sig bokstäver, färg och form samt siffror. Genom att ha datorer som redskap kan barn få renskriva egenproducerade texter samt direkt skapa nya texter enligt Björk och Liberg (1996:19). Dahlgren m.fl. (2006:145) tar också de upp datorn som ett viktigt redskap för barns skrivutveckling. Med hjälp av datorn kan barnen lockas till att skriva egna texter som kan bli mer effektfulla då man lätt kan lägga till bilder och ljudeffekter.

3.6 Sammanfattning

Den pedagogiska miljön sänder ett budskap, den signalerar vad pedagogerna som arbetar i förskola/skola har för syn på barn och deras behov samt lärande och utveckling. Miljön talar om för barnen vad som är tillåtet och vad som inte är det. För att göra barn delaktiga kan det vara bra att material finns i barnens höjd samt att det finns möbler som är anpassade för dem. Aktiviteter kan då ske utan att barnen behöver be en vuxen om hjälp. För att göra aktiviteter som till exempel läsning och skrivning attraktiva kan en lockande och stimulerande miljö hjälpa till.

I arbetet med barnen ska man sträva efter att skriftspråket ska komma in på ett naturligt och meningsfullt sätt. För att göra skrivning och läsning meningsfullt krävs både en avsändare och en mottagare. Man kan till exempel använda sig av en brevlåda där barnen kan skicka brev. På detta sätt uppmärksammas både mottagaren och avsändaren. Om man kopplar skriftspråksaktiviteterna som sker i förskolan till naturliga situationer får barnen en mer förståelse för varför man behöver läsa och skriva.

Barn lekläser och lekskriver i början av sitt tillägnande av skriftspråket. De genomför ofta aktiviteterna med stor koncentration och det påminner om de aktiviteter som språkkunniga gör. Då det gäller läsutvecklingen lär sig barn att läsa bildsymboler, för att sedan lära sig alfabetet och att varje bokstav har ett namn och eget ljud. För att inspirera barnen är det viktigt att de i miljön får tillgång till böcker, och att dessa presenteras på ett lockande sätt. Att som vuxen läsa för barn är också mycket viktigt, bland annat för att visa att man som vuxen värdesätter läsning och att barnet får en förebild i detta. Barns skrivutveckling börjar med att de klotterskriver, sedan övergår detta till att barnen börjar lekskriva och slutligen intresserar de sig för bokstäver. Barnets namn blir ofta det första ordet de skriver. Gemensamma texter

uppsatta i miljön runt barnet kan vara till hjälp i barnets skrivande. Barnen kan även få nytta av att deras namn finns synliga då det är det första de lär sig att känna igen. Datorn kan användas för att väcka barnens intresse för läsning och skrivning, de kan bland annat användas för att skapa nya texter.

Den litteratur vi tagit del av gällande barns läs- och skrivutveckling samt den fysiska miljön går i linje med det sociokulturella perspektivet. Exempel på detta är att barn ska lära sig läsa och skriva i naturliga sammanhang och i samspel med andra, vilket liknas Vygotskijs begrepp: den närmaste utvecklingszonen. Barns läsning och skrivning är beroende av vad den omgivande miljön ger för möjligheter och hur de kan samspela med den. Ur ett sociokulturellt perspektiv ser vi bland annat böcker, datorn och skrivmaterial som artefakter som stimulerar barns läs- och skrivutveckling.

Som vi nämnde i inledningen har vi under vår VFU stött på olika sätt att använda den pedagogiska miljön. Med denna undersökning var vi intresserade av att undersöka hur pedagoger kan använda inomhusmiljön och språkstimulerande artefakter för att främja barns läs- och skrivutveckling. Under kommande rubrik *metod*, beskriver vi hur vi gick tillväga med undersökningen.

4. METOD

I litteraturen fick vi fram vikten av att pedagoger har ett medvetet syfte med utformningen av den fysiska inomhusmiljön och att denna kan vara till hjälp för barns läs- och skrivutveckling. Förutom den fysiska inomhusmiljöns utformning har vi även läst om språkstimulerande artefakter som också kan vara till hjälp för barnen. Den fysiska miljön och artefakterna kan ses som enskilda delar men då vi strävat efter att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv ville vi se samspelet mellan barns och pedagogers användande av dessa delar. Därför har vi fått välja metoder (redovisas nedan) som kan hjälpa oss att få ett resultat som täcker alla dessa delar och som till slut kan bilda en helhet (kontext).

4.1 Val av metod

I vår undersökning valde vi att använda oss av kvalitativa metoder, två löpande observationer samt två intervjuer. Inledningsvis var vår tanke att enbart använda oss av den kvalitativa intervjun som metod för vår undersökning med fler intervjupersoner. Men efter noggrannare eftertanke och diskussion kom vi fram till att det inte skulle räcka för att kunna få svar på vårt syfte, då vi inte skulle få en inblick hur miljön användes av barnen.

Stukat (2005:33) beskriver de fördelar och nackdelar som finns med att välja kvalitativa metoder i sitt arbete. En risk eller nackdel är att denna metod kan anses bli för subjektiv. Undersökningens resultat beror på vem det är som genomför den och hur denna person tolkar det som ska observeras. Detta var något som vi var medvetna om och som vi hade med oss i bakhuvudet när vi skulle göra vår undersökning. Vi försökte att inte lägga till egna tolkningar i det vi såg. Stukat (a.a.) betonar att en kvalitativ metod kan bli svår att göra generaliserbar då undersökningen är svår att göra i större utsträckning. Men är man tydlig i beskrivningen av de platser man observerat, och ger så omfattande upplysningar som möjligt, kan andra i viss mån göra jämförelser med sina egna skolor. Under vår rubrik *beskrivning av de två förskolorna* står att läsa en mer detaljerad beskrivning av de förskolor vi observerat.

En fördel med den kvalitativa metoden enligt Stukat (2005:33), är att den kan bli en stor tillgång till arbetet då den kan medföra en djupare förståelse och bredd i det som man undersöker. ”Det är en forskningsdesign som i första hand passar i situationer där det inte går att skilja det man särskilt studerar från kontexten (sammanhanget eller den omgivande situationen)” (Stukat 2005:33). Därför ansåg vi att vi hade störst möjlighet att kunna svara på vårt syfte med hjälp av kvalitativa metoder då vi var ute efter att se hur den fysiska miljöns utformning och pedagogernas användande av artefakter påverkar barns intresse för, och användande av skriftspråket.

Vår undersökning grundar sig på tre infallsvinklar vilket vi ser som en stor fördel. Vi började med en observation av den fysiska inomhusmiljöns utformning. Därefter observerade vi pedagogernas användande av språkstimulerande artefakter för att sedan gå ett steg till och se hur barnen själva använde sig av artefakter i den fysiska inomhusmiljön för språkstimulerande aktiviteter. Slutligen knöt vi ihop säcken genom att ta reda på pedagogernas syfte med miljöns utformning, med hjälp av en intervju.

4.2 Urval

För att få ett bredare resultat valde vi att observera en Reggio Emilia-inspirerad förskola och en förskola utan specifik pedagogisk inriktning. Vi ville undersöka hur de två förskolornas inomhusmiljö såg ut samt hur pedagogerna på respektive förskola använde sig av skriftspråkstimulerande artefakter. Vi valde att undersöka en avdelning på en förskola utan specifik pedagogisk inriktning samt en avdelning på en Reggio Emilia-inspirerad förskola. Vi har noterat både likheter och skillnader på de båda förskolorna. Med tanke på att studien endast innefattar två förskolor är vi inte ute efter några generaliseringar kring hur man arbetar på Reggio Emilia-inspirerade förskolor eller förskolor utan specifik pedagogisk inriktning. Slutsatserna som vi har kommit fram till gäller specifikt för dessa två förskolor. För att vi lättare skulle kunna urskilja språkstimulerande aktiviteter hos barnen, innehållande läsning och skrivning valde vi att observera en avdelning med barn i åldrarna 3-5 år.

Vi valde två förskolor i samma stadsdel, i ett av Göteborgs mångkulturella områden. Att området var mångkulturellt var inget vi lade fokus på utan det som styrde var att vi ville hitta två förskolor med olika pedagogiska inriktningar. Vi ansåg att det var viktigt att förskolorna låg i samma stadsdel för att pedagogerna skulle arbeta efter samma lokala målsättningar och övre ledning. På detta sätt har förskolorna även mer likvärdiga förutsättningar vad det gäller ekonomi, än om man hade valt två olika stadsdelar. Vi hade ingen tidigare anknytning till någon av förskolorna.

4.3 Tillvägagångssätt

För att få information om olika förskolor och deras inriktningar tog vi bland annat kontakt med en utvecklingsledare på en stadsdelsförvaltning. Vi sökte sedan på Internet för att kunna läsa om förskolornas profil och få tag på rektorer och arbetslag. Kontakten med arbetslagen togs per telefon cirka tio dagar innan vi ville genomföra observationen.

Då vi skulle göra en observation på barn ville vi ha vårdnadshavarnas godkännande för vår studie. Några dagar innan undersökningarna skulle inledas var vi därför ute på förskolorna för att lämna över informations- och tillståndspapper till föräldrarna. I detta intyg⁶ informerade vi föräldrarna om vilka vi var, när vi skulle vara på förskolan, syfte med observationen samt att detta var en anonym observation där inga namn skulle förekomma. Vi fick alla vårdnadshavares underskrifter. Dessa intyg förvarades under studien på ett säkert ställe och har efter studien kasserats. Detta besök fyllde även ett annat syfte, vi kunde personligen presentera oss för personalen på respektive avdelning. De hade då ytterligare möjligheter att ställa frågor och vi kunde reda ut eventuella frågetecken.

Vi fick inget bortfall, de förskolor vi kontaktade valde att ställa upp i vår undersökning.

4.4 Avgränsningar

I vårt arbete valde vi att avgränsa oss till att observera två förskolor. Detta kanske kan ses som en brist i vårt arbete då undersökningen gäller relativt få förskolor. Från början hade vi tänkt undersöka fler och eventuellt dela upp oss, men vi ansåg att det var mer värdefullt att få två hela dagar på varje förskola och en mer omfattande observation på varje ställe. Genom att vara två personer minskade riskerna för att missa väsentliga händelser. Men om vi hade valt att observera fler förskolor hade vi på grund av tidsbrist inte kunnat vara ute mer än en dag, vilket skulle kunna riskera ett ytligare resultat av varje förskola.

⁶ Se bilaga 1.

I den fysiska miljön valde vi att enbart observera det vi ansåg hade med barns läs-, och skrivutveckling att göra. Därmed valde vi bort att gå in på detaljer som inte hade med detta att göra. Det samma gäller även förskolans material. Vi valde även bort att observera utomhusmiljön på förskolan, då vi ville rikta vår undersökning mot inomhusmiljön. Då vi i vår undersökning var ute efter att se samband mellan miljön, språkstimulerande artefakter och samspelet mellan barn och pedagoger har vi i vår observation inte tagit med aktiviteter som vi ansåg föll utanför dessa kategorier.

4.4.1 Beskrivning av de två förskolorna

Förskola 1: Denna förskola har en Reggio Emilia inriktning och består av fyra avdelningar (två avdelningar i åldern 3-5 år och två avdelningar i åldern 1-3). På den avdelningen där vi gjorde vår observation arbetar två förskollärare och en barnskötare. Det gick 24 barn i åldrarna 3-5 år på avdelningen, varav några barn var där i tre timmar per dag.

Förskola 2: Denna förskola är traditionell utan specifik inriktning och består av fyra avdelningar (två avdelningar i åldern 3-5 och två avdelningar i åldern 1-3). Det arbetar tre förskollärare och en stödpedagog på avdelningen som vi observerade. Barngruppen består av 19 barn i åldrarna 3-5år, några av dem var där i tre timmar per dag.

4.5 Insamling av datamaterial

Innan vi gick ut till förskolorna valde vi att dela in vår observation i två delar. Den ena delen bestod av att vi observerade den fysiska inomhusmiljön med fokus på skriftspråket. Den andra delen koncentrerade vi oss på att observera barn och pedagoger för att se hur de använde sig av miljön och skriftspråksstimulerande artefakter. Vi utgick ifrån ett observationsunderlag som bestod av ett antal frågor⁷ som utkristalliserade sig efter vi läst litteraturen. Den litteratur vi har läst grundar sig bland annat i att barn utvecklar sitt skriftspråk i samspel med andra. Miljön ska vara anpassad efter barnen och det ska finnas material framme så att de själva kan använda det. De frågor vi ville att vår observation skulle utgå ifrån var baserade på hur det sociala samspelet såg ut, hur barnen i inomhusmiljön kunde ägna sig åt skriftspråksaktiviteter på egen hand samt hur pedagogerna stimulerade barnen i deras skriftspråkliga utveckling. Under observationen skrev vi i löpande text det som vi såg och detta var indelat i två huvudrubriker: *läsning* och *skrivning*. Vi gjorde alla observationerna tillsammans.

4.5.1 Observation av den fysiska miljön

Vi var ute i två skilda dagar på varje förskola. Båda observationernas upplägg på respektive förskola såg ut på samma sätt. Under första dagen på observationen var vi mycket noga med att få tid att presentera oss för barnen, så att de skulle veta vilka vi var samt vad vi skulle göra. Barnen fick även en chans att ställa frågor. Den första dagen valde vi att komma när förskolan precis hade öppnat (6.30). Detta för att för att kunna observera den fysiska innemiljön innan alltför många barn hade kommit. Vi delade även upp rummen emellan oss för att få mer tid på varje ställe. Observationen gick till på så sätt att vi skrev ned det vi såg med hjälp av block och penna. Vi använde oss även av digitalkamera och tog foton av miljön (vi tog inte kort på barn och pedagoger). På den andra dagen började vi med barnobservationen med en gång.

4.5.2 Observation av barn och pedagoger

Observationen av barnen och pedagogerna gjorde vi mellan 9 och 15 varje dag, med undantag för en timmes lunch och reflektion. Denna paus passade vi på att ta när barnen var ute på gården då vi enbart fokuserade på innemiljöns betydelse. I denna observation använde vi oss

⁷ Se bilaga 2 & 3

av penna och block. För att försöka täcka upp så mycket som möjligt försökte vi dela upp oss på två ställen i förskolans lokaler, där vi kände att man kunde ha koll på flera rum/platser samtidigt. Eftersom det i förskolan förekommer fler rum än om man jämför med skolans klassrum, fick vi följa barnen dit de gick. Vi var noga med att försöka att inte föra samtal med de barnen vi observerade. Detta för att vi skulle kunna vara så objektiva som möjligt och inte kunna påverka barnen.

På förskola 1 observerade vi 22 barn den första dagen och 21 barn den andra dagen. På förskola 2 var det 17 barn som var närvarande då vi gjorde vår observation den första dagen och den andra dagen närvarade elva barn.

4.5.3 Intervju

Andra dagen i vår observation genomförde vi en intervju på eftermiddagen med en förskollärare. Pedagogerna som skulle intervjuas informerades redan på morgonen samma dag över intervjuens innehåll. Detta för att hon skulle ha tid på sig att tänka samt diskutera med sina arbetskamrater. Vi valde att intervjua en förskollärare på varje avdelning därför att de oftast har ansvaret för den pedagogiska delen i arbetet. Det var ett medvetet val att lägga intervjun den andra dagen. Detta för att vi ville ha sett så mycket som möjligt av verksamheten innan vi formulerade de frågor som blev vårt underlag i intervjun⁸. ”En bra metod för att skaffa ett underlag för sin intervju är att inleda med att observera det man undersöker och sedan gör intervjun utifrån vad observationen visat” (Johansson & Svedner 2006:47). Vi valde att sitta i ett avgränsat rum för att inte bli störda av vare sig barn, föräldrar eller annan personal. Under intervjun använde vi penna, block och bandspelare. Då vi inte har så stor vana av sådana här intervjuer valde vi ett upplägg där en av oss skulle leda intervjun och den andra skulle föra anteckningar, samt lyssna och se om det behövde tilläggas något i intervjun.

4.6 Analys av datamaterial

Analysen av våra intervjuer började med att vi transkriberade dem och därefter valde vi ut delar ur intervjuerna som vi ansåg vara betydelsefulla för vårt syfte. Dessa delar sammanfattade vi samt valde ut relevanta citat från de intervjuade pedagogerna. Vi var noga med att kolla våra sammanfattningar så att de stämde överens med de transkriberade intervjuerna, för att öka objektiviteten.

Observationerna på båda förskolorna var upplagda så att vi hade en respektive två dagar mellan varje observationstillfälle. Detta var noga övervägt då vi ville ha tid till att reflektera över det vi observerat. Under dessa dagar diskuterade vi det insamlade datamaterialet och skrev rent våra anteckningar på datorn. Efter att observationerna var klara på båda förskolorna analyserade vi det material vi hade fått fram. Vi förde in vårt datamaterial (observationerna av barn och pedagoger) i ett rutsystem⁹ där vi delade upp förskola 1 och förskola 2 under rubrikerna läsning och skrivning, som i sin tur hade underrubriker i form av de frågor som våra observationer hade som utgångspunkt. Våra anteckningar av den fysiska miljön skrev vi rent på datorn och därefter förde vi samman våra delar till en gemensam text. Vi fick under våra observationsdagar fram datamaterial som inte kunde svara på våra frågeställningar. Detta material sållade således bort när vi sammanförde vår text.

⁸ Se bilaga 4 & 5

⁹ Se bilaga 6

4.7 Etiska överväganden

Vi valde att göra vår undersökning anonymt och var noga med att informera föräldrar samt personal om att detta. Vi förklarade att barnens, personalens, förskolans eller stadsdelens namn inte skulle nämnas i det slutliga arbetet och att innehållet i texten inte kan härledas till var vi har varit och gjort observationerna samt intervjuerna. Vi fick vårdnadshavarnas godkännande i pappersform innan vi gick ut och gjorde observationen. Anledningen till att vi valde att göra en anonym undersökning var bland annat att vi inte var ute efter att bedöma eller ”marknadsföra” någon av förskolorna eller den personal som jobbar där. I och med att personalen kände till att undersökningen var anonym, tror vi inte att de påverkades lika mycket av vår närvaro. Vi vill även bevara objektiviteten hos läsaren av uppsatsen så att hon eller han inte ska ha några förutfattade meningar om de förskolor vi studerat. Att skydda barnens identitet tyckte vi också var viktigt, därför att de inte är myndiga och kan ta ett eget beslut om de ville medverka.

Ett etiskt dilemma var att inta observationsrollen, då barnen ofta ville föra ett samtal med oss. Vi upplevde det svårt att undvika samtal vid de tillfällen barnen sökte vår uppmärksamhet. Att försöka ”ignorera” barnen var en roll ingen av oss hade vana vid sedan tidigare. När konflikter uppstod eller att barn gjorde otillåtna saker när pedagogerna inte befann sig i rummet fick vi kämpa för att behålla vår observationsroll och att inte gå in och reda upp situationen. Att göra studien av barn har varit komplext då vi tagit ett vuxenperspektiv och fokus var att se hur barn agerar och inte att gå in och hjälpa till i verksamheten. Vid två tillfällen blev barn skadade och vi fick gå ut ur vår roll och hjälpa till. Men för att kunna komma tillbaka till observationsrollen gick vi inte in och tröstade barnen utan detta överlämnade vi till personalen. Detta ser vi som ett etiskt dilemma då barnens behov borde komma i första hand men att vi på grund av studien har fått agera annorlunda.

5. RESULTAT

I detta avsnitt kommer vi att presentera de resultat som vi har fått fram genom observationer av miljön, observation av barn och pedagoger samt två intervjuer. Vi har valt att beskriva de olika förskolorna med rubrikerna förskola 1 (Reggio Emilia) och förskola 2 (förskola utan specifik pedagogisk inriktning). I slutet av varje avsnitt redogör vi för de likheter respektive skillnader som vi har funnit mellan förskolorna. Vi vill poängtera att då vi endast har observerat två förskolor kan skillnaderna upplevas som större än om vi hade haft ett rikligare urval. Vissa av de likheter och skillnader som vi skrivit är mer relevanta än andra.

5.1 Beskrivning av den fysiska inomhusmiljön

Vi kommer här att redogöra för den fysiska miljö vi har observerat på varje förskola. Vi har valt att ta med sådant som vi anser vara läs- och skrivstimulerande och av vikt för vårt syfte med undersökningen.

5.1.1 Förskola 1

I många av rummen fanns barnens namn uppsatta kopplat till deras egen hylla eller plats. I hallen möttes man av barnens klädhängare och klädfack. Där fanns deras namn tillsammans med ett foto uppsatt vid barnets plats. De hade även barnens namn på golvet där de skulle ställa sina skor och stövlar. I tvättrummet fanns barnens namn uppsatta vid handdukarna. När barnen skulle lägga ifrån sig en teckning eller liknande fanns det i ateljén två hyllor med barnens namn där de kunde lägga sina saker.

Överallt på avdelningen fanns det olika varianter av bilder med tillhörande texter. Det var bland annat foton på barnen där texten beskrev vad de hade gjort och detta var skrivet på data. Det fanns även bilder där barnen hade målat själva och där de hade beskrivit vad de målat, texten var skriven på data. På teckningar som barnen själva hade ritat stod det dokumenterat vilket datum de ritade den. De hade fotografier på barnen där de själva hade fått vara med och skriva veckans matsedel på datorn. De olika bilderna var upphängda både i barnens samt en vuxens höjd. Förutom bilder fanns det även en utställningsmonter där barnens alster i varierade material fanns samlade. Bredvid barnens alster hade de själva skrivit sitt namn. Ovanför borden där barn och personal satt och åt, hängde det tavlor med foton och text där barn och personal beskrivit sin favoritmat. Olika matsånger var också nedskrivna med tillhörande bild. I hallen hängde en whiteboardtavla där meddelanden till föräldrar kunde göras. Denna kunde även ses av barnen.

Det fanns böcker på varierande platser runt om på avdelningen. I ett av rummen stod det en soffa placerad vid en vägg, ovanför den var två bokhyllor uppsatta. Böckerna var placerade så att man kunde se deras framsidor. I detta rum fanns även en arbetsplats med en dator. Bredvid datorn satt det en lapp uppsatt där barnen kunde fylla i sitt namn när de ville arbeta med datorn. I ett rum som var inrett som ett teatertrum, fanns det en scen, utklädningsläder och en stor rund matta. Under scenen fanns det lådor med böcker. På avdelningen hade man inrett ett rum med kuddar på golvet, här fanns barnens teckningar uppsatta och det låg böcker på kuddarna.

I ateljé som låg i mitten av avdelningen fanns det ett lågt bord med stolar vid ena väggen. På bordet stod det olika material på en snurrbräda. Det var bland annat, saxar, pennor, tejp. Bredvid bordet fanns det hyllor med olika sorters papper, kuvert, pärlor med mera. Allt material fanns i barnens höjd. I ett av rummen fanns det en diskbänk där man i ett av skåpen har tagit bort skåpsluckan, i denna lucka låg det en trave med pussel och spel. I detta rum fanns det även en hylla med olika fack. I facken längst ner stod barnens portfoliopärmar.

5.1.2 Förskola 2

Barnens namn var uppsatta på olika ställen runt om på avdelningen. I hallen fanns barnens fotografi och namn vid deras klädfack. I det stora rummet och i köket fanns barnens namn uppsatta på stolarna vid borden. På en vägg över ett av borden hängde ett äppelträd och på grenarna stod barnens namn och födelsedatum. På väggen bredvid borden hängde det en lapp som beskrev bordsplaceringen. Barnen hade egna lådor där de kunde lägga sina saker och på dessa stod barnens namn. I tvättutrymmet fanns barnens fotografi samt namn uppsatta ovanför handdukarna.

I det stora rummet som låg i mitten av avdelningen låg det en stor rund matta på golvet. Det stod en soffa längs med ena väggen. På väggen mittemot soffan satt det en anslagstavla och en whiteboardtavla uppsatt. På anslagstavlan hängde veckans dagar uppsatta i form av textbilder. Det fanns även två hus uppsatta med tillhörande skyltar där det stod, hemma och förskola med barnens bilder på. Bredvid anslagstavlan stod en bokhylla. På första hyllplanet i barnens höjd stod det två korgar med pennor och en hög med vita papper. I detta rum fanns en dator med två barnstolar framför. I rummet fanns det även två bord och stolar i en vuxens storlek.

I hallen fanns det uppsatta foton som visade saker som barnen och personalen hade gjort. Vid andra väggen stod det en tre meter lång bokhylla. På de olika hyllplanen fanns det bland annat olika sorters spel som memory, alfabetsspel och alfabetspussel. Hyllplanen där materialet fanns var i barnens höjd.

Ett rum var inrett som ett lärum. Där stod det en soffa och mittemot stod det en hylla i barnens höjd. I denna hylla fanns det böcker, det fanns även magnetplattor och tillhörande magneter i form av bokstäver. På bokhyllan stod även en bandspelare och andra leksaker. Vid sidan hyllan hängde det en bokhylla där man kunde se böckernas framsida, denna var i barnens höjd.

5.1.3 Sammanfattning

LIKHETER:

- Pedagogerna använde sig av barnens namn samt foton då de ville visa barnens egna platser. Detta gick att finna runt om på avdelningarna.
- Det förekom fotografier på barnen då de gjorde olika aktiviteter. Skillnaden var att det på förskola 1, stod texter bredvid dessa foton.
- På båda förskolorna fanns det bokhyllor där man kunde se böckernas framsida och böckerna var placerade i barnens höjd. Det fanns på båda ställena ett lärum bestående av en soffa samt bokhyllor med böcker. På förskola 1 fanns det även böcker på andra ställen än i bokhyllorna.
- Det fanns datorer väl synliga och i barnens höjd på båda förskolorna.
- På båda förskolorna fanns det hyllor med spel. På förskola 2 var hyllan mer synlig och utbudet var större.

SKILLNADER:

- På förskola 1 fanns det mer skriv- och ritmaterial framme så att barnen själva kunde gå och plocka från hyllorna eller på bordet.
- Mycket av barnens egna bilder tillsammans med deras berättelser förekom på förskola 1. Det kunde vara texter som var skrivna för hand av barnen samt datorskrivna texter av pedagogerna. Detta såg vi inte på förskola 2.
- På förskola 1 var en ateljé det mest centrala rummet och i detta rum fanns det mycket material i olika former. På förskola 2 bestod däremot det centrala rummet av en samlingsplats i form av en stor rund matta på golvet. Vid denna plats fanns en anslagstavla med material för samlingar.

5.2 Observation av barn och pedagoger

I detta avsnitt har vi skrivit om hur barnen använde sig av miljön för att göra språkstimulerande aktiviteter samt hur pedagoger använde sig av artefakter för att stimulera barnens läsning och skrivning. Vi var ute på förskolorna under två dagar, dessa resultat har vi sammanfört. Vi har delat upp avsnittet med rubrikerna läsning och skrivning för att försöka tydliggöra dessa aktiviteter. Ibland är båda aktiviteterna sammanlänkade då det var svårt att skilja dem åt.

5.2.1 Förskola 1

SKRIVNING

Barnen samlades ofta runt det låga bordet i ateljén för att ägna sig åt skrivaktiviteter i olika former. De gjorde bland annat pärlplattor formade som bokstäver som de sedan laborerade med och försökte forma ord. De målade teckningar som de lade i kuvert och skrev namnet på mottagaren. Barnen skrev egna böcker, sagor och sitt namn. De hjälpte även varandra med bokstäver. Ett exempel på detta var när två av barnen satt och skrev sagor och ett av barnen frågade pedagog om hjälp med bokstäver. Barnet bredvid erbjöd då sin hjälp istället och de löste problemet tillsammans. Pedagogen påpekade att det var jättebra om de kunde hjälpa varandra.

Pedagoger och barn hjälptes vid flertalet tillfällen tillsammans åt att skriva. Vid ett tillfälle använde ett barn och en pedagog sig av datorn som hjälpmedel. Pedagogen satt vid datorn och barnet stod bredvid, han hade fått i uppgift att komma på texter till olika bilder som han själv hade fotograferat. Pedagogen skrev under tiden ned vad pojken sade, det fördes ett samtal om vad orden började på för bokstav och hur de stavades. Pedagogerna hjälpte också barnen att skriva texter till sina teckningar. De satte sig in i vad barnen hade skapat och bad barnen förklara med beskrivande ord vad de gjort, samtidigt som de förde anteckningar. Ibland skrevs texterna rent för hand och ibland skrevs de ned på datorn av pedagogerna. Pedagogerna skrev datum på det barnen gjorde. I hallen fanns det en händelsepärm, denna fick barnen hjälpa till att formulera. Pedagogen frågade barnen vad de gjort under dagen och det som barnen svarade skrevs ned. Vi lade märke till en situation där pedagogen uppmanade barnen att använda sig av bilder om de inte kunde skriva. Detta samtal fördes i samband med att de pratade om önskelistor till jul.

Vi märkte ofta att barnen intresserade sig för det vi skrev. De undrade vad vi skrev och vad vi skulle göra med all text. De frågade om bokstäver och om vi kunde skriva ord till dem. Ibland tog de själva fram papper och pennor och skrev bokstäver. Vid ett tillfälle kom det fram ett

barn som började skriva sitt namn flera gånger i en skrivbok. Efter ett tag pekade barnet på bokstaven "N" som fanns i barnets namn och visade att man kunde skriva denna bokstav på två olika sätt (med stora respektive små bokstäver). Barnet lade sedan ned boken i ett kuvert och bad om att få hjälp med att skriva "mamma" på framsidan. Vid ett annat tillfälle kom det fram ett annat barn som sade sig kunde skriva bilbana, barnet tog då pennan och började rita cirklar under tiden som han gjorde brummande ljud.

LÄSNING

Det hände vid åtskilliga tillfällen att barnen satt i soffan och tittade i böcker, både enskilt och tillsammans med andra. Vi såg även tillfällen då barnen försökte läsa böcker för varandra. Några få barn kunde läsa men de allra flesta i barngruppen lekläste. När de tittade i böckerna följde de texten med fingret och pratade högt för sig själva om de bilder som de såg. Att barnen själva valde att sätta sig och titta i böcker och andra texter skedde även på andra platser än i soffan, till exempel i kuddrummet efter läsvidan. Ett exempel var när två barn satt kvar efter vilan och gemensamt tittade i en bok. De benämnde bokstäverna och tittade på bilderna, sedan läste ett av barnen boken för det andra barnet. Barnen satt också och bläddrade i sina portfoliopärmar, på golvet bredvid portfoliopärmarnas hyllplats. Under denna aktivitet nämnde barnen saker de varit med om och det som fanns att hitta i dem. Ett exempel på detta var när ett barn tittade i sin portfoliopärm och sa "den bokstaven kan jag, den börjar mitt namn på". Förutom böcker och portfoliopärmar läste barnen bland annat sitt eget namn på de hyllor och lådor som varje barn hade som förvaringsplats. Ett annat exempel var när ett av barnen plockade upp pedagogernas närvarolista på barnen ur papperskorgen och läste denna.

Läsning av bilderböcker samt kapitelböcker som styrdes av pedagogerna skedde ofta i samband med barnens vila innan eller efter maten. Aktivitetens plats var oftast soffan och kuddrummet. Vid ett tillfälle fick ett barn läsa boken för de andra barnen. Vid samma tillfälle påpekade pedagogen för barnen att boken skulle finnas i bokhyllan efter vilan då de inte hunnit läsa klart. Barnen tittade ofta på bokens bilder medan pedagogen läste och efter lässtunden samtalade de om bokens innehåll och barnen fick möjlighet att ställa frågor. Förutom böcker använde sig pedagogerna av sagoband under vilan.

Pedagogerna använde sig av barnens namn vid olika tillfällen. Vid frukost och mellanmål lade de ut lappar med barnens namn och barnen skulle sedan leta reda på sin plats. Liknande lappar användes i en av samlingarna för att symbolisera vilka barn som var på förskolan och vilka som var hemma. Barnen gavs här möjlighet att läsa varandras namn. Under denna aktivitet valde ett barn att bokstavera sitt namn. I en annan samling skrev pedagogen upp barnens namn för att lotta ut olika uppdrag. Vi såg även att pedagogerna använde barnens namn vid tillfällen för turordning. Ett exempel på detta var när barnen innan maten skulle gå och tvätta händerna och pedagogen sa att den som börjar på A får gå, och så vidare. De använde även lappar med bild och text. Detta såg vi i samband med lunchen då de använde lappar för att visa vilken ramsa som skulle sjungas innan maten.

5.2.2 Förskola 2

SKRIVNING

Barnen skrev ofta namn på de teckningar som de hade gjort. Vid ett tillfälle satt det en pojke och ritade och när han skulle skriva sitt namn på teckningen ljudade han varje bokstav och för varje bokstavsljud gjorde han ett streck. Han pratade samtidigt som han skrev. Vid ett annat tillfälle lämnade ett barn en teckning till en av oss och berättade att hon hade skrivit sin mammas namn, vilket hon hade gjort.

Pedagogerna hjälpte ibland barnen att skriva namn på sina teckningar. Pedagogen tog då och skrev ned barnets namn på ett separat papper. Barnet kunde sedan härma och på det sättet skriva sitt namn. Vid detta tillfälle blev även de andra barnen runt bordet intresserade och började skriva sina namn.

Vi såg att barnen visade intresse för bokstäver. Ett exempel var när ett barn kom fram till en av oss med ett "E" som var byggt i lego. Vid ett annat tillfälle var det ett barn som gjorde bokstäver med hjälp av ett gummiband. Barnen pusslade ofta alfabetspussel och kommenterade bokstäverna. De var även inne i lärummet och lekte skola vid ett flertal tillfällen. De använde sig bland annat av de bokstavsmagneter som fanns där inne. Med hjälp av magnetplattorna försökte de forma olika ord. De äldre barnen hjälpte de yngre med att namnge bokstäverna. Pedagogerna pratade om bokstäver vid olika tillfällen. En dag bakade pedagogerna och barnen pepparkakor tillsammans. Pepparkaksformarna var formade som bokstäver och siffror. Detta ledde till diskussioner om bokstävernas form, namn och uttal.

När vi satt och skrev kom barnen ofta fram till oss och undrade vad vi gjorde. De ville även prova att skriva själva, vilket vi tillät dem vid några tillfällen. De visade stort intresse för de bläckpennor som vi skrev med. Vid några fåtal tillfällen hämtade barnen egna papper och började lekskriva.

LÄSNING

Barnen lekläste ofta böcker både för varandra och för sig själva. De satt för det mesta inne i lärummet där de själva plockade ned böcker från bokhyllorna. De flesta av barnen studerade bilderna i böckerna och berättade en saga till dem. En del barn försökte läsa titlarna på böckerna genom att titta på framsidan. Barnen lekte även skola och samling inne i detta rum och då använde de också sig av böckerna. Vid ett tillfälle var det ett barn som lekte "fröken". Barnet delade ut böcker till de andra barnen och bad dem läsa dem. De andra barnen läste lite motsträvigt böckerna som barnet delat ut. Barnet plockade bland böckerna i hyllan och sa efter ett tag till ett annat barn, "Karin⁹ du läser inte, jag hör inga ord".

Under en av de dagar vi var där hade de efter samlingen en läsgrupp. Tre barn och en pedagog satte inne i lärummet och läste en bilderbok. Ett av barnen intresserade sig mycket för sagan och lade in egna kommentarer, dessa följdes inte upp av pedagogen. Ett annat barn tittade i en egen bok. Vid detta tillfälle skedde det inga samtal kring boken då den var färdigläst. Efter att läsgruppen var slut valde barnen att stanna kvar i rummet och att själva läsa böcker. En pojke läste sin bok högt för de andra barnen, han tittade och pekade på bilderna. Barnen visade även intresse för läsning och bokstäver vid andra tillfällen. Vid den runda mattan spelade barnen vid flera tillfällen alfabetsspel och lade alfabetspussel. Under tiden de gjorde denna aktivitet pratade de om och uttalade bokstäverna. När de var färdiga hjälpte de varandra att läsa igenom alfabetet. Vid en matsituation visade ett barn intresse för baksidan av ett mjölkpaket och försökte läsa vad det stod.

Pedagogerna använde sig av texter vid olika tillfällen och samlingen var ett av dem. För att synliggöra de sånger som de skulle sjunga använde pedagogerna sångkort med både bild och text och barnen kände igen vilket kort som hörde till vilken sång. De hade veckans dagar i form av skrivna lappar hängandes på anslagstavlan i det stora rummet där de hade samling. Dessa läste de tillsammans när de pratade om veckodagarna. De pratade även om dagarnas bokstäver och barnen fick komma med förslag på andra ord och namn som började på samma bokstav som till exempel "tisdag". Pedagogerna gick också igenom vilka barn som var på förskolan och vilka som var hemma genom att sätta upp kort på barnen under skyltarna med rubrikerna *hemma* och *förskola*. I slutet av en samling använde pedagogerna aktivitetskort

⁹ Karin är ett fingerat namn.

med bild och text. Barnen fick se på den lapp de drog ur högen med kort och försökte läsa den för att veta vilken aktivitet barnet skulle göra. Vid ett annat tillfälle skulle ett barn och en pedagog julpyssla, pojken visste inte hur han skulle göra så pedagogen hänvisade till instruktionerna och läste sedan dessa för barnet

5.2.3 Sammanfattning

LIKHETER

- Barnen på båda förskolorna satt inne i respektive läsrum och lekläste. De satt både enskilt och i grupp och läste. Barnen på respektive förskola satt även och läste på andra platser och andra typer av texter.
- Pedagogerna läste böcker för barnen på båda förskolorna. Skillnaden var att högläsningen ofta skedde i samband med en måltid, antingen före eller efter på förskola 1. Medan på förskola 2 hade man speciella läsgrupper varje dag, de läste efter samlingen.
- Tillsammans med pedagogerna eller på egen hand skrev barnen sina namn på till exempel teckningar på båda förskolorna. De intresserade sig även för bokstäver.
- Barnen på båda förskolorna intresserade sig för oss när vi skrev. De frågade frågor på texten och de var intresserade av bokstäverna.

SKILLNADER

- Pedagogerna på förskola 1 hjälpte barnen att skriva texter, detta kunde ske både för hand och på data. Detta var inget vi registrerade på förskola 2.
- Barnen på förskola 1 ägnade sig på eget initiativ åt skrivaktiviteter i olika former. Till exempel, skriva egna böcker, forma bokstäver och sagor. Att barnen skrev texter noterade vi inte på förskola 2 men däremot så försökte de forma ord av magnetbokstäver.
- Barnen på förskola 2 ägnade sig på eget initiativ åt att spela alfabetsspel och lägga alfabetspussel och under denna stund satt de och pratade om bokstäverna. Att det fanns sådana spel/pussel som barnen spelade på förskola 1, kunde vi inte se.
- Pedagogerna på förskola 1 använde sig av barnens namn på olika sätt. Vid måltiderna lade de ut namnen där barnen skulle sitta, barnen fick sedan läsa sig till sin plats. Namnlappar användes även under samlingen. Lappar vid måltiderna var inget som vi kunde se på förskola 2 men barnens namn fanns på en lapp på deras stol som de satt på under måltiderna. De använde sig av fotografier på barnen i samlingarna istället för barnens namn.
- På förskola 2 använde pedagogerna sig av bilder med tillhörande text i samlingen för att barnen skulle veta vad de skulle göra för aktiviteter. Sådana här typer av kort kunde vi inte se att de använde sig av på förskola 1.

5.3 Intervjuer

I detta avsnitt har vi sammanställt vad varje förskollärare sade under intervjun, med relevans för syftet. I citaten har vi vid några enstaka tillfällen lagt till eller tagit bort ett ord för att förbättra ordföljden. Vi vill poängtera att detta inte har ändrat meningens betydelse.

5.3.1 Förskola 1

Vår första fråga handlade om hur man i miljön kan se att det är en Reggio Emilia-inspirerad förskola. Förskolläraren berättade att miljön inte är så hemlik, de har släppt allt sådant och nu arbetar de istället för att miljön ska vara estetiskt tilltalande för barnen. Många av sakerna hör inte riktigt hemma i en förskola menade hon. ”Vi har mycket nya saker som inte riktigt hör hemma i förskolan och det har vi bland annat fått höra av vaktmästare. Ska ni hänga upp en sån fin spegel här bland barnen? Ja det ska vi göra, det är meningen att det är mycket estetiska saker och så.” Vidare frågade vi hur miljön kommer till gagn för barns språkutveckling och om hon kunde ge några konkreta exempel. Hon svarade att om barnen har mycket vackra saker omkring sig kan de reflektera och samtala kring det:

”Men sen även att det har blivit så mycket förändringar i miljön. Dels är barnen med i förändringen men även att de kommer på morgonen och har det hänt någonting nytt, då blir det genast någonting de pratar om. De är väldigt uppmärksamma på detaljer, det behöver inte vara stora saker utan det kan vara att man bara ändrat om eller flyttat någonting.”

Vi frågade vad de hade för syfte med de olika rummen när de bestämde hur de skulle se ut. Hon svarade att i ateljén vill de ha självständiga och egentänkande barn. De vill uppmuntra dem att skapa. ”Allting har flyttats fram och ner och de kan göra saker utan att be oss om hjälp.” Barnen har inte riktigt vant sig vid detta ännu men det går framåt. Ett projekt som inte är färdigt är ett planerat sagorum, detta ska vara inne i det ena matrummet. Vi frågade vad som var tanken eller syftet med det rummet. Förskolläraren svarade att: ”Det ska ge mer inspiration till läsning och att de fortsätter med detta och att de tycker att det är roligt.” Hon sa även att rummet ska syfta till att barnen får en lugn miljö att sitta och läsa i samt att pedagogerna kan sitta där inne och läsa med dem. Vi frågade vad de främst hade för syfte med det omgjorda teaterrummet. På den frågan svarade förskolläraren att det var barnens önskemål de utgått ifrån:

”Det kommer ifrån barnens önskemål om vilken sorts rum de vill ha och det var mycket utklädnad och sådant. Då bestämde vi tillsammans att ett teaterrum blir bra. Så dels är det barnens önskemål och sen även att vi vill främja dramat. Vi är lite dåliga på det själva och tror att en inspirerande miljö hjälper oss också.”

Ytterligare ett projekt var att förändra ett av matrummen till en spelhörna eller en plats där barnen kan väva. ”Det är meningen att vi ska ha mindre bord och spel eventuellt, kanske en liten spelhörna, sådant har vi inte mycket av och det behövs det också. Alternativt vävning och liknande.” Tankarna kring detta projekt gick isär pedagogerna emellan.

Vi ställde även frågan: Om man tar varje rum för sig är det något speciellt ni har tänkt er språkligt? Förskolläraren svarade: ”Nja, nej inte egentligen, det är inte så genomtänkt utan det är mera att det hela tiden ska finnas möjlighet att öva språket och att vi ska vara så verbala som möjligt.” På frågan om de kunde se att det sker aktiviteter i ateljén som har med läsning och skrivning att göra fick vi svaret att det sker mycket kreativa aktiviteter runt det bordet. ”De sitter ofta runt bordet och det blir ofta samtal och det gynnar också deras språkutveckling. Men just konkret att de skriver mycket där det gör de inte, då går de hellre någon annanstans och sätter sig och gör det där det är lite lugnare.”

Vi frågade vidare om vad de har för material som de anser är språkstimulerande för barnen. På den frågan svarade förskolläraren att: ”Jag tycker att allting är språkstimulerande för barnen eller jag vill att det ska vara så. Jag vill inte att det ska vara något speciellt, som att nu ska vi arbeta med språket utan, det ska komma hela tiden”. På frågan när barnen stimuleras att läsa och skriva svarade hon att det bland annat sker när de har läst böcker för barnen. Då blir de uppmuntrade att själva läsa. Den nya barngruppen har visat ett stort intresse för böcker så det har man försökt ta tillvara. Hon tror även att barnen inspirerar varandra, de som ska börja skolan är väldigt duktiga. Många av barnen skriver egna böcker och hjälper varandra. Denna aktivitet sker främst efter de äldstas vila. De mindre barnen har också blivit nyfikna och har börjat skriva bokstäver. ”Sen har de mindre kommit upp och velat skriva också, de har velat skriva sin egen bokstav och så och det är himla kul faktiskt.”

På frågan om hur datorn på avdelningen används fick vi svaret att barnen får skriva och rita på den. De använder inga färdiga spel med rätta och felaktiga svar då de tycker att det strider mot Reggio Emilia-filosofin. ”Förut hade vi sådana där program för barn, det har vi bestämt oss för att slopa helt och hållet. Vi kände att det inte gick hand i hand med Reggio Emilia-tänket, för där är det ett svar som gäller hela tiden och så vill vi inte ha det.” När barnen vill arbeta vid datorn får de skriva upp sig på en lapp. ”Och så har vi sagt att vi har ingen tidsbegränsning utan att de får sitta tills de känner sig färdiga.” Vi frågade om de sedan använder det barnen gör på datorn. Hon svarade att: ”Vi försöker stoppa, eller jag gör det i alla fall, stoppar in det de har gjort i deras portfoliopärmar.” Barnen kan sedan gå och titta i pärmarna. Sedan ett år tillbaka kan de se att det har skett en utveckling hos skrivandet hos vissa barn. I början skrev de enstaka bokstäver men nu kan de bli hela ord och någon har till och med skrivit en saga. Vi frågade om de uppmuntrar barnen att skriva eller om de gör det självmant. Förskolläraren svarade att barnen blir intresserade när de skrivit några ord och då de visar dem vad det står. Hon svarade att det hänger ihop med det allmänna språkintresset och att det är spännande att se. På frågan om barnen har visat intresse för skrivning även när det inte gäller datorn svarade hon: ”Det tycker jag verkligen, det kommer ju även dels med pärlplattorna med bokstäver och siffror, de lägger ihop ett ord och sådär. Just det där med böckerna och att skriva på teckningar det är mycket sådant som barnen tycker är roligt.”

Slutligen kan man summera pedagogernas tankar kring barnens språkutveckling som att det är någonting som sker integrerat i verksamheten. De har inga direkt planerade stunder detta ska ske utan det kommer in hela tiden. Pedagogerna svarade att språket kommer in hela tiden.

5.3.2 Förskola 2

Vi började denna intervju med att fråga pedagogerna hur de arbetar i sin verksamhet med barns språkutveckling. Pedagogerna inledde denna fråga med att berätta om hur de jobbade med barnens talutveckling. De har fått gå en utbildning vid namn *Språkutvecklande arbetsätt* som handlade om hur man i förskolan kan bli mer medvetna om vilka möjligheter som i förskolans vardag att jobba med barns talutveckling. Ett exempel var att tänka på att undvika tomma ord. ” Istället för att till exempel säga till barnet kan du lägga den där här, så lägg skeden på andra sidan bordet. Nästa steg var att bygga på meningarna. Att man till exempel säger kan du ställa skålen på bordet? Kan du ställa skålen med socker mitt på bordet till exempel, att fylla på så mycket som möjligt.”

Därefter berättade pedagogerna att de läser mycket för barnen, både på barnens initiativ och planerade lästunder. De har olika läsgrupper som har en lästund varje dag. ”När jag läser för barnen brukar jag läsa en bok flera gånger så att man nästan kommer ihåg orden utantill och sen brukar vi leka så att barnen får läsa också”. Hon berättar att en del barn tycker att det är

kul att läsa för varandra och hon har sett att de gör det och att barnen har lärt sig att känna igen några ord från texten. Förutom böcker så använder de sig även av så kallade språkpåsar och flanosagor i samlingarna med barnen. ”Där i påsarna finns sådana vanliga sagor eller sånger som man har på förskolan där det finns saker från sången, till exempel bä, bä vita lamm.

Pedagogen berättade också att de sjunger mycket med barnen och använder sig av sångkort. ”Det finns text på ena sidan där vi kan läsa och någon bild och text som hör ihop med sången och barnen vet direkt vilken sång det är.”

Vidare frågade vi hur de jobbar kring barns skrivutveckling då hon enbart hade berättat om talet och läsningen. ”Vi jobbar inte så mycket med det egentligen. Det är inte vår uppgift och det står inte i vår läroplan att vi ska arbeta med det, men vi uppmanar barnen om vi ser att de är intresserade av det och det brukar de vara”. Pedagogerna berättade att de äldre barnen kan skriva sitt namn och är intresserade av att skriva. De har fått en skrivbok som de kan träna sig i att skriva. Vidare sa pedagogerna att man kan få in skrivning på ett lekfullt sätt:

”Vi har sådana magnetbokstäver i lärummet. Barnen leker jättemycket med dem, inte alla, men en del leker alltid med dem. Och så när vi ser att barnen är intresserade så tränar vi och de frågar vad det stod och så tränar vi genom att börja med deras namn eller vilken bokstav som deras namn börjar på. På det sättet jobbar vi och vi har nu hängt upp barnens namnskyltar överallt, om det är på lådorna så vet de direkt. Barnen lär sig som bild, fotografiskt för ingen kan läsa Coca Cola eller McDonalds men alla små barn vet att det är Coca Cola eller McDonalds. På det sättet lär man sig sitt namn och andras namn och sen börjar man skilja på bokstäver. Men vi arbetar inte med, det gör vi inte men vi uppmanar barnen och om de tycker det är roligt så tränar vi på att skriva namn, bokstäver och siffror också.”

Då pedagogerna nämnde att de hade bokstäver inne i sagorummet frågade vi om de hade något annat material som hon anser vara språkstimulerande för barnen. På denna fråga inledde pedagogerna med att repetera att de har böcker, play-doformar som är formade som bokstäver, bokstavsformer och att de skriver barnens namn överallt, som på deras handdukar och på deras lådor. Vidare berättade hon: ”Vi har skrivit veckodagarna och jag tror inte att det är någon som kan läsa dem men vi pratar om det mycket, vilken bokstav de börjar på eller om någon spontant kommer på namn som börjar på samma bokstav. Vi har pussel, alltså sådana alfabetspussel och memory men mest böcker.”

Nästa fråga handlade om hur datorn användes och pedagogerna berättade att de använder mycket spel från Internet som Bolibompa, Sveriges television eller utbildningsradions sidor som tränar hand, öga och koordination:

”Vi skriver inte så mycket på datorn men vi lyssnar mycket på sagor där. Sagor som är gjorda på ett enkelt sätt och sagor som de lite äldre barnen har gjort. Men annars så använder vi inte data så mycket men barnen tjuvar mycket på att de vill sitta där. Vi föredrar nog böcker för det är så många som har datorer och TV.”

Vi frågade vidare om hur de har tänkt kring miljöns utformning. ”Ja det vi tänker på är att det ska vara tillgängligt för barnen så det materialet som är för barnen har vi så långt ner så att barnen själva ska kunna ta det.” De vill även att miljön ska vara rolig och färgglad men inte att det ska finnas för mycket färger. ”Förut hade vi massa av barnens teckningar uppsatta, men vi har tagit ner en del och har bara en vägg där vi brukar hänga barnens bilder. Det blir lugnare och inte för mycket intryck hela tiden.”

Avslutningsvis frågade vi om barnen själva har fått vara med och bestämma om miljöns utformning. Pedagogerna svarade att barnen inte varit så delaktiga i det men att de vid ett tillfälle fick ge förslag på hur ett rum skulle möbleras.”

Lite i dockrummet när vi möblerade det så frågade vi barnen hur vi skulle möblera det och de kom med förslag, men helt generellt så nej.”

5.3.3 Sammanfattning

LIKHETER

- Båda pedagogerna berättade att de har allt material i barnens höjd så de ska kunna ta det de behöver på egen hand.
- Pedagogerna påpekade att barnen inspireras till läsning då de har gemensamma lässtunder med barnen. Det planerade sagorummet på förskola 1 ska ge barnen en lugn stund till läsning och det ska inspirera dem till att vilja läsa. Det är också till för att både barn och pedagoger ska kunna läsa tillsammans. Hon tycker att de kan se att barnen påverkar och inspirerar varandra till skriftspråkliga aktiviteter. De äldre barnen som snart ska börja skolan har ett stort intresse för detta och det smittar av sig hos de yngre barnen. Hon säger att skrivning ofta sker efter barnens vila. Pedagogerna på förskola 2 berättar att de läser mycket för barnen och att barnen själva väljer sådana aktiviteter. Barnen härmar ofta lässtunderna när de väljer att läsa på egen hand.

SKILLNADER

- På förskola 1 ville man att miljön skulle vara estetiskt tilltalande och de hade saker som inte riktigt hör hemma på en förskola i miljön. Detta menade förskolläraren leder till att barnen blir uppmärksamma på detaljer och att de för många samtal om de förändringar som sker i miljö. På förskola 2 har man tagit bort barnens teckningar och begränsat sig till att ha dem på endast en vägg. Detta för att miljön inte skulle vara för rörig med olika färger och leda till att barnen skulle få för mycket intryck.
- På förskola 1 ville förskolläraren att allt material skulle vara språkstimulerande för barnen. På förskola 2 valde pedagogerna ut olika material som hon ansåg vara språkstimulerande. Det var bland annat pussel och spel, magnetbokstäver och formar som är formade som bokstäver och används till play-dolera.
- På förskola 2 berättade förskolläraren att de jobbar mycket med språket i samlingarna då de berättar sagor och sjunger sånger och rim och ramsor med barnen. De går även igenom veckodagarna och pratar om hur dagarnas namn stavas och vilken bokstav de börjar på. På förskola 1 ville man att allt skulle vara språkstimulerande och att de inte har några specifika tillfällen då de jobbar med det utan att det ska ske hela tiden.
- På förskola 1 användes datorn av barnen till att rita eller skriva. De har tagit bort spelen då de tycker att de går ut allt för mycket på rätta och felaktiga svar. Vilket de inte tycker om. Barnen får sitta till de själva anser sig vara klara med sina projekt. På förskola 2 försöker de undvika att barnen ska sitta vid datorn då de anser att det är så många som har datorer hemma. Vid de tillfällen då barnen sitter vid datorn spelar de spel eller lyssnar på sagor.

6. SAMMANSTÄLLNING AV RESULTATET

I vårt resultat kan man se att miljön inspirerar barnen till skriv- och läsaktiviteter om det finns material lättillgängligt som de kan använda. Pedagogerna spelar också en stor roll i att inspirera barnen att skriva och läsa genom att själva göra dessa aktiviteter tillsammans med barnen och att använda skriftspråksstimulerande artefakter. Vi kom fram till att både miljön och pedagogerna stimulerade barnens läsutveckling på båda förskolorna. Det skilde sig däremot vad det gäller barnens skrivutveckling. På förskola 1 var miljön stimulerande för skrivning och pedagogerna använde sig av skrivstimulerande artefakter, men detta såg vi sällan på förskola 2. I detta rutsystem har vi gjort en översikt av resultatet från varje del i vår observation: den fysiska miljön, observationen på barn och pedagoger samt intervjuerna. Vi har gjort detta för att redogöra för sambandet dem emellan och för att ge en övergripande bild av resultatet. Det första rutsystemet är en sammanställning av vårt resultat för skrivningen på förskolorna och det andra rutsystemet redogör för läsningen på förskolorna. Rutsystemet ska läsas från vänster till höger för att bilda en helhet.

SKRIVNING, FÖRSKOLA 1		
Miljön, artefakter	Observation	Intervju
<p>Det fanns en ateljé med lågt bord och lättillgängligt material. Pennor, pärlplattor formade som bokstäver, papper, saxar, tejp mm fanns på bordet.</p> <p>Det fanns hyllor med olika papper, kuvert mm.</p>	<p>Här skrev barnen ofta bokstäver, sina namn samt hittade på egna sagor, böcker, lade sina alster i kuvert. Pedagogerna fungerade som ett stöd i dessa aktiviteter.</p> <p>Barnen visade intresse för vårt skrivande.</p>	<p>Förskolläraren sade att ateljén är till för skapande av olika slag. Här ser hon sällan att barnen ägnar sig åt skrivaktiviteter. De brukar oftast gå iväg och göra det någon annanstans. Barnen skriver ofta efter vilan, barnen inspirerar varandra.</p>
<p>Gemensamt skrivna texter fanns uppsatta runt omkring på avdelningen.</p>	<p>Pedagogerna skrev texter till barnens teckningar. Detta gjordes för hand eller på datorn av pedagogerna. De antecknade även datum.</p>	<p>Detta nämndes inte i intervjun. Däremot så berättade hon att språket finns överallt och att de inte vill ha specifika stunder för detta.</p>
<p>Det fanns en dator med en tillhörande lista som barnen kunde skriva upp sig på när de ville jobba med den.</p>	<p>Vi såg inte att barnen använde datorn på eget initiativ.</p> <p>En pedagog och ett barn skrev en text till bilder som barnet hade tagit. Pedagogen skrev det barnet sade. De förde även diskussioner om hur ord stavades.</p>	<p>Förskolläraren berättade att de har tagit bort alla färdiga spel. Barnen fick rita och skriva på datorn under valfri tid. Hon sade att barnen skriver allt från enstaka bokstäver till ord och sagor. De sätter in det barnen gör i deras portfoliopärmar.</p>
SKRIVNING, FÖRSKOLA 2		
Miljön, artefakter	Observation	Intervju
<p>Det fanns en hylla med en hög med papper och två korgar med pennor.</p>	<p>Vi såg vid enstaka tillfällen att barnen använde detta material till att rita. De skrev sina namn på teckningarna, både på egen hand och med hjälp av pedagogerna.</p> <p>Barnen visade intresse för vårt skrivande och ville sitta och skriva med oss.</p>	<p>Pedagogen sade att de inte arbetar med skrivning då hon anser att det inte är deras uppdrag. De uppmuntrar däremot barnen om de själva intresserar sig för skrivning eller bokstäver. Då tränar de exempelvis på barnets namn. Vissa av barnen har fått en egen skrivbok.</p>
<p>Det fanns magnetbokstäver med tillhörande tavla. De hade även formor som var formade som bokstäver.</p>	<p>Magnetbokstäverna användes till att laborera med bokstäver och forma ord då barnen lekte skola. Formorna användes vid pepparkaksbaket.</p>	<p>Pedagogen berättade att vissa barn ofta leker med magnetbokstäverna och att bokstavsformorna används när barnen leker med lera.</p>

LÄSNING FÖRSKOLA 1		
Miljön, artefakter	Observation	Intervju
<p>Böcker fanns synliga och i barnens höjd med en soffa i samma rum. (böckernas framsida syntes)</p> <p>Det fanns också böcker i kuddrummet och teaterrummet.</p>	<p>Barnen satt ofta i soffan och läste, både enskilt och i grupp De lekläste och härnade de vuxnas beteende.</p> <p>De använde även kuddrummet och teaterrummet för läsning.</p> <p>Pedagogerna läste för barnen, både i soffan, kuddrummet och teaterrummet. Ofta vid anslutning till en måltid</p>	<p>Inne i det rum där böckerna finns nu ska det bli ett sagorum. Detta rum ska inspirera till mer läsning. Samt ge en lugn miljö till detta.</p> <p>Pedagogerna läser böcker och hon anser att barnen blir uppmuntrade till att själva läsa. De tar tillvara på barnens intresse för böcker.</p>
<p>Barnens namn och foton fanns uppsatta på olika platser – ordbilder.</p> <p>Kort till matsångerna.</p>	<p>Barnen fick vid många olika tillfällen läsa sina namn. Till exempel i hallen och vid sina egna lådor.</p> <p>Pedagogerna använde barnens namn vid maten och samlingar.</p>	<p>Detta nämndes inte av pedagogen. Hon menade att allt ska vara språkstimulerande.</p>
LÄSNING FÖRSKOLA 2		
Miljön, artefakter	Observation	Intervju
<p>Böcker fanns synliga (böckernas framsida syntes) i barnens höjd och det stod en soffa i samma rum. Det fanns även en hylla där böckernas pärmar syntes.</p>	<p>Här satt barnen och läste, både enskilt och i grupp. De lekläste och härnade vuxna.</p> <p>I detta rum lekte barnen också skola där de bland annat härnade hur samlingar och läsgrupper går till. De använde sig bland annat av böcker vid denna aktivitet.</p> <p>Vid ett tillfälle användes rummet av en läsgrupp bestående av en pedagog och tre barn.</p>	<p>Förskolläraren berättade att de läser mycket för barnen och har olika läsgrupper. De läser samma bok många gånger för att barnen nästan ska kunna den utantill. Under lässtunden får barnen testa på att läsa för varandra.</p> <p>Hon berättade att barnen väljer att läsa på egen hand och att de då brukar härna lässtunderna.</p>
<p>Barnens namn med foton fanns uppsatta runt omkring på avdelningen. Ex: vid barnens handdukar, matplatsen, deras plats i hallen och på deras lådor.</p>	<p>Barnen läste ofta sina namn, på sina lådor, vid sina handdukar mm.</p>	<p>Hon berättade att barnen lär sig att läsa fotografiskt, de kan inte läsa sina namn men de känner igen det.</p>
<p>De hade en dator med två barnstolar bredvid.</p>	<p>Denna såg vi användes vid ett tillfälle. Då spelade barnen spel.</p>	<p>Förskolläraren berättade att datorn mest används till att lyssna på sagor.</p>
<p>Det fanns hyllor i barnens höjd med alfabetsspel och alfabetspussel.</p>	<p>Barnen valde ofta att spela spel och pussla. De pratade om bokstäverna och läste alfabetet.</p>	<p>Pedagogen nämner att de har språkstimulerande spel och pussel.</p>
<p>Det fanns skyltar med veckodagarna uppsatta på avdelningen.</p>	<p>Dessa skyltar användes i samlingen. De diskuterade vilken bokstav dagarna började på och barnen sa namn som började på samma bokstav. Pedagogen använde sig även vid ett tillfälle ordbilder som visade barnen vilken aktivitet de skulle göra. Barnen läste dessa kort.</p>	<p>Det som vi såg i vår observation under samlingen kring veckodagarna beskrevs också av pedagogen under intervjun.</p> <p>Aktivitetskorten nämndes inte i intervjun.</p>

7. RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET

Nedan har vi fört en diskussion om olika faktorer som kan ha påverkat vårt resultat (Reliabilitet), samt trovärdigheten i det (validiteten). Avslutningsvis har vi även redogjort för generaliseringen för detta arbete.

7.1 Reliabilitet

Våra observationer hade samma upplägg på båda förskolorna som vi gjorde vår undersökning på, vilket vi tycker är en fördel för vår undersökning och ger en bättre mätnoggrannhet. Däremot vill vi lyfta svårigheten med att det är två olika förskolor som skiljer sig åt både vad det gäller byggnad, personal och barngrupp. Detta kan ha påverkat resultatet även om vi anser att vi inte kan se någon markant orättvisa i vårt resultat i observationsdelen.

Våra intervjuer hade också samma upplägg angående plats och genomförande. En nackdel i våra intervjuer, som vi har kommit på i efterhand, var att vi turades om att vara den som ledde intervjun. Detta innebär att de genomfördes på lite olika vis då vi är två skilda personer i vårt sätt att vara. Detta tycker vi i och för sig inte är den egentliga anledningen till att resultatet från intervjun skilde sig åt. Våra intervjufrågor såg olika ut. Om vi skulle göra om studien skulle vi ha valt att utgå från samma frågor under varje intervju för att få en rättvis jämförelse dem emellan. Intervjun med förskola 1 hade lite mer fokus på inomhusmiljön kopplat till skriftspråket medan förskola 2 fick större möjlighet att berätta om hur de jobbar och använder sig av miljön i sin verksamhet. Detta tycker vi att man kan se tendenser på i våra två intervjuresultat. Vi upptäckte i efterhand att vi varit otydliga i valet av ord, då vi använde oss av begreppet språkutveckling utan att precisera att vi var ute efter barnens läs- och skrivutveckling.

Vårt resultat kan också ha påverkats av att vi gjorde undersökningen på olika dagar och under olika veckor. Observationen på förskola 2 skedde under samma vecka som första advent. Detta innebär att vi under denna vecka fick ta del av både julbak och julsånger som var förberedelser för kommande luciatåg. Detta kan ha gjort att pedagogerna under denna vecka lade upp verksamheten på ett annorlunda sätt än om vi hade kommit en vecka utan julförberedelser.

Under vår andra dag på förskola 2 var det elva av 19 barn i gruppen vilket gjorde att det var färre aktiviteter igång bland barnen än föregående observationsdag. Detta kan ha lett till att resultatet har blivit mindre rättvist för förskola 2 då chansen är större att se fler skriftspråkliga aktiviteter om barngruppen är större.

Vi har försökt att vara så osynliga som möjligt i vår observation, men detta var mycket svårt, speciellt när det handlade om barnen. Barnen var till en början mycket nyfikna och det var svårt att inte störa dem i deras lek, speciellt i de mindre rummen. Barnen sade ibland till oss att vi skulle gå ut ur rummet, vilket vi respekterade. Detta kan ha medfört att vi missade att samla in data vid just det tillfället. Efter ett tag upplevde vi båda två att barnen inte brydde sig så mycket om att vi var där. Vi har funderat på om vi i ibland har påverkat dem till att göra vissa aktiviteter, till exempel skrivning. Detta var inte våra intentioner. Ibland upptäckte vi att pedagogerna nästan ursäktade vissa delar av sin verksamhet. Då de bland annat påpekade saker som de inte var nöjda med. Vi undrar om de kände sig obekväma i rollen att bli observerade. Detta kan också ha påverkat dem att göra skriftspråkliga aktiviteter som de inte brukar göra, då de var medvetna om vad vår studie syftade till.

7.2 Validitet

I vår observation av den fysiska inomhusmiljön använde vi oss av digitalkameror och fotograferade (vi tog inte kort på personal eller barn) för att underlätta för oss i vårt beskrivande. Genom att ta fotografier kunde vi också gå tillbaka till våra anteckningar och se om de stämde överens med fotografierna. På så sätt fick vi också möjlighet att granska varandras anteckningar och fotografier då vi ansvarade för olika rum på respektive förskola. Detta tycker vi ger oss en större validitet i vår undersökning.

Vår observation av barn och personal genomfördes av oss båda. Vi tyckte det var bra att vara två personer under observationen för att kunna täcka upp så många rum, barn och pedagoger som möjligt och deras aktiviteter. Men då det finns fler rum än två så är det möjligt att vi inte har lyckats se alla aktiviteter som har sammankoppling till skriftspråket. När aktiviteter skedde i gemensamma grupper fick vi även två tolkningar av det som hände, vilket kan leda till en mindre subjektiv tolkning och till ett mer trovärdigt resultat. Under observationen försökte vi undvika att föra några samtal med barnen. Detta för att vi skulle kunna vara så objektiva som möjligt och inte kunna påverka barnen. Ibland misslyckades vi och detta kan ha påverkat resultatet. En nackdel med vår observation, som vi har kommit på i efterhand, var att vi inte delade med oss av våra anteckningar till pedagogerna. Detta innebär att vårt resultat av vår observation enbart är tolkade av oss, vilket gör att resultatet kanske kan ses som mindre trovärdigt. Däremot fick en pedagog på respektive förskola möjlighet att ge sin bild av verksamheten och samtidigt ge vårt observationsunderlag en rättvisare bild.

Under våra två intervjuer valde vi att båda skulle närvara för att få två personers tolkningar av samtalet. Vi använde oss av papper, penna och bandspelare. Då vi inte har så stor vana av sådana här intervjuer valde vi ett upplägg där en av oss skulle leda intervju och den andra skulle föra anteckningar, samt lyssna och se om det behövdes tilläggas något i intervjun. Detta upplägg känns i efterhand som ett bra upplägg då vi kunde backa upp varandra och genom att vara två minska risken för att missa någon viktig intervjufråga. Att vi använde bandspelare var för att vi ville få en rättvis tillbakablick av samtalet och att på så sätt få en större validitet i vårt resultat.

Då vi varit ute på observation i endast två dagar på respektive förskola är vi medvetna om att vi har gått miste om skriftspråkliga aktiviteter som förekommit på alla andra dagar under året.

7.3 Generalisering

Vår studie är så pass liten vilket kan ses som att den inte är generaliserbar. Däremot så kan man med hjälp av denna studie få insikt i hur vissa förskolor ser på eller hanterar den fysiska miljön och artefakter för att stimulera barns läsning och skrivning. Denna uppsats kan användas som en jämförande studie där pedagoger verksamma inom förskolan kan bli mer medvetna om hur man kan utveckla barns skriftspråkande. Den kan även ligga till grund för diskussioner bland studenter inom lärarutbildningar.

8. SLUTDISKUSSION

I detta kapitel har vi delat upp slutdiskussionen utifrån vårt syfte. Avslutningsvis kommer vi att ge förslag till vidare forskning samt egna reflektioner över vad vi lärt oss av denna studie.

Hur stimulerar den fysiska inomhusmiljön i förskolan barns läs- och skrivutveckling?

På förskola 1 var barnen mer aktiva i sitt skrivande än på förskola 2, de valde till exempel oftare att själva sätta sig ned och lekskriva. Detta beror på att miljön på förskola 1 till viss del var anpassad för skrivande aktiviteter och att det fanns lättillgängligt material som barnen kunde använda för att skriva. Det hängde även texter överallt på avdelningen som barnen och pedagoger tillsammans hade skapat. Vårt resultat styrks av Dahlgren m.fl. (2006:144) som anser att en skrivhörna är viktig för att stimulera barnen att använda skriftspråket. Där kan barnen skriva brev, inköpslistor och meddelanden med mera. För att detta ska kunna ske är det viktigt att skrivhörnan är fylld med olika sorters material som barnen kan använda i sitt skrivande. Exempelvis papper av olika slag, pennor, stämplor, frimärken och kuvert. Dahlgren m.fl. (a.a.) betonar även vikten av att det finns texter uppsatta runtomkring i miljön som kan hjälpa barnen att orientera sig efter bokstäver. Barnen kan även få nytta av att deras egna namn finns synliga då deras egna namn är det första som de lär sig att känna igen. Även om personalen på förskola 1 inte valde att kalla platsen där barnen mest ägnade sig åt att skriva för skrivhörna hade de i sin ateljé ett bord där tanken var att barnen skulle få möjlighet till eget skapande. Vid det låga bordet fanns det liknande material som Dahlgren m.fl. (a.a.) anser ska tillhöra en skrivhörna. Vid detta bord hände det ofta att barnen satt i grupp och lekskrev både böcker, berättelser och sina namn. De hjälpte även varandra med bokstäver. Detta anser vi utifrån ett sociokulturellt perspektiv är mycket bra. Det är i mötet med andra som kan mer än en själv som vi kan ta till oss nya kunskaper och insikter (Säljö, 2000:119-120). Vi kunde inte se att barnen använde sig av de uppsatta gemensamma texterna i sitt skrivande men däremot såg vi att barnen använde sig av de pärlplattor som var formade som bokstäver. Pedagogerna som vi intervjuade sade att de äldre barnen ofta inspirerar de yngre barnen då de sitter och skriver. De yngre barnen har därför blivit mer intresserade av bokstäver nu än innan. Något som går emot det vi noterade är att pedagogerna i intervjun berättade att hon sällan ser barn ägna sig åt skrivning runt bordet i ateljén utan att de då hellre sätter sig någon annanstans. Detta tycker vi indikerar på att barnen blev påverkade av att vi skrev och de ville själva sätta sig och skriva.

På förskola 2 kunde vi inte se något i miljön som påminde om en skrivhörna. Det som fanns var papper och pennor på en hylla som stod avskilt från borden. I vår observation märkte vi sällan att barnen valde skrivaktiviteter, med undantag från då de skrev namn på sina teckningar. Det som vi kunde se uppmuntrade till lek med bokstäver, var de bokstavsmagneter och bokstavsformar som fanns inne i lärummet. Det fanns även alfabetsspel och alfabetspussel, som vi observerade att barnen lekte med vid ett flertal tillfällen. Det förekom inga texter som barnen hade skapat själva eller tillsammans med pedagogerna. Hultman (2004:52) skriver att miljön i förskolan sänder ut en signal till barn vad som är tillåtet och vad de bör klara av i en viss ålder. På förskola 2 tycker vi att miljön begränsade barnens egna initiativ till skrivning genom att det inte fanns så mycket material. En slutsats är att barn stimuleras till skrivning om det i miljön finns material lättillgängligt som barnen kan använda.

Skriftspråket har två viktiga aspekter enligt Dahlgren m.fl. (2006:7, 23). Det handlar om att ett budskap ska nå en mottagare och att både läsaren och skrivaren delar samma kunskap om den gemensamma kod som finns för skriftspråket. Kullberg (2006:25-36) betonar att barns klotterskrivande är ett startskott för deras förståelse för att det skrivna sänder ett budskap. Detta genom att vuxna ger kommentarer och undrar vad de skrivit. Vidare i utvecklingen

börjar barn förstå att det skrivna har en betydelse och att det finns en gemensam kod som alla kan tyda. För att göra skrivande meningsfullt för barnen menar både Dahlgren m.fl. (2006:144) och Liberg (2006:157-158) att en mottagare av texten är viktig. Detta kan göras konkret genom att använda sig av till exempel en postlåda, där barnen kan få tillbaka skrivna svar. Vi såg ingen tydlig koppling av hur pedagogerna använde sig av miljön för att förmedla en mottagare av texter, detta i form av till exempel en brevlåda. Däremot såg vi att barnens egna bilder och texter på förskola 1 satt uppsatta. Detta anser vi kan räknas som en typ av mottagare då barnens texter blir synliga och kan läsas av både läskunniga barn, personal och föräldrar. I vår observation såg vi på förskola 1 vid ett flertal tillfällen att barnen lade teckningar i kuvert, där deras föräldrar ofta var adressaten. Om och hur dessa brev skickades vet vi inget om. Men vi tolkar det som att barnen på så sätt har en förståelse för att det de skriver sänder ett budskap och att de vill att någon ska läsa deras text. På förskola 2, såg vi inte tecken på att de i miljön hade använt sig av en postlåda eller annan typ av textmottagare. Skrivandet var inte den del i barns språkutveckling som pedagogerna betonade.

I de rum som var avsedda för läsning fanns det ett utbud av böcker som både var synliga och lättillgängliga för barnen. Utbudet av böcker med olika genrer var inte så stort på någon av förskolorna, som Lindö (2002:134) anser vara av vikt i den fysiska miljön för barns litteraturval. Lindö (a.a.) menar också att böckerna ska vara synliga och lättillgängliga för att locka barnen till läsning, vilket också Dahlgren m.fl. (2006:145) förespråkar. Mängden eller variationen verkade inte spela någon större roll utan avgörandet verkade vara att böckerna var synliga och lättillgängliga för barnen. Båda förskolorna hade hyllor som visade bokens framsida och på förskola 2 såg vi att barnen hellre valde att ta böcker från denna hylla istället för en hylla som visade bokens rygg. I samma rum fanns det också en soffa, eller som på förskola 1, massor av kuddar som kunde användas för att sitta och läsa i. Enligt Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999 i Björklid 2005:38-39) ska miljön tydligt visa barnen vilka möjligheter som finns och den ska vara till stöd för barnets utveckling. I vårt resultat är vår uppfattning att barnen visste vad de här rummen hade för avsikt och vilka möjligheter som fanns där, då vi vid åtskilliga gånger såg dem använda rummen till just läsning. De kunde på egen hand, utan att be en vuxen om hjälp, välja läsning som aktivitet då dessa rum på båda förskolorna gav dem möjlighet till det, som går i samma linje med vad Kennedy (2003:124-125) anser om miljöns utformning. Nämligen att material ska finnas i barnens höjd så de ska bli självständiga och kunna välja aktiviteter utan att blanda in en vuxen.

I vårt resultat kunde vi se att barnens namn fanns uppsatta runt omkring på båda förskolorna. Detta tycker vi är positivt då Kullberg (2006:56) skriver att barn i regel lär sig att läsa i bildsymboler som därefter utvecklas till att läsa i ordbilder. Den första ordbilden som barn oftast lär sig läsa först är sitt eget namn. I och med att barnens namn fanns synliga för dem fick de möjlighet till läsning och stimuleras till det utifrån sin nivå och som går hand i hand med vad tidigare forskning säger kommer först i barns läsutveckling. Då barnens namn sattes samman med deras egna fotografier som användes i samlingar, i samband med att de skulle lägga sin teckning på rätt plats eller hitta rätt på sin egen plats vid matbordet nyttjade pedagogerna på båda förskolorna läsning i ett naturligt sammanhang för barnen. Detta går i linje med vad Dahlgren m.fl. (2006:136-138) finner centralt för barns tillägnande av skriftspråket, att det ska ske i naturliga situationer i förskolans vardag. Dahlgren m.fl. (2006:144) vill också framhäva vikten av att inte bara använda sig av ordbilder som är barnens namn, utan se till att det runt om i miljön finns ord uppsatta i samband med de saker som finns, som exempelvis på hyllor eller skåp. På så vis får barnen möta ett större utbud av skriftspråket på deras nivå och i naturliga sammanhang. Detta var inget som vi kunde se fanns på någon av förskolorna. Detta tycker vi är synd då barnen visade upp att de kunde läsa sina namn och vi tror att de hade stimulerats ytterligare om det hade funnits fler ordbilder.

Förskola 1 hade texter uppsatta och pedagogerna på båda förskolorna använde sig av ordbilder vid bland annat maten (sångkort), samlingar och vid val av aktiviteter, men steget från att läsa sitt namn till meningar tror vi är ett för stort steg. Det hade varit bra om det hade funnits ett steg där emellan i form av uppsatta ordbilder, som inte är beroende av om pedagogerna använder det.

På vår fråga hur den fysiska inomhusmiljön stimulerar barns läs- och skrivutveckling såg vi att miljön på båda förskolorna stimulerade barns läsning men att det fanns skillnader vad det gäller skrivningen. Den Reggio Emilia- inspirerade förskolan har en utgångspunkt där de anser att miljön ska vara som en ”tredje pedagog”. I Reggio Emilia- filosofin har vi däremot inte funnit att miljön specifikt är kopplat till barns skrivutveckling. Men genom att ha olika skrivmaterial tillgängligt för barnen, som på förskola 1, fick de en större möjlighet att utöva skrivaktiviteter. Detta skilde sig från förskolan utan specifik pedagogisk inriktning. Deras tanke kring inomhusmiljön då det gäller att stimulera skrivaktiviteter tycker inte vi var så noga genomtänkt som på förskola 1. De hade i och för sig bokstavsmagneter som barnen kunde lekskriva med som vi tycker är bra, men i övrigt fanns det inte så mycket skrivmaterial som kunde användas av barnen. Avståndet mellan det skrivmaterial som ändå fanns var heller inte i anknytning till en plats, vilket kan vara en anledning till att barnen inte nyttjade det.

Hur använder pedagogerna i förskolan sig av artefakter för att stimulera barns läs- och skrivutveckling?

Barnen var mer aktiva i sitt skrivande på förskola 1 för att pedagogerna var mer engagerade i denna process. Skriftspråket användes på ett meningsfullt sätt i naturliga situationer och barnen fick till exempel skriva veckans matsedel på datorn. Denna text sattes sedan upp i hallen. Pedagogerna hjälpte barnen att skriva olika texter. Det kunde vara allt från deras namn till längre meningar eller när barnen skulle beskriva vad de skapat. Detta skedde för hand men även på datorn. Genom att använda datorer kan barns intresse för skriftspråket ökas menar både Dahlgren m.fl. (2006:145) och Granberg (1998:110). Barn kan genom att använda datorn lära sig bokstäver skriver Granberg (a.a.). Dahlberg m.fl. (a.a.) menar även att barn kan lockas till att skriva egna texter då dessa kan göras effektfulla genom att lägga till bilder och ljud effekter. På förskola 1 skrev de även en händelsepärm varje dag och vid ett tillfälle såg vi att pedagogen satte sig ned och pratade med barnen om vad de hade gjort under dagen. Hon skrev ned det som barnen sade. Denna pärm fanns ute i hallen så att bland annat föräldrarna kunde läsa den. På väggarna satt det olika typer av texter och bilder som barn och pedagoger hade skrivit och målat. Detta är i linje med vad Dahlgren m.fl. (2006:38, 136-144) skriver. De hävdar att man som vuxen kan vara en förebild genom att själv utöva skriftspråksaktiviteter. Det är även viktigt att läsande och skrivande sker i meningsfulla situationer för att barnen ska få en förståelse för varför man ska kunna läsa och skriva. Något som vi upptäckte på båda förskolorna var barnens ökade intresse för bokstäver och text då vi satt och skrev bredvid dem. På förskola 2 hjälpte pedagogerna barnen att skriva sina namn, men annars så såg vi inte att det förekom någon gemensam skrivning. Det satt inte upp några gemensamma texter på väggarna. Däremot så förekom det vid ett flertal tillfällen samtal med barnen om olika bokstäver. Dessa samtal kunde handla om bokstävers form, namn och uttal. På förskola 2 användes datorn mest till att lyssna på sagor och ibland spela spel. Vi tycker att det var synd att de inte tog tillvara på datorn som en skrivstimulerande artefakt för att inspirera barnen att skriva. Vi tror att för att barns skrivutveckling ska övas och stimuleras med hjälp av datorn behöver barnen få möjlighet till att skriva bokstäver och texter på den. De vuxna kan hjälpa och vägleda barnen genom att sitta med. Genom handledning av en vuxen, som på förskola 1, kan man uppmuntra barnen till att använda datorn för att skriva.

Vi anser att datorn fyllde olika funktioner på de olika förskolorna. På förskola 2 fick barnen träna sitt talspråk genom att höra berättelser och följa instruktioner. På förskola 1 fick barnen däremot lekskriva samt härma en redan skriven text. På så sätt tror vi att barnens skrivutveckling stimulerades mer på förskola 1.

Varför de inte arbetade med skrivning så mycket på förskola 2 fick vi reda på under intervjun med pedagogen. Hon sade att de inte arbetar med skrivning då hon ansåg att detta inte var deras uppdrag. Däremot så uppmuntrar de barn som visar intresse för bokstäver och skrivning. På förskola 1 berättade förskolläraren att hon ville att tal- och skriftspråket skulle användas hela tiden och inte under några speciella planerade tillfällen. Att pedagogerna inte arbetade medvetet med skrivning på förskola 2 tycker vi att miljön återspeglade. Detta tror vi bland annat har till följd att barnen inte valde skrivaktiviteter så ofta. Detta kanske bottnar i förskolans tradition som Dahlgren m.fl. (2006:42) skriver om. Skrivning har kopplats samman med skolan och att det har varit deras uppdrag. Det har funnits en rädsla från pedagoger inom förskolan att de ska peta i något som de inte har så god kunskap i. Vi anser att pedagogerna på förskola 2, kunde ha uppmuntrat barnens intresse för skrivning ännu mer och figurerat som förebilder för att locka till skrivning.

Vad det gäller barnens läsutveckling kunde vi se att båda förskolorna var lika på denna punkt. På båda förskolorna ägnade man många stunder till läsning och det fanns rum som var speciellt avsedda för detta, vilket Dahlgren m.fl. (2006:54,145) menar är en viktig del i en språkstimulerande miljö. Det ska finnas en miljö där läsande kan ske regelbundet för både barn och vuxna och att sagostunden är ett viktigt inslag. Att sagostunden är betydelsefull är också något som Lindö (2005:25-26) förespråkar då pedagogerna blir förebilder som gör att läsningen blir till något positivt och kan inspirera barnen till ett fortsatt intresse. Detta tycker vi att vi tydligt har sett i vårt resultat då barnen ofta valde att sitta kvar och läsa efter den gemensamma sagostunden. Barnen valde också att läsa på eget initiativ utan att det hade något samband med den gemensamma lässtunden. Platserna där barnen valde läsaktiviteter var ofta i samma rum eller på samma plats där den gemensamma lässtunden ägde rum, där det fanns en soffa eller kuddar att sitta på. Precis som Dahlgren m.fl. (2006:53-54) säger så försökte barnen att återskapa sagostunden som de hade med pedagogerna och härnade hur läskunniga gör när de läser, vilket vi anser innebära att den gemensamma lässtunden har en stor inverkan på barnen.

En förståelse för skriftspråket är viktig ur ett sociokulturellt perspektiv då skriftspråket ses som en medierande tillgång och denna förståelse sker i interaktion med andra (Säljö, 2000:186-187). Under lässtunden på de två förskolorna skilde det sig åt i hur pedagogerna genomförde den. På förskola 1 fick barnen möjlighet att själva läsa boken och de förde diskussioner om bokens innehåll vilket ger dem en förståelse av bokens budskap. På förskola 2 var läsningen i grupp men vi kunde inte se att det skedde något samspel mellan pedagog, barn och den text som lästes. Pedagogen läste boken utan någon diskussion och svarade inte på barnens frågor om texten i boken. Detta gjorde att barnens frågor inte blev besvarade och deras förståelse för innehållet kan ha uteblivit. Under intervjun med pedagogen på förskola 2 berättade hon däremot att hon brukar genomföra lässtunden på samma vis som de gjorde på förskola 1 men detta såg vi inte i vår observation.

Skillnaderna i hur pedagogerna använde sig av artefakter för att stimulera barns läs- och skrivutveckling tror vi bottnar i pedagogernas förhållningssätt till läsning och skrivning och inte i att det är två förskolor med olika pedagogiska inriktningar.

8.1 Slutord

Som vi skrev i inledningen visar forskning att många barn har svårigheter i att läsa och skriva. Vi ser det problematiskt att det finns pedagoger inom förskolan som inte ser barns skrivutveckling som sitt uppdrag utan fokuserar endast på barnens tal- och läsutveckling. Vi anser det vara viktigt att uppmuntra och stimulera alla dessa tre delar redan från förskolan, för att locka in alla barn i den skriftspråkliga världen.

Vi har en del förslag på fortsatt forskning kopplat till vår egen studie. Vi tycker att en undersökning där man tar reda på hur ett större antal förskollärare ser på sitt uppdrag kopplat till barns läs- och skrivutveckling skulle vara intressant. Detta då vi i vår undersökning upptäckt att pedagoger inom ett arbetslag inte ser främjandet av barns skrivutveckling som sitt uppdrag. Finns det möjligheter för förskollärare att få vidareutbildning inom barns läs- och skrivutveckling, då ämnet idag är så omdiskuterat? Vi tycker även att det skulle vara intressant att forska vidare kring hur andra pedagogiska inriktningar inom förskolan arbetar med läsning och skrivning. Som till exempel Waldorf- och Montessoripedagogiken och se om de skiljer sig gentemot förskolor utan specifik pedagogisk inriktning.

Vi har i arbetet med vår uppsats lärt oss mycket och det är främst några punkter som vi så här i slutet av processen vill peka på. Hur viktig den fysiska inomhusmiljön är för att barn ska stimuleras till att ägna sig åt, i detta fall läsning och skrivning, har vi fått större medvetenhet om. Även om vi innan vi påbörjade uppsatsen hade funderat kring detta har vi nu fått mer insikt och en djupare förankring i tidigare forskning. Tack vare denna studie har vi även blivit inspirerade av de förskolor vi observerat. Deras utformning av miljön och användandet av skriftspråksstimulerande artefakter har legat till grund för många diskussioner om hur vi i vår framtida yrkesroll vill arbeta och utforma miljön för att främja barns läs- och skrivutveckling.

9. KÄLLFÖRTECKNING

Arnvqvist, Anders (1993) *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, Maj, & Liberg, Caroline (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*, Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Björklid, Pia (2005) *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola* Stockholm: Liber Distribution.

Dahlberg, Gunilla & Göthsson, Harold (1999) ”En miljö för det rika barnet”. *Modern barndom*, 3, 4-5.

Dahlberg, Gunilla & Åsén, Gunnar, (2005) Loriz Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. Forsell, Anna (red.) *Boken om pedagogerna*. (5:e uppl) Stockholm: Liber AB.

Dahlgren Gösta, Gustafsson Karin, Mellgren Elisabeth och Olsson Lars– Erik (2006) *Barn upptäcker skriftspråket* (3:dje uppl.) Stockholm: Liber AB.

Dyste, Olga (2003) Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Engqvist, Victoria & Joe Natalie (2005, 20 November) ”De gick nio år i skolan- utan att lära sig läsa”. *Expressen*, 16-17.

Gedin, Marika (1999) ”Inre rum” *Modern barndom*, 3, 13.

Granberg, Ann (1998) *Förskoleboken* Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Kennedy, Birgitta (2003) *Glasfåglar i molnen*. (5:e uppl) Stockholm: HLS Förlag (Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm).

Kullberg Birgitta (2006) *Boken om att lära sig läsa och skriva* Solna: Gleerups Utbildning.

Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000 (2002) Västerås: Skolverket och Fritzes.

Liberg, Caroline (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2:a uppl) Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor & Studentlitteratur (2002) *Det gränslösa språkrummet* (2:a uppl) Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor (2005) *Den meningsfulla språkväven. Om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Gunilla (1995) *Hus och rum för små barn*. Stockholm: Byggförlaget.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004a) *Läs- och skrivutveckling i skolan. Iakttagelser och reflektioner i anslutning till PIRLS*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004b) *"Ån bok på bodät en gledje". Om läs- och skrivlärande förr och nu*, Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, yrkesetiska principer och FN:s barnkonvention. (2005) Solna: Lärarförbundet.

Nordin – Hultman, Elisabeth (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande* Stockholm: Liber AB.

SOU 1997:108: (1997) *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.* <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/21/16/bff1115e.pdf> [2007-01-06]

Stukát, Staffan & Studentlitteratur (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur.

Svedner, Per-Olov & Johansson, Bo (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning.* (4:de uppl) Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB, Läromedel och utbildning.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Tallberg- Broman, Ingegerd (1995) *Perspektiv på förskolans historia.* Lund: Studentlitteratur.

Vallberg-Roth, Ann-Christine (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria- från 1800-talets mitt till idag.* Lund: Studentlitteratur.

Wallin, Karin (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken.* Stockholm: Liber Utbildning AB.

BILAGOR

Bilaga 1



Göteborgs universitet
Utbildnings- och forskningsnämnden
För lärarutbildning
Institutionen för pedagogik och didaktik

Hej!

Vi är två tjejer som går sista terminen på lärarutbildningen på Göteborgs universitet, med inriktning mot förskolan. Under vår sista kurs ingår det att skriva ett arbete som sträcker sig under 10-veckor, en så kallad c-uppsats. I denna uppsats vill vi gå ut på två förskolor och observera hur miljön och barns språkutveckling ser ut. Vi kommer att göra vår observation under två dagar i november månad 2006. Under de här två dagarna ska vi föra anteckningar (endast med hjälp av papper och penna) om hur miljön ser ut, hur barnen använder sig av språket och pedagogernas tankar om verksamheten. Undersökningen är helt anonym vilket innebär att ingen kommer att veta vem som har sagt eller gjort vad. I vår slutliga rapport kommer varken barnens, personalens, förskolans eller stadsdelens namn att nämnas! Därför ber vi nu om Ert/Ditt tillstånd att få observera Ert/Ditt barn.

Om ni har några frågor, kontakta oss gärna!

Jag godkänner att mitt barn anonymt är med i Er studie.

Barnets namn.....

.....
Vårdnadshavare

.....
Vårdnadshavare

Anna Lövgren 0704-719968

Jenny Aldenborg 0734-397294

Bilaga 2

OBSERVATION ÖVER DEN FYSISKA MILJÖN

ÖVERGRIPANDE

- Vilken höjd är leksaker, teckningar och material uppsatta på?
- Vilka material och leksaker erbjuds barnen?
- Är materialet lättillgängligt?
- Uppmuntrar miljön till samarbete och aktiviteter på egen hand?
- Hur är rummen möblerade, bordsgrupper, vrår, möbler etc? Både för samlingar i storgrupp till mindre vrår?

LÄSNING

- Finns det mycket olika texter på förskolan, böcker, poesi, dikter, barnens eget skrivna texter, lappar på saker?
- Hur är böckerna presenterade, kan man se böckernas framsida eller är de undanskuffade på högt upp på en hylla?
- Är böckerna lättillgängliga?
- Finns det gemensamt skrivna texter där bild och ord får ett sammanhang?
- Finns det ord uppsatta till olika saker?
- Finns det språkstimulerande, lättillgängligt material, exempelvis spel, pussel
- Använder de barnens namn för att koppla samman text och bild?

SKRIVNING

- Finns det olika material som barnen kan skriva med/på, exempel dator, stämplor, brevpapper etc.
- Pussel och spel?
- Finns det en skrivhörna?

Bilaga 3

OBSERVATION PÅ BARN OCH PEDAGOGER

LÄSNING

- Sker det läsning?
- När, var, hur, enskilt eller i grupp?
- Vem styr aktiviteten?
- Försöker barnen själva?
- Väljer barnen att "läsa" på egen hand?
- Berättar pedagogerna sagor för barnen?
- Låtsasläser barnen?
- Hjälper miljön till i barnens aktiviteter, på vilket sätt?

SKRIVNING

- Sker det skrivande aktiviteter?
- När, hur- enskilt eller i grupp?
- Vem styr aktiviteten?
- Försöker barnen själva och tillsammans med andra?
- Skriver pedagogerna tillsammans med barnen för att medvetet stimulera skrivinläringen?
- Skriver eller försöker barnen att skriva på egen hand?
- Har de skrivna texter som de själva gjort uppsatta på förskolan?
- Vad skriver barnen: namn, bokstäver?
- I vilket sammanhang och sker det hjälp med olika hjälpmedel ex. dator?
- Använder man det skrivna språket i naturliga sammanhang, ex genom inköpslistor, meddelanden.
- Låtsatsskriver barnen?
- Hjälper miljön till i barnens aktiviteter, på vilket sätt?

Bilaga 4

INTERVJU FÖRSKOLA 1. 2006-11-23

- Ni är en Reggio Emilia inspirerad förskola, hur kan man se det i miljön?

- Hur kommer denna miljö till gagn för barnens språkutveckling? Ge konkreta exempel!

- Vad har ni för material som ni anser är språkstimulerande för barnen?

- Vad är syftet med val av material och utformning av de olika rummen, kopplat till barns språkutveckling? Nu kommer vi att gå in på era olika rum, vi undrar vad syftar de till och vad använder barnen det till?

- Hur används datorn?

- Hur mycket upplever ni att barnen skriver och läser?

- Har barnen själva kommit med förslag om hur miljön ska se ut?

Bilaga 5

INTERVJU FÖRSKOLA 2. 2006-12-01

- Hur arbetar ni för att främja barns språkutveckling, kan du ge några konkreta exempel?
- Vad är ert syfte med utformningen av miljön/de olika rummen?
- Hur kommer denna miljö till gagn för barnens språkutveckling? Ge konkreta exempel!
- Vad grundar ni era tankar kring miljö från?
- Vad har ni för material som ni anser är språkstimulerande för barnen?
- Hur används datorn?
- Hur mycket upplever ni att barnen skriver och läser?
- Hur tycker ni att barnen använder miljön för att läsa och skriva?
- Har barnen själva kommit med förslag om hur miljön ska se ut?

Bilaga 6

Förskola 1

Förskola 2

LÄSNING

Sker det läsning?

--	--

När, var, hur, enskilt eller i grupp?

--	--

Vem styr aktiviteten?

--	--

Försöker barnen själva?

--	--

Väljer barnen att "läsa" på egen hand?

--	--

Berättar pedagogerna sagor för barnen?

--	--

Låtsatsläser barnen?

--	--

Hjälper miljön till i barnens aktiviteter, på vilket sätt?

--	--

SKRIVNING

Sker det skrivande aktiviteter?

--	--

När, hur, enskilt eller i grupp?

--	--

Vem styr aktiviteten?

--	--

Försöker barnen själva och tillsammans med andra?

--	--

Skriver pedagogerna tillsammans med barnen för att medvetet stimulera skrivinläringen?

--	--

Skriver eller försöker barnen att skriva på egen hand?

--	--

Har de skrivna texter som de själva gjort uppsatta på förskolan?

--	--

Vad skriver barnen: namn, bokstäver?

--	--

I vilket sammanhang och sker det hjälp med olika hjälpmedel ex. dator?

--	--

Använder man det skrivna språket i naturliga sammanhang, ex genom inköpslistor, meddelanden?

--	--

Låstasskriver barnen?

--	--

Hjälper miljön till i barnens aktiviteter, på vilket sätt?

--	--