

Högskolan i Halmstad, sektionen för lärarutbildning.

Utbildningsvetenskap 61-90.

Språk, kommunikation, lek och lärande 210 hp

”Att läsa är att skriva”

En studie om vad läsning och skrivning är, ur barns perspektiv

Examensarbete lärarprogrammet 15 hp

Författare: Erika Sultan & Marie-Christin Nilsson

Handledare: Anniqa Lagergren & Jonas Hansson

Examinator: Anders Nelson

Examinationsdatum: 2012-01-11

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att förstå och beskriva hur läsning och skrivning framträder för barn. Vi vill veta vad läsning och skrivning är, sett ur barnets perspektiv. Vår studie tar sin utgångspunkt ur fenomenologisk ansats. Genom att närma oss barns perspektiv, har vi försökt beskriva fenomenen så som de framträder för barnet. För att få svar på vår frågeställning har vi valt att intervjua femåriga barn. Observationer som stöd har använts, samtalen har även spelats in med diktafon och mobiltelefon. Barnen har intervjuats i både hem- och förskolemiljö. Den insamlade empirin har bearbetats med hjälp av meningskoncentering, det meningsbärande i fenomenen har fastställts och utifrån dessa har teman formulerats. I studien har synliggjorts att femåriga barn har tankar kring läsning och skrivning. En slutsats är att läsning och skrivning för barnet framträder som ett och samma fenomen. Det blir synligt både genom ord och genom handling att läsning och skrivning framstår som ett aktivt görande. Ännu en slutsats är att det egna jaget är tätt sammanflätat med läsning och skrivning. Vi förstår detta som att språket, skriftspråket och den egna identiteten är tätt sammanbundna med varandra.

Nyckelord: Barns perspektiv, läsning och skrivning, literacy, fenomenologi.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1	
1:1 Syfte	2	
1:2 Frågeställning	2	
2. Metod	2	
2:1 Val av metod	2	
2:2 Urval	3	
2:3 Utformande och utförande	3	
2:4 Arbetsfördelning	4	
2:5 Intervju och samtal som metod	5	
2:6 Observation som stödverktyg	6	
2:7 Analys genom meningskoncentring	6	
2:8 Motivering för val av metod	6	
2:9 Tillförlitlighet och giltighet	7	
2:10 Etiska överväganden	8	
3. Teori	10	
3:1 Fenomen	10	
3:2 Intentionalitet	11	
3:3 Livsvärld	11	
3:4 Vara-i-världen	12	
3:5 Till-handen-varande och för-handen-varande	12	12
4. Bakgrund	13	
4:1 Barnsyn	13	

4:2 Barns perspektiv	14
4:3 Perspektiv på läsning och skrivning	15
5. Tidigare forskning	17
5:1 Literacy	17
5:2 Skriftspråkande	18
5:3 Barns perspektiv på egna förutsättningar för läsning och skrivning	20
6. Resultat och analys	22
6:1 Tematisering	22
6:1:1 Namnet	23
6:1:2 Aktivitet	24
6:1:3 Förväntningar	26
6:1:4 Att läsa är att skriva	28
7. Resultatdiskussion	28
7:1 Metoddiskussion	32
7:2 Tänkt fortsatt forskning	33
Referenser	34
Bilaga 1	37
Bilaga 2	38

1. Inledning

Esmeralda, fem år, sitter i en soffa med en bok i sitt knä. Esmeralda har formellt sett inte lärt sig läsa, detta till trots "läser" hon noggrant hela boken, sida efter sida och en berättelse framstår tydligt för lyssnaren.

Gång på gång har vi i möten med små barn insett att det finns ett tidigt intresse för böcker och för att läsa och skriva. Detta har gjort oss nyfikna och inspirerat oss att vilja ta reda på mer om små barns läsning och skrivning och hur dessa aktiviteter framstår för barnet. För att kunna göra detta, anser vi det nödvändigt att närma oss barns perspektiv. Att närma sig barns perspektiv innebär för oss, att försöka erfara fenomen så som de framträder för barnet. Vi är medvetna om att det finns en problematik inbyggd i en önskan att närma sig barns perspektiv, då upplevelsen, barnets intentioner, erfarenheter och meningsskapande trots allt tolkas ur någon annans ögon. Att ta reda på vad barnet säkert vet om läsning och skrivning så som det framstår i ett vuxenperspektiv är för oss ointressant. Det är barnens röst och att göra denna hörd som är det intressanta i detta sammanhang. Som yrkesverksam, forskare och vuxen är det viktigt att lyssna till var barns egen upplevda livsvärld och skildring av skriftspråkande, för att kunna möta barnet där det är.

En upplevelse av positivt och aktivt skrivande och läsande leder enligt Taube (2009) till att barnet blir medvetet om hur skriftspråk och skrivande används och lägger grund för ett självförtroende som läsare och skrivare. Då skriftspråksutveckling är en omfattande process behöver forskning utifrån barns perspektiv utföras ur fler infallsvinklar. I forskning om barns tidiga läsning och skrivning beskriver Fast (2007) begreppet literacy. Literacy kan ses som ett vitt begrepp för aktiviteter gällande läsning och skrivning där barn aktivt erövrar kunskap, ensamma eller tillsammans. Fast (a.a.) belyser barnets uppväxtmiljö och eget intresse som centralt för språket. Kelleys (2009) forskning utgår från barns egna perspektiv på de möjligheter och förutsättningar, de själva anser vara viktiga, för den egna läs och skrivutveckling. En annan infallsvinkel och utgångspunkt framträder i Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olssons (2006) forskning där barns egen syn på läsningens möjligheter utgör fokus. Denna infallsvinkel berör även läsningens funktion och hur läsande kan ta sig uttryck i barns perspektiv.

Den fråga som kommer utgöra fokus för vår undersökning är var läsning och skrivning är, sett ur barns perspektiv. Då alla individer är olika finns det ett värde i att återkommande ställa frågan. Inget svar kan bli likadant som ett annat. Dessutom påverkar individens direkta upplevelser svaret. Likaså gör tiden. Vad läsning och skrivning är, och hur det framstår för vart barn, är frågor var yrkesverksam, forskare och vuxen behöver ställa sig för att kunna möta vart barn där det är.

1:1 Syfte

Syftet med vårt arbete är att förstå och beskriva hur läsning och skrivning framträder för barnen sett ur deras eget perspektiv. Avsikten med studien är att fördjupa de egna kunskaperna om barns syn på läsning och skrivning.

1:2 Frågeställning

- Vad är läsning och skrivning sett ur barns perspektiv?

2. Metod

2:1 Val av metod

För att besvara frågan har en kvalitativ undersökning utifrån en fenomenologisk ansats genomförts. För insamling av datamaterial har samtals-intervjuer genomförts. Dessa har kompletterats med observation. Syftet med intervjuerna är att samla in varierande beskrivningar, upplevelser och erfarenheter av läsning och skrivning. De olika skildringarna utgör sedan grund för urskiljning av mönster och strukturer hos fenomenen. Analys kommer därefter att genomföras genom meningskoncentrering.

Vår undersökning utgår från en fenomenologisk ansats. Det som eftersöks i en fenomenologisk undersökning är det meningsskapande i individens upplevelse och omtolkning av intervjupersonens livsvärld bör undvikas. Det är nödvändigt att den som

försöker förstå individens upplevda livsvärld medvetet sätter parentes runt de egna fördomarna. Med fördomar avses här inställningar och förutfattade meningar. För att ett fenomenens egenart skall bli synligt är det nödvändigt att verbalisera medvetandefenomenet genom varierande skildringar och erfarenheter. Det kallas i fenomenologin att genomföra eidetisk variation. Därefter består uppgiften i att finna mönster och urskilja det essentiella hos medvetandefenomenet vilket är det samma som att göra en eidetisk reduktion (Birkler, 2008).

2:2 Urval

För att kunna erhålla en täckande information och kunna ge en kvalitativ beskrivning av ett visst fenomen i en viss population, krävs att vi gör ett urval. Då arbetet syftar till att belysa och beskriva barns perspektiv på läsning och skrivning, är det barnens röst som är intressant i sammanhanget. Ett första urval blir då att den population som deltar i vår undersökning är barn. Vidare har avgränsning gjorts utefter barnens ålder. De barn som deltar i studien är alla fem år och skall börja i förskoleklass hösten 2012. Barnens ålder är av betydelse då vi finner det meningsfullt att få inblick i hur läsning och skrivning framträder för barnen före skolstarten. Urval vad gäller deltagande barn har skett genom syftesurval vilket sker ändamålsenligt. Ett sådant urval är icke-representativt och ej heller generaliserbart. Då proportionerna ej är representerade räcker ett mindre antal deltagare. Detta är en konsekvens av den tid som är avsatt för studien då andra former av urval inte har fått plats inom tidsramen.

2:3 Utformande och utförande

För insamling av data har kvalitativa forskningsintervjuer använts. Intervjuerna är halvstrukturerade och har genomförts i samtalsform. Detta har skett både individuellt och i grupp, både i förskolemiljö samt i hemmiljö. Situationen och barnens egna idéer har styrt samtalets längd och utformning, vilket gör att intervjuerna varierar. Intervjuernas struktur har utgjorts av frågor kring barns syn på skriftspråket och dessa frågor har styrt samtalens riktning. Några få frågor har fungerat som grund i samtalen, dessa har fyllts på med följdfrågor utefter situationen. Frågorna är enkla och efterfrågar skriftspråkets funktion ur

olika infallsvinklar, samt hur läsning och skrivning går till. Detta för att få så varierande beskrivningar och upplevelser av läsning och skrivning som möjligt. De frågor som utgör intervjuernas struktur är desamma vid samtliga tillfällen och dessa finns bifogade som bilaga 1.

Samtalen med barnen har dokumenterats med hjälp av ljudupptagning på diktafon och mobiltelefon samt genom minneskarta. Barnen har själva haft möjlighet att prova diktafon och mobiltelefon, samt bestämt vad de själva vill ska spelas in och upp. Barnen har också bestämt vad som ska stå på minneskartan och denna har konstruerats under samtals gång. Då inga samtals-tillfällen sett likadana ut ser även minneskartorna olika ut. Minneskartan fungerar som dokumentation, återkoppling, diskussionsunderlag samt som analysverktyg.

2:4 Arbetsfördelning

Samtliga moment i denna studie har utförts av oss tillsammans. Viss ansvarsfördelning har dock skett då en av oss haft mer ansvar vid utformande av intervjuplan samtidigt som den andra haft mer ansvar för utformande av informationsblankett som skickats ut till föräldrar, innehållande presentation av oss själva, våra kontaktuppgifter, beskrivning av forskningssyfte och forskningsfråga samt medgivandeblankett för förälders godkännande. Innan användning har det varit och en av oss producerat kritiskt granskats av den andre samt diskuterats. Jämbördig fördelning har även skett i samband med inläsning av tidigare forskning samt den textproduktion som följt därefter. De textavsnitt som producerats av den ene har därefter kritiskt granskats av den andre, samt omarbetats i samförstånd. Vi har båda medverkat vid samtliga intervjutillfällen och har turats om att föra samtal och observera. Analys av insamlat material har genomförts av oss tillsammans. Samtlig text som producerats har diskuterats, granskats, bearbetats och omarbetats av oss båda tillsammans.

2:5 Intervju och samtal som metod

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver forskningsintervjun som ett professionellt samtal som bygger på vardagslivets kommunikation. I intervjun konstrueras kunskap genom interaktion mellan de individer som deltar. Kvale och Brinkmann (a.a.) menar att intervjun kan beskrivas i tre huvudlinjer, där intervjun ses som ett hantverk, som en kunskapsproducerande aktivitet och som en social praktik.

För att försöka sätta sig in i barnets perspektiv krävs att intervjuaren ifrågasätter egna förbigivet-taganden. Utifrån barnets egna erfarenheter och kunskaper är dess tankar logiska och självklara, därmed är också en skillnad mellan barns och vuxnas samspel med sin omvärld möjlig, vilket kan göra att fenomen och företeelser tolkas olika av barn och vuxna.

Det är viktigt att den som intervjuar har ett tydligt mål för intervjun. Då barnet väljer riktning på intervjun kan detaljer skönjas som inte har egentlig relevans, men som kan få intervjuaren att bättre förstå barnet. När barn intervjuas bör de som intervjuar dem ha kännedom om att barnets uppfattningar speglar dess sätt att tänka i en specifik situation, vilket kan innebära att barnet kan ha olika uppfattningar beroende på sammanhanget och miljön. Att vara lyhörd är betydelsefullt ur flera perspektiv, Doverborg & Pramling Samuelsson (2000) menar att barn ofta genomsådar intervjuarens förväntningar och därför anstränger sig för att tillfredsställa dessa.

Då barn intervjuas i grupp bör intervjuaren vara medveten om de processer som påverkar gruppen och det enskilda barnet. En viktig frågeställning att betänka i intervju i barngrupp är om alla barn ges talutrymme. En fördel med att intervju barn i grupp är att olika tankar och åsikter hos barnen synliggörs och förs fram. Möjlighet finns då att ta del av andras sätt att tänka kring en specifik fråga, ett svar kan ge upphov till nya frågor och funderingar. Det bör dock beaktas att barnen kan påverka varandras svar.

2:6 Observation som stödverktyg

Att korrekt tolka barnens utsagor och återge det barnen säger kan vara svårt, genom observation som stöd till intervju kan en faktisk handling synliggöras. Vårt deltagande i observationerna kan betraktas som det Eliasson (2006) beskriver som den observerande deltagaren. Den observerande deltagaren deltar i den iakttagna miljön samt dokumenterar på ett sådant vis att materialet går att använda för analys. De observationer som utförts i studien har kort dokumenterats och använts som stöd för utformande av följdfrågor i intervjun samt som stöd för analysen.

2:7 Analys genom meningskoncentrering

För bearbetning av intervjuerna har kvalitativ analys genom meningskoncentrering gjorts. Analysen sker i fem steg: en intervju läses noggrant i sin helhet för att få känsla för helheten. Därefter fastställs meningsenheter för fenomenen utifrån intervjupersonernas uttalanden. Sedan formuleras teman utifrån den egna synvinkeln, varpå forskaren ställer frågor till de tematiserade meningsenheterna utifrån undersökningens syfte. Dessa teman blir föremål för tolkning och teoretisk analys (Kvale & Brinkmann, 2009).

2:8 Motivering för val av metod

Då det är barnens egna upplevelser och uppfattningar om av vad läsning och skrivning är som eftersöks i vår studie, har vi valt att använda oss av kvalitativ analys genom meningskoncentration. En kvalitativ analys, är enligt Birkler (2008) den metod som i regel används vid forskning där förståelse för andra människors upplevda medvetandefenomen utgör fokus. Syftet med en sådan forskning är enligt Birkler (a.a.) att förstå de meningssammanhang som kommer till uttryck i individens upplevda verklighet. En kvalitativ analys passar därför bra som metod för att besvara vår frågeställning.

Som motivering för vårt urval vill vi hänvisa till Dahlgren, Gustavsson, Mellgren och Olsson (2006) som menar att det finns en poäng i att samtala med barn om läsning och skrivning

innan formell skriv- och läsinlärning påbörjas, då undervisningen i skolan påverkar svaren så att de mer belyser drag hos skolundervisning. Att samtala med barn som är fem år, ger oss en bra utgångspunkt för att beskriva hur läsning och skrivning framträder för barnen.

För insamling av datamaterial har vi valt att använda oss av samtalsintervjuer. Att samtala med barnen om läsning och skrivning kan ses som betydelsefullt ur flera aspekter.

Barnets sätt att förstå och erfara sin omvärld har betydelse för hur fenomen och situationer kan förstås. Frågor som rör skriftspråkets funktion är betydelsefulla ur olika aspekter. Att samtala med barn, som befinner sig i den skriftspråkliga lärandeprocessen, om hur läsning och skrivning går till, kan ge en bra beskrivning av hur dessa aktiviteter framträder som fenomen.

Liberg (2006) beskriver samtal om varför man läser och skriver samt hur man gör detta, som ett medel för att stödja läs- och skrivlärande. För att skriftspråklig medvetenhet skall uppnås måste det stå klart varför man ska kunna läsa och skriva.

2:9 Tillförlitlighet och giltighet

I vår studie innebär en hög reliabilitet att ha stor tillförlitlighet i det vi undersöker. Detta innebär bland annat att datamaterial och teori kan kopplas samman och att vår forskningsfråga blir besvarad. Vår undersökning bör kunna producera kunskap som vi översätter från muntligt till skriftligt på ett etiskt korrekt sätt. Validitet handlar om studiens giltighet. Noggrannhet och ärlighet vid utformandet av intervjufrågor har eftersträvat, så att dessa frågor ska kunna ge utrymme för uttömmande svar. Detta är också ett sätt att göra intervjukällorna tillförlitliga. För att kunna göra en rättvis tolkning och analys är det viktigt att vara kritisk och noggrann med dokumentation under insamlingen av datamaterial.

En studies validitet kan enligt Kvale och Brinkmann (2009) diskuteras utifrån forskarens hantverksskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Pragmatisk validitet syftar till trovärdigheten i den producerade kunskapen och kan ses som tillämpning av det kunskapsspråk som används. Vad gäller hantverksskicklighet fokuseras forskarens person samt möjligheten att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera den kunskap som studien producerar. I en studie gäller att forskaren under hela processen, intar ett kritiskt

förhållningssätt vad gäller framställning av de empiriska data och de analyser som utvecklas. Att forskaren ifrågasätter de egna grundantagandena är en nödvändigt. Vad gäller kommunikativ validitet prövas trovärdighet i dialog med andra. Genom att låta andra personer läsa och kritiskt granska alla delar av studien kan validiteten stärkas (Dovemark, 2007).

Under hela arbetet med denna studie har öppenhet för mottagares åsikt samt ett lyhört arbetssätt medvetet eftersträvats för att skapa så mångtydig bild av det som undersöks som möjligt. Genom att låta andra personer löpande läsa och kritiskt granska alla delar av denna studie kan dess validitet stärkas. Detta har också gett rika tillfällen för andra att kontrollera och ifrågasätta den kunskap som produceras i studien. Under hela studien har egna och andras antaganden ifrågasatts och diskuterats. Detta har skett kontinuerligt genom samtal, dialog och opponering både i hemmiljö och i institutionell miljö. De frågor som ställts under intervjuerna har noggrant övervägts och diskuterats med tidigare kunskaper som bakgrund. Tänka frågor och etiska ställningstaganden har innan samtalsintervjuernas genomförande förankrats vid institutionen. I genomförandet har etiska överväganden och kritiskt granskande av den egna dokumentationen medvetet fokuserats och diskuterats, såväl enskilt som i grupp och både muntligt och skriftligt. Efter intervjutillfällena har användande av korrekt språkbruk och översättning från muntligt skriftligt språk granskats och diskuterats med omgivningen. Den ständiga dialogen har medfört möjligheter att koppla samman teori och datamaterial på ett korrekt sätt. Slutligen har studien som helhet kritiskt granskats och verifierats av handledare och opponenter för godkännande innan offentlig publicering.

2:10 Etiska överväganden

Vi har i vår undersökning utgått från vetenskapsrådets forskningsetiska principer vad gäller individskyddskrav. Dessa principer delas in i fyra huvudkrav och fyller funktion för vägledning i forskning samt för säkrande av individens rättigheter.

Informationskravet handlar om att de individer som berörs av forskningen har informerats om forskningsuppgiftens syfte, av forskaren.

I *samtyckeskravet* betonas deltagarnas rätt att själva bestämma sin medverkan i forskningen.

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om de personer som ingår i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet. Personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Nyttjandekravet betyder att insamlad informationen om enskilda personer enbart får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Innan undersökningen påbörjats besöktes berörda förskolor. Personal och barn har tillfrågats för deltagande. I de fall där intervju skett i hemmiljö har föräldrar kontaktats direkt. Därefter har informationsblankett skickats ut till föräldrar, innehållande presentation av oss själva, våra kontaktuppgifter, beskrivning av forskningssyfte och forskningsfråga samt medgivandeblankett för förälders godkännande. Informationsblanketten finns bifogad som bilaga 2.

Endast de barn vars föräldrar gett samtycke till deltagande, har medverkat i undersökningen. Därefter har barnen själva avgjort om de vill delta i samtalen eller inte och de har när som helst kunnat välja att avsluta samtalet. Ibland har barn vars föräldrar inte lämnat tillbaka enkät för samtycke önskat delta. De har getts möjlighet till detta, men deras uttalanden fungerar inte som underlag för undersökningen. En jämlik situation mellan barn och intervjuare, samt barnens möjligheter till inflytande över samtalet och situationen har i vår studie eftersträvat. Då barnen uttryckt, eller vi upplevt, att samtalet inte längre upplevs som meningsfullt för barnet/barnen har det avslutats.

Vid framställning och presentation av empiri är deltagarnas namn fingerade. Deltagarnas riktiga namn finns däremot på de minneskort som vi tillverkat tillsammans. Av den anledningen har vi valt att ej publicera dessa. Ort och namn på de förskolor som besökts finns ej omnämnda i arbetet. Detta för att ge största möjliga konfidentialitet åt de medverkande.

Insamlad information kommer endast att användas i forskningssyfte och innehåller ingen information om enskilda individer. Vikt har lagts vid att den kunskap som produceras översatts från muntligt till skriftligt på ett korrekt sätt. Ett annat etiskt övervägande som är genomgående vid samtliga intervjutillfällen är balansen mellan intervjupersonens inflytande och undersökningens struktur och målsättning. Det är nödvändigt att i alla samtal och i undersökningens alla stadier reflektera över maktfördelning mellan intervjuare och

intervjuperson. Fokus och tonvikt på maktförhållanden är extra nödvändigt då intervjupersonerna är barn, då förhållandet gentemot den vuxne från början är direkt ojämnt.

3. Teori

Vår studie utgår från en fenomenologisk ansats. I fenomenologin fokuseras den mänskliga upplevelsen av ett fenomen. Grundtanken i fenomenologin är att människan erfar världen genom att erfara olika fenomen. För att få vetskap om något behöver vi gå till saken själv, till fenomenet, och individens direkta upplevelse av det. För att ett fenomen skall kunna fångas behöver det betraktas ur individens genomlevda värld. Den objektiva världen kan beskrivas vara en fördom och de egna föreställningarna kan endast sättas inom parantes, vilket i sig är en nödvändighet i en fenomenologisk undersökning. Det är individens egen livsvärld som skall fångas och beskrivas och livsvärldsbegreppet är ett verktyg för att förstå människans agerande. För att sedan analysera inneboende mönster i individens livsvärld, fungerar intentionalitetsbegreppet som verktyg. Det är det som är meningsskapande för individen som eftersöks och målet med en fenomenologisk undersökning är att presentera livsvärlden, sådan som den visar sig, utan omtolkning (<http://infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000009.shtml> Fenomenologi, Gunnarsson, 2002).

De teoretiska begrepp från fenomenologin som används i studien redogörs nedan för.

3:1 Fenomen

Tingen så som de framträder för oss benämns i fenomenologin som fenomen. Fokus för fenomenologisk vetenskap är att beskriva hur de ting vi har framför oss, framträder för oss i den omedelbara upplevelsen. Då vi ser tingen föregriper vi en rad egenskaper hos dessa. Exempelvis ser vi egentligen bara ovansidan av bordsskivan men förväntar oss att den också har en undersida. Erfarenheten av omgivningen och tinget går bortom det som ses med blotta ögat och vi lägger alltid till något, för att skapa mening i det vi ser. Det som erfars framträder som meningsbärande helheter och inte som enskilda sinnesintryck (Thomassen, 2007).

Ytterligare en beskrivning av ett fenomen är enligt Kihlström (2007) att ett fenomen är summan av de olika uppfattningar om ett ting eller en företeelse, som framkommer i en undersökning. Variationen av uppfattningarna ligger till grund för urskiljning av fenomenet.

3:2 Intentionalitet

Begreppet intentionalitet syftar till medvetandet och relationen mellan det upplevda och den som upplever. I begreppet finns ingen åtskillnad mellan objekt och subjekt, utan människan befinner sig från början i världen och är alltid medveten om någonting. Det går inte att vara medveten om ingenting. Medvetandet finns alltid närvarande och det finns ingen objektiv verklighet som är oberoende av medvetandet. Den subjektiva upplevelsen existerar i relationen mellan den som upplever och det upplevda. Medvetandet är alltså alltid riktat mot någonting och överskrider på så vis alltid sig självt (Birkler, 2008).

3:3 Livsvärld

Var människa uppfattar och upplever världen och verkligheten på sitt eget unika vis. Var människa har alltså sin egen livsvärld, som utformats efter de mönster och strukturer individen själv upplever och uppfattar om verkligheten. En livsvärld upplevs ur ett första persons perspektiv och beskriver den omedelbara verklighet som individen upplever. Den upplevda verkligheten, livsvärlden, står i direkt relation till omvärlden. Individen är på så vis alltid delaktig i världen och relaterar alltid först till den, innan han eller hon kan förhålla sig till den. I ett fenomenologiskt perspektiv är den praktiska livsvärlden alltid primär och föregår alltid en objektifierad värld. Den mening som tillskrivs ett medvetandefenomen, påverkas av det sammanhang det ingår i, och de medvetandefenomen som utgör en individs livsvärld, kan aldrig fränkopplas individens känslor, tankar och praktiska verksamheter (Birkler, 2008).

3:4 Vara-i-världen

Begreppet myntades av Heidegger (1927) och syftar till människans existens i världen. Heidegger (a.a.) beskriver att det finns olika slags varande i världen. Jaget benämns som till-varon och är ett varande som förhåller sig till sin existens genom att rikta sig mot övrigt varande. Människan är alltid utkastad i ett sammanhang, där tingen och dess innebörd redan är given av språket, kulturen och historien. Människan existerar alltid först i ett vara-till-världen genom de sammanhang hon ingår i. Först därefter är det möjligt att förhålla sig till världen. Förståelsen av världen är situerad. Genom olika sätt att avtäcka varanden förstår vi dem, och ger dem betydelsesammanhang. Då människan hela tiden står i direktrelation till världen får medvetandefenomen kraft och mening genom de sammanhang de ingår i. Detta betyder menar Heidegger (a.a.) att förståelse handlar om erfarenheternas struktur och att ting och erfarenheter behöver tolkas.

3:5 Till-handen-varande och för-handen-varande

Att vara i världen nyanseras genom begreppen till-handen-varande och för-handen-varande. De båda begreppen syftar till olika föremål och dess innebörd. Ett föremål som används som en del i ett praktiskt sammanhang benämns som till-handen varande. Ett föremål som är till-handen varande tas för givet och är en del av den värld som människan relaterar till. Om föremålet däremot existerar oberoende av praktiskt sammanhang och individen istället förhåller sig till det, övergår det till varandeformen för-handen-varande, och betraktas som ett objekt. Den praktiska världen är primär och föregår alltid en objektifierad värld (Heidegger, 1927). Som exempel på detta nämner Birkler (2008) kroppen och tangentbordet. Den egna kroppen kan betraktas som ett föremål som tas för givet. Detta gör kroppen till-handen-varande. Men om man blir sjuk eller råkar ut för en olycka börjar man förhålla sig till kroppen, den övergår istället till att vara för-handen-varande. Likadant kan resoneras kring ett tangentbord. Så länge tangentbordet till datorn fungerar, är det en del i ett praktiskt sammanhang, det vill säga skrivandet. Tangentbordet är till-handen-varande. Men om en tangent på tangentbordet slutar fungera börjar vi förhålla oss till det, och tangentbordet övergår till att vara för-handen-varande.

4. Bakgrund

I detta kapitel redogörs för begrepp och perspektiv vi på olika vis finner relevanta för vår studie samt utgör grund för vår frågeställning och de intervjufrågor som ställs i denna studie.

4:1 Barnsyn

För att lyfta fram barnets röst och göra denna hörd är den barnsyn vi vuxna har av betydelse. I mötet med barn skall barnets integritet stå i centrum och barnets erfarenheter och egna vilja är utgångspunkter i vår studie. Barnsyn och barns perspektiv blir på så sätt två viktiga och tätt sammanflätade begrepp som inte bör skiljas åt.

Sommer (2003) beskriver begreppet barnsyn som de uppfattningar vuxna bär på om vad barn är och bör vara. Vuxnas föreställningar om barn reglerar hur de ser barnet.

Avsevärda förändringar har skett inom internationell barnforskning de senaste årtiondena. Grundläggande uppfattningar om vad barn är och hur barns utveckling ska förstås har förändrats. Ett paradigmskifte kan förstås som att en eller flera grunduppfattningar förändrats på ett betydande sätt, och inom barnforskningen skiljer man tiden före och under 1960-talet från tiden därefter (Sommer, 2003).

Före 1960-talet grundlades flertalet stora teorier inom psykologi, kulturhistoria och kognitivism, gällande barn och barns utveckling. Sommer (2003) beskriver de stora teoriernas gemensamma drag, de försöker alla trots stora olikheter tolka omfattande sidor hos barnet och dess utveckling. Sommer (a.a.) menar vidare att det under senare årtionden blivit allt svårare att tillämpa dessa teorier eftersom forskning kommit fram till att barns utveckling inte kan generaliseras, utan hänsyn bör tas till att barn påverkas på skilda sätt. Eftersom barn kommer från olika etniciteter, olika socioekonomiska förhållanden och familjekonstellationer får de stora teorierna problem att stå fast vid det ”abstrakta” barnet.

Förutom ovan nämnda paradigmskifte menar Sommer (2003) att det under samma tid skett grundläggande förändringar i synen på barn. Vuxnas syn på barn avgör hur de ser barnet, detta benämner Sommer (a.a.) ”barnsyn som filter”. Om filtret inte justeras blir det svårt att förstå nutidens barn. Varken barndom eller uppfattningen av barns utveckling är vad den

tidigare varit, därmed bör idag barnets utveckling ses i relation till sin omgivning. Detta skapar efterfrågan av nya kunskaper, vilket gör vår infallsvinkel och frågeställning intressant. Genom att lyssna till och samtala med barnen kan ny kunskap synliggöras och lyftas fram vilket i sin tur kan bidra till nya utvecklingsmöjligheter.

4:2 Barns perspektiv

Det perspektiv som är utgångspunkt i den här undersökningen har betydelse för hur barnets röst tolkas. I begreppet barns perspektiv är barnets sätt att förstå och erfara sin omvärld och den egna föreställningen om sitt eget liv, centralt. För att kunna förstå och beskriva vad barnet anser att läsning och skrivning är, och hur dessa aktiviteter framstår för barnet, krävs att vi närmar oss barns perspektiv.

Genom målsättningen att närma sig barns perspektiv bör ständig dialog beträffande synsätt på barn, maktfördelning och barns inflytande föras (Johansson, 2003).

Arnér (2009) beskriver att det egna perspektivet är det naturliga, andras perspektiv väljer vi, därmed är det för en vuxen naturligt att utgå från ett vuxenperspektiv. Även om vi medvetet antar barnets perspektiv kan det vara svårt att hålla fast vid detta.

Att närma sig någon annans perspektiv och samtidigt stå fast vid sitt eget, anser Mead (1976) vara grunden för ett meningsfullt samspel. Därmed är perspektivtagning av betydelse när det gäller kommunikation och för att sätta sig in i någon annans situation.

Begreppet barnperspektiv sammanblandas ofta med begreppet barns perspektiv. Distinktionen mellan barnperspektiv och barns perspektiv handlar om att skilja på vem som formulerar perspektivet, om det är barnet självt eller en vuxen företrädare (Halldén, 2003).

Barnperspektiv som begrepp handlar enligt Arnér och Tellgren (2006) om vuxnas sätt att se barnet och barnets situation och att vi har barnet i åtanke i det som görs.

Arnér (2009) beskriver innebörden i barnperspektiv som föränderligt och beroende på sociala, kulturella och historiska förhållande.

Att inta ett barnperspektiv syftar till att verka för barnets bästa, tillvarata barnets villkor och uppmärksamma vilka positioner barnet tillåts ta. Johansson & Pramling Samuelsson (2003)

menar att för att kunna göra detta behöver vi inte nödvändigtvis få information från barnet, det kan i stället innebära att vi fångar barnets röst och tolkar den. Barnperspektivet refererar därmed till att vuxna har kunskap om barns behov, utveckling och kunskaper (Johansson & Pramling Samuelsson (2003).

Arnér och Tellgren (2006) menar att genom att närma sig barnets perspektiv skapas förutsättningar för både utvärdering och utveckling. Det barnet förmedlar oss om sina villkor, sin situation och sin miljö är av betydelse för oss för att förstå barnets eget perspektiv i förhållande till begreppet barnperspektiv.

4:3 Perspektiv på läsning och skrivning

Då vår undersökning handlar om barns perspektiv på läsning och skrivning finner vi det av betydelse att beskriva läsning och skrivning ur fler infallsvinklar för att ge en varierande bild av hur skriftspråsutveckling kan uppfattas. Det skall dock poängteras att det som presenteras här är tänkt att fungera som bakgrundsinformation för hur läsning och skrivning kan uppfattas och hur uppfattningar kan skilja sig ur inifrån- och utifrån perspektiv.

Björk och Liberg (1996) beskriver att barnet lär sig skriva genom att vara aktivt i sin egen värld. Förmågan att läsa och skriva växer fram ur gemensamma läs- och skrivaktiviteter. I tidiga läs- och skrivsituationer förs barnet in i den skriftspråkliga kultur som råder och ges förebilder för hur det kan gå till att läsa och skriva. I samspel med andra individer, både barn och vuxna, går barnet in i rollen som läsare och skrivare. Kunskaper tillägnas gradvis och lägger grund för barnets självförtroende som läsare och skrivare.

Barnet blir med utgångspunkt i eget intresse och motivation medvetet om varför man läser och skriver. Upplevelser av ett positivt och aktivt skrivande och läsande leder till att barnet blir medvetet om hur skriftspråk och skrivande används (Björk & Liberg, 1996).

Barnets språkliga medvetenhet påverkar barnets läs- och skrivinläring. Ett barn som innan det börjar skolan är fonologiskt medvetet, har kunskap om språkljuden, bokstäverna och har förståelse för varför man läser och skriver har goda förutsättningar att knäcka läskoden (Liberg, 2006).

Med språkligt medvetande avser Björk och Liberg (1996) att barnets läsande och skrivande i samspel med andra leder till förståelse för varför man läser och skriver, och vad det innebär att vistas i skriftspråkliga verksamheter. Vidare menar Björk och Liberg (a.a.) att barnet blir medvetet om hur skrift används och att det skrivna är avgörande för vad som kan läsas.

Att vara skriftspråkligt medveten avser att barnet upptäckt språkets form och struktur samt självständigt reflekterar över talat och skrivet språk. Barnet lägger märke till på vilket vis något sägs eller skrivs, samt innebörden av detta (Svensson, 1995).

Den språkliga medvetenheten beskrivs som olika faser. Att vara fonologiskt medveten innebär att vara insatt i språkets struktur och i språkljuden. Att vara medveten om språkets regler och hur satser byggs upp, benämns syntaktisk medvetenhet. Medvetenhet om språkets användning i olika situationer är det samma som att vara pragmatiskt medveten. Morfologisk medvetenhet innebär kännedom om ordets delar och hur dessa kan förändras. Slutligen beskrivs semantisk medvetenhet som medvetenhet om satsers betydelse och förmåga att kunna reflektera över språket (Svensson, 1995).

Erfarenhet av språkliga register, språkanvändning och språkinläring finns alltid i ett socialt och kulturellt sammanhang. Genom språksocialisation formas individens literacy, det vill säga de aktiviteter som kopplas samman med läsning och skrivning. Dessa aktiviteter kan ses som inbäddade i det sociala vardagslivet och tänkandet. Det språk som individen tillägnat sig genom socialisering påverkar dennes verklighetsuppfattning och sätt att tänka (Sellgren, 2005).

5. Tidigare forskning

5:1 Literacy

Läsning och skrivning existerar alltid i ett omgivande sammanhang. För att förstå, belysa och beskriva barns perspektiv av vad läsning och skrivning är, är det även nödvändigt med förståelse för omgivande sammanhang och insikt i tidigare forskning och kunskap vad gäller läsning och skrivning.

Både Björklund (2008) och Fast (2007) har forskat om barns tidiga läsning och skrivning, de använder sig dock av olika benämningar av det begrepp som används i forskning för att beskriva läs- och skrivprocesser. Det Fast (2007) beskriver som literacy benämner Björklund (2008) litteracitet, vi kommer nedan redogöra närmare för begreppet.

Engelskans begrepp literacy syftar främst till aktiviteter gällande läsning och skrivning. Fast (2007) beskriver att det är svårt att finna en bra svensk översättning av ordet literacy. Många ordförslag har lagts fram och några av dessa är litteralitet, litteraritet, litteracitet, litteratism, litterathet och litterasi (a.a.). Vi väljer fortsättningsvis i vår beskrivning av tidigare forskning att använda det engelska ordet literacy.

Fast (2007) beskriver att begreppet literacy har utvidgats och utvecklats ifrån att tidigare enbart handla om läsning och skrivning till att numera även innefatta multimodala texter, det vill säga texter blandat med bilder. Björklund (2008) anser att läsning är enbart ett av många sätt att förstå världen på, andra medier kan integreras och skriven text kan inte skiljas från annat som kan vara av betydelse för att sammanhang ska förstås. Läsning, skrivning och literacy kan ha många betydelser, och visuell literacy, media-literacy och dator-literacy är nya begrepp att ta fasta på.

Björklund (2008) beskriver hur barnets literacy byggs av en social bas och uppstår i samspelet individer emellan i det vardagliga livet. Genom barnets aktiva meningsskapande tillägnas literacy och barnet erövrar kunskap, uttrycker och skapar mening kring sin literacy, ensamma eller tillsammans. Barnet självt är den ena aktiva individen och människorna de möter är deras samspelepartners. De konkreta händelser i vilka barnet involveras beskrivs som literacy-händelser, dessa händelser sker där text i någon form finns med. Där dessa literacy-händelser sker benämns literacy-praktik (a.a.).

Även Fast (2007) ser ett nära samband mellan literacy och identitet. Barnets språk utvecklas ur dess uppväxtmiljö vilken därmed har betydelse för barnets väg in i skriftspråket. När barnet lär sig läsa och skriva omfattar detta både tekniska förutsättningar samt de kulturella ramar som läs- och skrivfärdigheten är innesluten i. Barnet lär sig språk samtidigt som det lär villkoren för hur språket accepteras och kan användas. Fast (a.a.) menar att läsning och skrivning inte går att separera eller läras fristående från varandra. Barnet ser vuxna läsa och skriva och gör likadant. Små barns identitet som läsare kan därmed under gynnsamma förhållanden grundläggas i tidig ålder. Med gynnsamma förhållande menas att barnets intresse för läsning och skrivning blir taget på allvar. Barnet utforskar ämnet utifrån sitt eget intresse och inte utifrån vuxnas föreställningar om vad läsning och skrivning är.

Ivarsson (2008) beskriver begreppet emergent literacy vilket syftar till att förstå hur barnet närmar sig läsning och skrivning innan de formellt behärskar att skriva och läsa. I ett modernt emergent literacy perspektiv kan literacyrelaterade aktiviteter som föregår skolstarten ses som viktiga aspekter av barnets utveckling. De aktiviteter barnet ägnar sig åt när de utforskar och experimenterar med skriftspråket, till exempel genom att pre-skriva och pre-läsa, förändras och blir allt mer komplicerade allt eftersom barnet lär och utvecklas och kan ses som grunden för vidare läsutveckling (Ivarsson, 2008). De tidiga kunskaper och erfarenheter barnet bär med sig benämner Fast (2007) literacykapital.

5:2 Skriftspråkande

Vi kommer här att presentera en studie från 2006 av Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson. I deras forskning fokuseras skriftspråkets funktion och möjligheter, samt hur läsande och skrivande kan ta sig uttryck i barns perspektiv. De frågor som ligger till grund för deras forskning handlar om varför man ska kunna läsa och skriva samt hur man gör när man läser och skriver. Dessa frågor anser vi har koppling till vår studie och för vår fråga om vad läsning och skrivning är sett ur barns perspektiv. Vår studie liknar Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olssons (2006) vilket gör deras forskning relevant att ta del av i denna studie. Ytterligare koppling till vår studie finns genom att tidigare forskning och kunskaper som nedan presenteras har fungerat som grund för utformande av de frågor som ställts i vår undersökning.

Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) har studerat barns uppfattningar av läsning och skrivning med syftet att beskriva skriftspråket i ett barnperspektiv. Forskarna (a.a.) konstaterar att barn på skilda vis möter läsning och skrivning i olika aktiviteter och miljöer, och därför har varierande erfarenheter av att läsa och skriva.

Forskarna (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006) konstaterar vidare att läsning och skrivning är mentala processer och att det är svårare att lära sig skriva än att lära sig läsa. Barnet lär sig spontant att skriva före det börjar läsa, en anledning till detta tycks vara att skrivning ter sig roligare än att läsning (a.a.). Eftersom barn orienterar sig på olika sätt i att lära sig läsa och skriva har de varierande behov av, och olika strategier för, att lära. Barn behöver därmed olika slags stöd för sitt lärande. De barn som tidigt behärskar läsning och skrivning är själva aktiva och delaktiga i sin inläring. Individens möjligheter att ta till sig kunskap och att lära sig hänger tätt samman med dess egna föreställningar om hur man lär. För barnet är det en avgörande skillnad i att lära sig läsa och skriva om dess potential och möjligheter synliggörs och eftersom barnet oftast är intresserat av att veta varför vi läser och skriver, bör utgångspunkten i barnets lärande ligga i hur skriftspråket fungerar.

Dahlgrens, Gustafssons, Mellgrens och Olssons (2006) läs- och skrivforskning bestod av två huvudfrågor, *varför ska man kunna läsa och skriva? Hur bär man sig åt när man läser och skriver?* Forskarna (a.a.) påtalar att betoningen på frågorna ligger på funktion och form, det vill säga varför och hur. I forskningen ställdes även underfrågor som berörde värdet av att kunna läsa och skriva, inläring samt skriftspråkliga begrepp till exempel alfabetet och bokstäverna. Under forskningen intervjuades barn i förskolor och skolor. Forskningen visade att i stort sett alla barn som deltog i studien tycker det är bra att kunna läsa och skriva. Anledningen till detta delar forskarna upp i två kategorier.

Den ena kategorin beskrivs som *möjlighetskategorin*. I denna kategori anser barnen att läsning och skrivning skapar möjligheter i stunden men även möjliggör ett fortsatt lärande. Innehållet i det man skriver och läser ses av barnen som viktigt, framför allt för dem själva. I möjlighetskategorin beskrivs barnen som självständiga och oberoende (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006).

I den kategori som beskrivs som *kravkategorin*, förknippar barnen läsning och skrivning med utifrån kommande krav och i vissa fall hot. De upplevda kraven kommer från både skola och hem och barnen påpekar att de måste lära sig läsa och skriva för att man ska kunna när man är

stor. I denna kategori speglas en utsatthet, barnen har tagit till sig omgivningens krav men har inte insett att skriftspråket är något de lär sig för sin egen skull (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006).

I studien gjordes en jämförelse mellan uppfattningar hos femåringar som har ett år kvar till att börja i förskoleklass, sexåringar som precis ska börja förskoleklass och barn som hunnit gå ett år i skolan. Flertalet barn i denna studie ser skrivning som en möjlighet att förmedla något till andra. Hälften av femåringarna och de barn som gått i skolan ett år kan se innehållsaspekten i läsning. En större del av sexåringarna ser läsning som ett sätt att ta till sig fakta och innehåll. I samtal med lågstadiet barn som precis lärt sig läsa konstaterades att barnen upplevde frågan om hur man gör när man läser, för svår. Författarna beskriver detta som att läsprocessen blivit genomskinlig, barnen är upptagna med att läsa men kan inte beskriva vad de gör (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006).

Vid en närmare granskning av barnens uppfattningar konstaterade forskarna (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006) att endast ett skolbarn av tio ser läsning som ett kommunikationsmedel. Därmed kan sägas att barnens kommunikations- och innehållsmotiv vad gäller läsning minskar när de börjar skolan. Något som synliggjordes i undersökningen var att förskolebarn, som stod inför att lära sig läsa och skriva, har idéer och tankar om skriftspråket och dess funktioner (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006).

5:3 Barns perspektiv på egna förutsättningar för läsning och skrivning

Kellet (2009) menar att det hittills fattats kunskap om barns egna perspektiv beträffande literacy möjligheter i forskningen. Hon menar att barnens inifrånperspektiv är mycket viktigt för att hjälpa vuxna att förstå något som hittills inte realiserats och åtgärdas. I Kellets (a.a.) forskning har barn själva gett sitt perspektiv beträffande möjligheter och förutsättningar för skriv och läs lärande. De frågor barnen själva betonade som viktiga för läs och skriv aktiviteter, handlar om självförtroende och läxor. Vad gäller självförtroendet pratar barnen om vikten av att ges gott om möjligheter att öva upp privat förtroende för att kunna utveckla offentligt förtroende. Samtliga barn upplever det som skrämmande att läsa högt i klassrummet. De menar att de behöver mycket tid att öva sig att läsa för sig själva eller läsa i

icke-hotande miljöer för att klara högläsning i klassrummet. Som exempel på icke-hotande miljö ges att läsa för exempelvis yngre syskon. Då barnen läser för sig själva, menar de att de kan öva självförtroendet genom att träna på uttal och uttryck då bara de själva hör den egna rösten. Ju mer förtrogenheten och det privata förtroendet ökar, desto mindre skrämmande ter det sig att läsa högt i klassrummet. Alla barn som deltog i forskningen ansåg skrivande i skolan som en smärtsam process, där deras texter ständigt granskas av vuxna och exponeras på klassrumsväggarna. Detta upplevs av barnen som högt grupp tryck, vilket i sin tur påverkar självförtroendet. Samtliga barn ansåg sig ha lägre självförtroende vad gäller skrivning än läsning och menade att de behövde utveckla privat förtroende genom att öva sig att skriva utan att få sina ansträngningar offentliggjorda på skolans väggar.

I barnens utsagor fann Kellet (2009) en direkt länk mellan läs kunskap och kunskaper att lyssna och tala, då barnen betonar att både privat och offentligt förtroende utvecklas genom att prata och lyssna. Hon fann vidare direkta skillnader i förutsättningar och möjligheter för utveckling av läsande och skrivande.

Beträffande läxor fann Kellet (2009) två kritiska aspekter för framgång för läskunnighet. Dessa aspekter handlar om tillgång till kunniga vuxna samt en gynnsam studiemiljö. Detta framstod som signifikant frånvarande för barn från fattiga områden medan barn från välbärgade områden undantagslöst fick hjälp från föräldrar. Barnen från fattigare områden betonade betydelsen av en lugn miljö utan störande moment som buller, hög musik, ljud från tv, rökning, och bråk för att lyckas med läsning och läxor. De betraktade klubbar för läxläsning som en livlina där det finns tillgång till kunniga vuxna, lättlästa böcker och annat material som de saknade i hemmet. Barnen från välbärgade områden betonade också de, betydelsen av miljön för att lyckas med läsning. Men i deras fall var det inte tillgången till kunniga vuxna som var det som saknades. De ansåg tvärsom att de vuxna la sig i för mycket och uppskattade istället möjlighet att själv kunna välja att blanda in vuxna eller ej i läxläsningen. Den miljö barnen nämner som gynnsam är det egna rummet eller trädgården, där det går att sitta i lugn och ro och samtidigt ha nära till hjälp från föräldrar om så önskas.

6. Resultat och analys

Analysen av det empiriska materialet har skett genom meningskoncentrering. De meningsenheter som fastställts har utgjort grund för urskiljning av teman. Resultatet av vår undersökning redovisas i form av dessa teman, vilka kommer presenteras i en deskriptiv utsaga. Vi har i tematiseringarna funnit likheter med den forskning som presenteras i tidigare avsnitt i studien. Dessa likheter redogörs för i efterföljande diskussion. Det som presenteras i temana är intervjupersonernas egna utsagor och upplevda livsvärld, sådan som den visar sig för dem i situationen. För att öka läsbarhet och förståelse har resultatet av samtalsintervjuerna i viss mån redigerats, dock utan att innebörd i det som sägs ändrats. Barnens namn är fingerade, detta är ett beslut som fattats efter diskussion om etik och integritet.

6:1 Tematisering

De teman som vi funnit som meningskonstituerande i vår undersökning, har namngivits och kommer att redogöras för i olika underrubriker.

För att få variation av svar på vår fråga vad läsning och skrivning sett ur barns perspektiv är, har två huvudfrågor använts. Dessa har följts upp med följdfrågor. Frågorna som huvudsakligen använts är:

- Vad betyder det att skriva?
- Vad betyder det att läsa?
- Vad är skrivning?
- Vad är läsning?
- Hur gör man när man skriver?
- Hur gör man när man läser?
- Vad behöver man för att skriva?
- Vad behöver man för att läsa?
- När behöver man kunna skriva?
- När behöver man kunna läsa?

Barnens svar på ovanstående frågorna redovisas inte var för sig. Istället redovisas de tillsammans genom de teman vi urskilt, dessa teman benämner vi *namnet*, *aktivitet*, *förväntningar* och *att läsa är att skriva*.

6:1:1 Namnet

I detta tema fokuseras betydelsen av namn. I barnens svar av vad läsning och skrivning betyder, tycks det egna namnet samt namn på närstående personer som föräldrar, syskon och vänner ha en framträdande plats. Att namn är av betydelse, synliggörs genom barnens egna utsagor. Då vi frågar vad det betyder att läsa får vi svaren:

”Jag brukar skriva mamma och pappa och Linnea och Eva”

”Jag skriver alla i min familj och kompisarna och kusinerna”.

I följande sekvens frågar intervjuaren hur man gör när man läser och skriver.

”Marianne, liksom! Och... Vad står det? Mamma!”

(Marianne skriver först sitt eget namn och sedan mammans namn).

Marianne visar genom att agera vad läsning och skrivning är. Hon gör likadant vid frågan om vad det betyder att läsa som vid frågan vad det betyder att skriva. Hon skriver, det är svaret, och det är namnen hon syftar till, sitt och mammans, då hon skriver.

Vid ett tillfälle börjar Gösta direkt skriva på minneskartan, han skriver sitt namn samtidigt som han ljudar. Detta sker innan intervjun påbörjats. Därefter skriver han även sin brors namn och fortsätter ljuda. Det är Gösta som gör hela minneskartan. Då han är färdig är både papprets fram och baksida täckt av namn, bokstäver och mönster.

I temat framträder det egna namnet samt namnet på nära och kära som meningskonstituerande i situationen. Intentionaliteten är riktad mot både skrivandet och läsandet samtidigt som det är riktat mot egna identiteten och de närstående. Den subjektiva upplevelsen av skriftspråkande

finns i relationen mellan att göra, i detta sammanhang avses med görande att skriva och läsa, det egna jaget och relationen till de närstående. Namn är en del av det meningsbärande i fenomenen läsning och skrivning och utgör en grund för kunskapande vad gäller skriftspråkande. Även om var individ har sin egen unika livsvärld med utgångspunkt i den egna upplevda verkligheten, så påverkas den direkt upplevda verkligheten av andra människor i omgivningen. Den upplevda verkligheten är inte helt privat då andra människor deltar i den. Individen ingår alltid i ett sammanhang och existerar i ett vara i världen. Den närmaste familjen är en del av sammanhanget. I de beskrivningar av fenomenen läsning och skrivning som ges, är det egna jaget, familjen, släkt och vänner betydelsefulla för meningsskapande. Sammanhanget tycks mening åt läsning och skrivning som medvetandefenomen.

6:1:2 Aktivitet

Denna kategori belyser både ord och handling och betonar själva görandet. Vi urskiljer två aspekter i kategorin aktivitet. Den ena syftar till ett aktivt görande i nuet. Den andra dimensionen är mer abstrakt i sin form och riktar sig mot aktiviteter som gäller läsning och skrivning.

”Jag vet hur man gör en bok. Man tar alla papper och en häftstämpel och så stämplar man ihop alla papper och så stämplar man ihop alla bilder sen så skriver man i boken.”

”Att kanske man ska göra en bok och sitta lugnt och stilla och sitta i sitt rum och göra bok. Så kan man göra egna böcker som man vill som fula ankungen om man vill.”

”Det är roligt att ligga och lyssna på saga. Om man har gjort något och är jättetrött så är det skönt att slappna av. Jag tycker det är roligt att läsa. Att man kan sitta lite lugnt och stilla och skriva en bok, sitta lugnt och pyssla och ha det roligt.”

Upplevelsen av aktiviteterna framstår som central. Vid ett flertal tillfällen beskriver barnen sina upplevelser i samband med läs- och skrivaktiviteter. Upplevelsen tycks påverka

föreställningar om skriftspråkande. Känslor, tankar och praktisk verksamhet påverkar medvetandefenomenen i individens livsvärld.

”Det är jätteroligt att läsa och skriva. Det betyder att jag tycker det är väldigt kul att läsa och så är det kul att skriva med.”

”Man kan sitta i soffan och lyssna på mamma när mamma läser.”

”Man kan ligga i poolen på kanten och läsa.”

”Jag tycker det är lite roligt att läsa men inte så himla mycket.”

Att läsning och skrivning framträder som ett aktivt görande blir synligt genom Marianne och Gösta i de beskrivningar som görs under temat namnet. Temana är inte separerade utan glider hela tiden in i varandra. Marianne visar flera gånger under samtalet, att läsning och skrivning framstår som aktivt görande genom att visa hur det går till.

”Så!”

Säger Marianne när vi frågar hur man gör när man skriver och läser. Samtidigt låtsas-skriver Marianne och ritar med tuschpenna på ett litet papper. Därefter säger hon:

”Och... ni måste göra så här.”

Att läsande och skrivande är aktivt visar sig även i samtalet med Gösta. Han agerar direkt då han ser en penna och ett papper. Pennan, pappret och skrivandet framträder som till-handen-varande och utgör en del av ett praktiskt sammanhang. Gösta visar också att skrivande och läsande sker i samband med andra aktiviteter som tycks vara betydelsefulla för den egna personen. I Göstas fall är det att spela. Då han skriver på minneskartan låtsas-skriver han, pekar på detta och säger:

”Det står sagan om ringen. Så här skriver man sagan om ringen. Jag spelar det.”

Senare spelar Gösta spel på intervjuarens mobiltelefon. Han frågar hur man spelar. Intervjuaren säger att man får läsa hur och pekar samtidigt på mobilskärmen. Gösta är ivrig att starta spelet. Bokstäverna och läsandet framträder vara för-handen-varande och Gösta förhåller sig till dem:

”Vad står det? Hur gör man?”

I Göstas livsvärld framstår spelande som en meningsbärande aktivitet som föregår teoretisk kunskap. Det blir tydligt att det i hans perspektiv och hans erfarenheter finns utgångspunkt för kunskapssökande beträffande skriftspråket i aktiviteten. Medvetandet är riktat mot spelande och upplevelsen och erfarenheten i den praktiska verkligheten är utgångspunkt för kunskapssökande. För Gösta är olika former av spel literacy-kapital som är meningsbärande.

6:1:3 Förväntningar

Temat kan kopplas ihop med till-varon och människans vara-i-världen. I detta tema kan två dimensioner urskiljas. I den ena dimensionen framträder omgivningens yttre krav och förväntningar på barnet. I den andra dimensionen framträder personliga möjligheter. Det kan ses som att individen existerar i ett vara-till-världen genom de sammanhang hon ingår i. Därefter är det möjligt att förhålla sig till världen och omgivningen. I kravdimensionen framstår skolan, läxor och vuxnas förväntningar på att barnet skall lära sig som framträdande. I samband med föreställningar om lärandet tycks platsen och kroppslig placering, att sitta ner, vara av betydelse.

”Man behöver kunna för att när man går i skolan ska man läsa och skriva. Man måste skriva sina läxor.”

”Bara för att när man går i skolan, då kanske man kan lite sen ska man lära sig allt annat sen i skolan.”

”När man sitter på dagis kan man skriva sina läxor och lägga dem på sin hylla. Eller hemma eller någon annanstans då är det bra att ha många papper.”

”Skriva ska man sitta med mammor, så kan man lära sig skriva.”

”När man skriver får man lära sig att sitta någonstans.”

”Man måste ha en bok och en penna.”

Då vi träffar Marianne är hon förberedd på att intervjun ska handla om läsning och skrivning. Intervjuaren är ny för henne och hon vet inte vilka förväntningar denna har på samtalet. Då intervjupersonen frågar henne när man behöver kunna läsa och skriva svarar hon:

”Nu! Vad står det här?”

(Marianne skriver sitt namn och intervjuaren svarar att det står Marianne)

”Nej! Bajskorv” (Säger Marianne och skrattar hysteriskt).

Intentionaliteten tycks riktad mot både läsning och skrivning, humor och sökande efter förväntningar. Sammanhanget tycks påverka medvetandefenomenet. Ord som är laddade kan i Mariannes livsvärld tänkas vara en möjlighet att avtäcka förväntningar. Val av ord kan också tänkas vara en möjlighet att undslippa, skjuta upp, kringgå eller lätta på krav. Detta blir synligt vid några intervjutillfällen när barnen tycks ha tröttnat på våra frågor. Att använda laddade ord framstår som en möjlighet att förändra och påverka situationen.

Möjlighetsdimension kan även ses ur en annan aspekt. Att själv kunna skriva och läsa och att självständigt ta del av ett innehåll framstår som betydelsefullt. Det är också en möjlighet kunna kommunicera ett innehåll till någon annan i tal och skrift.

”När man läser då kan man sitta på sitt rum och läsa en bok på sitt skrivbord om man har ett.”

6:1:4 Att läsa är att skriva

Att läsning och skrivning framträder som sammanflätade med varandra och ibland framstår som ett och samma fenomen bli synligt. Att den praktiska livsvärlden föregår den objektifierade är framträdande. I undersökningen visar barnen aktivt vid ett flertal tillfällen vad läsning är, genom att skriva. Detta uttrycks även verbalt, då vi frågar vad det betyder att läsa får vi svaren:

”Det betyder att skriva”

”Skriva är att läsa och räkna siffror.”

Fenomenen läsning och skrivning kopplas intimt samman och framstår som en helhet. Det är möjligt att denna täta sammanflätning tar sin utgångspunkt i barnens erfarenheter, som skiljer sig från vuxnas, och inte i fenomenen i sig. Men det är också möjligt att fenomenen verkligen är så tätt sammanflätade att de framstår som ett och samma fenomen, och att dess mening inte framträder separat. Ytterligare en möjlighet är att det inte står klart för barnen vad intervjuaren frågar efter och därför för samman fenomenen i ett och samma svar.

7. Resultatdiskussion

Avsikten med vår studie var att fördjupa de egna kunskaperna om barns syn på läsning och skrivning.

Vi kommer här att diskutera resultatet med hjälp av litteratur, tidigare forskning och empiri. Barnens svar kopplas till de teorier vi presenterat, vilka har använts som ett verktyg för oss att förstå varför ett fenomen framträder för en annan person så som det gör. Syftet är att få insikt i hur fenomenen ter sig för barnet och för att göra det är det nödvändigt att sätta de egna föreställningarna inom parentes och istället lyssna till barnen, då de har ett annat förhållande till fenomen än vi vuxna. Det är inte vår avsikt att ta reda på vad barnet säkert vet om läsning och skrivning så som det framstår i ett vuxenperspektiv. Det är barnens röst som är det intressanta i sammanhanget, inte hur barnet uppfattar det vuxna redan bestämt om läsning och skrivning.

Först är det nödvändigt att gå närmare in på vad barns perspektiv kan ha för betydelse i vetenskapspraxis.

I forskningssammanhang har begreppen barnperspektiv och barns perspektiv stor betydelse. Precis som Mead (1976) påpekar är perspektivtagning av vikt när det gäller kommunikation och för att sätta sig in i någon annans situation. Mead (a.a.) menar att det är komplicerat att utgå från någon annans perspektiv eftersom vi samtidigt ska stå fast vid vårt eget. Arnér (2009) beskriver vårt eget perspektiv som det naturliga, andras perspektiv väljer vi. Även om vi medvetet antar barnets perspektiv kan det vara svårt att hålla fast vid det, lyckas vi kan meningsfulla samspel grundas.

Att förstå och tolka barnets röst är bland annat beroende av kontext och situation. På det sätt barnets röst återges, hur materialet återges, och i den form vi presenterar vårt material får konsekvenser för hur vi återger barnets röst och på vilket sätt vi ser innebörden i ett barnperspektiv (Halldén 2003). Johansson (2003) menar att det är viktigt att som pedagog och forskare fråga sig vad det betyder att förstå barns egna perspektiv och låta dem komma till uttryck, samt vilket ansvar som följer med det.

I vår studie framgår att det egna jaget är tätt sammanflätat med läsning och skrivning. I både Fasts (2007), Kellets (2009) och Dahlgrens, Gustafssons, Mellgrens och Ohlssons (2006) forskning framgår att språk, skriftspråkande och den egna identiteten är tätt sammanbundna med varandra. I Kellets (2009) forskning beskrivs av barnen, de yttre kraven från vuxna och skola, som en smärtsam del av skriftspråksprocessen. De yttre kraven upplevs som starkt gruppträck vilket barnen menar påverkar det egna självförtroendet. Barnen beskriver att självförtroendet i sin tur påverkar möjligheter för både den egna lärandeprocessen och studieresultatet. Självförtroende, skriftspråk och lärande hänger ihop.

I Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Ohlssons (2006) forskning framkom att förskolebarn, som stod inför att lära sig läsa och skriva, har idéer och tankar om skriftspråket och dess funktioner, vilket även framgår i vår studie. Vi fann även att läsning och skrivning framstår som ett aktivt görande. I de aktiviteter som utgick från barnens egna intressen fann vi utgångspunkt för kunskapssökande beträffande skriftspråket. Då vi ser barnets egen motivation och intressen som drivkraft för lärande, är det nödvändigt att ta reda på vilka

barnets intressen är. Genom att finna barnets intressen synliggörs även de erfarenheter och kunskaper barnet bär med sig vilket Fast (2007) benämner barnets literacy-kapital.

En annan likhet för vår studie finner vi hos Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Ohlsson (2006) som i sin forskning konstaterar att barn förknippar läsning och skrivning med utifrån kommande krav och ibland även hot. Det påvisas även i vår beskrivning genom temat förväntningar. De ovan nämnda forskarna fann att endast ett av tio barn i lågstadiet såg läsning som ett kommunikationsmedel. Skriftspråket framstod inte för barnen som något man lär för sin egen skull, istället var det omgivningens krav som var framträdande. De barn som deltog i Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Ohlsson (2006) forskning beskrev att de måste lära sig läsa och skriva för att man ska kunna när man är stor. Liknande beskrivningar görs i vår studie där barnen uttrycker att man behöver kunna, för att man ska läsa och skriva när man går i skolan, samt för att man behöver göra läxor. Barnen kopplar också ihop lärande av skrivning med att lära sig att sitta stilla. Här framträder för oss en fråga om vad som händer, med det som är meningsbärande i läsning och skrivning vid formell undervisning.

I den praktiska värld som beskrivs av de barn vi intervjuat, framträder läsning och skrivning som en helhet i ett aktivt görande, och det är i det som utgångspunkten för kunskapssökande finns. Fast (2007) påvisar detta, och menar att läsning och skrivning inte går att separera eller läras fristående från varandra. Då läsning och skrivning till en början skiljs åt i skolans värld är det viktigt att ifrågasätta huruvida barns perspektiv blir synligt och får utrymme. Vi menar att det återigen är av värde att fråga sig vad som händer med meningshalten i läsning och skrivning vid inträdet i skolans formella undervisning, där läsning och skrivning delas upp i små beståndsdelar. Barnen vi intervjuat påtalar vid ett flertal tillfällen läxor och skola, trots att de är fem år och ännu inte börjat i förskoleklassen eller skolan ännu. Det är tydligt att omgivande krav och förväntningar utgör en del av vad läsning och skrivning betyder för barnen.

Björklund (2008) menar att den egna drivkraften är central i litteracitets-begreppet och är nära kopplat till lärande och kunskap, därmed krävs en tillåtande och inspirerande miljö där barnet ges möjlighet att erövra kunskap. Ett sätt att värna barnets egna intressen, barnets rättigheter och barnets bästa menar Arnér och Tellgren (2006) är samtalet mellan barn och vuxna. Det barnet förmedlar oss om sina villkor, sin situation och sin miljö är av betydelse för oss för att

förstå barnets eget perspektiv i förhållande till begreppet barnperspektiv. Genom att lyssna till barnen kan ny förståelse och kunskap skapas.

För att återkomma till vår fråga, vad är läsning och skrivning sett ur barns perspektiv, kan vi konstatera att läsning och skrivning är något mer än vad vi vuxna vanligtvis förknippar dessa aktiviteter med. Att barnen vi intervjuade i vår studie såg läsning och skrivning ur sitt eget perspektiv framgick med tydlighet. Eftersom barnets egen syn på läsningens och skrivningens möjligheter är av betydande roll för ett fortsatt lärande, bör utgångspunkten ligga i barnets eget intresse och motivation. Att fråga barnen vad läsning och skrivning är, blir på så vis en utgångspunkt för både fördjupade kunskaper vad gäller läsningen och skrivningens innebörd samt för fortsatt individuellt lärande och blir betydelsefullt för både vuxna och barn.

Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Ohlsson (2006) påpekar att barn behöver olika slags stöd i sitt lärande och att individens möjligheter att ta till sig kunskap och att lära sig hänger tätt samman med dess egna föreställningar om hur man lär. Genom samtal om läsning och skrivning och genom att den vuxne närmar sig barnets perspektiv, kan olika föreställningar och förutsättningar synliggöras och bemötas.

Något Fast (2007) konstaterat i sin avhandling är att när barnet lär sig läsa och skriva sker detta utifrån barnets eget intresse och inte utifrån vuxnas föreställningar om vad läsning och skrivning är. Därför bör barnets kunskaper och erfarenheter tas på allvar för att på så sätt skapa fördelaktiga situationer för barnets läs- och skrivlärande och för att barnets identitet som läsare ska kunna gro. I ett vidare perspektiv finns i barns egna perspektiv på läsning och skrivning möjlighet att finna vägar för att utveckla bra arbetsprocesser i det pedagogiska arbetet med barns läs och skrivinläring. Positiva arbetsprocesser är i sin tur avgörande för verksamhetsutveckling och kvalitativ utvärdering. Att lyssna till barnets perspektiv utgör början på en cirkel där meningsfulla sammanhang, kunskapande och kvalitet hänger ihop.

7:1 Metoddiskussion

Beträffande tillförlitlighet och giltighet för en studie finns olika aspekter att ständigt betänka. Det finns till exempel alltid en risk då vi tolkar och analyserar något andra säger eller gör eftersom vi ser ur vårt eget perspektiv och är formade av vår egen kultur och livsvärld. Därför har vikt lagts vid att den kunskap som producerats översatts från muntligt till skriftligt på ett korrekt sätt, samt att barnens utsagor så långt som möjligt återgetts exakt.

Nylén (2005) beskriver att en empirisk redovisning utgör en läsares enda länk till det forskaren presenterar och presentationen avgör därmed forskningens trovärdighet och hur den upplevs av läsaren. Vid upprepade tillfällen har presentation och upplägg av vårt arbete granskats av andra som kritiskt granskat alla delar av studien och trovärdigheten har prövats genom dialog med andra. En sådan process omnämns av Kvale och Brinkmann (2009) som kommunikativ validering.

Vi är medvetna om att de beskrivningar och upplevelser av fenomenen som barnen ger i samtalen färgas av stunden. Vår förmåga att föra ett avslappnat samtal och att skapa meningsfulla sammanhang är avgörande. Detta har kunnat utvecklas i vår undersökning genom att helt enkelt fråga barnen hur de upplevt situationen. En annan tänkbar väg för att säkerställa detta är att vi själva observerats av någon annan under samtalen och att observationerna därefter legat till grund för reflektion kring vårt utförande.

En forskningsintervju kan beskrivas som ett samtal mellan personer som utbyter åsikter kring ett ömsesidigt intresse (Kvale & Brinkmann, 2009). För att så ska vara fallet är det oerhört viktigt att vara vaksam på underliggande maktförhållanden. Till exempel är det viktigt att fundera kring vem som har störst intresse i att intervjun genomförs, vem som ställer frågorna, till vem frågorna ställs, hur och varför de ställs. Vi menar att det vidare är nödvändigt att ifrågasätta frågorna i sig. Var frågorna begripliga för barnen? Kunde vi ha ställt våra frågor på något annat sätt? Kunde vi ha följt upp barnens svar på fler sätt? Vi har genom hela studien arbetat på att inta ett kritiskt förhållningssätt.

Kan vi tolka och analysera barnets svar utan att vara subjektiva? Hur vi väljer att beskriva och analysera de svar vi fått av barnen är beroende av vår egen livsvärld, våra egna referensramar, våra erfarenheter och kunskaper samt perspektiv på barn. Kanske finns det ytterligare

variabler att ta hänsyn till, än de som vi ser eftersom det kan vara svårt att beskriva hur ett fenomen verkligen ter sig för en annan individ.

7:2 Tänkt fortsatt forskning

Syftet med forskning genom kvalitativ analys är enligt Birkler (2008) att förstå de meningssammanhang som kommer till uttryck i individens upplevda verklighet. En tänkt fråga som kan utgöra fortsättning på vårt arbete, kan ur en sådan infalls vinkel och bakgrund vara att studera vilka meningssammanhang som kommer till uttryck i de literacy-aktiviteter som barn ingår i. En sådan fråga kan knytas ihop med den undran om vad som händer med det som är meningsbärande i läsning och skrivning vid formell undervisning, som varit återkommande hos oss under analysarbetet.

Det är även intressant att återigen ställa samma fråga som ställts i denna studie, till barn som går i förskoleklassen och grundskolan. Utvecklat ytterligare kan det vara värt att undersöka hur överlämning mellan förskola/förskoleklass och grundskola gällande barnets kunskaper i läsning och skrivning går till? Tas barnets kunskaper, vad gäller läsning och skrivning samt barnets literacy-kapital till vara?

Ännu en tänkt fråga kan handla om hur vi kan förstå att identitet och språk hänger samman. Eller hur kan vi förstå att läsning och skrivning framstår som ett och samma fenomen för de här barnen. Ett annat alternativ till forskning är att undersöka vad det är som behöver finnas i till exempel förskolans/förskoleklassens miljö/verksamhet för att utmana barnet i läsning och skrivning. Finns det något som specifikt gynnar barnets läs- och skrivutveckling? Vidare forskning i ämnet skulle kunna göras på fler förskolor eller i fler hem för att få en högre generaliserbarhet och för att urskilja skillnader och för att kunna göra jämförelser.

Ytterligare alternativ undersökning är att ta reda på pedagogers uppfattning av små barns läsning och skrivning. Genom intervjuer och observationer av pedagoger kan situationer och miljöer synliggöras för att på sikt utmana barnet i dess utveckling och lärande. Intressant hade varit att undersöka olika pedagogiker och dess miljöer samt just denna verksamhets fokus.

Referenser

- Arnér, Elisabeth & Tellgren, Britt (2006). *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnér, Elisabeth (2009). *Barns inflytande i förskolan – en fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Birkler, Jacob (2008). *Vetenskapsteori. En grundbok*. Stockholm: Liber.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (2001). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborgs Universitet. ISSN 0436-1121.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Dovemark, Marianne (2007). *Etnografi som forskningsansats*. I: Dimenäs (red) (2007). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att Förstå Barns Tankar: Metodik För Barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Upplaga 2. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala Universitet. ISSN 0347-1314.
- Halldén, Gunilla (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003 årg 8 nr 1–2 s 12–23 issn 1401-6788
- Heidegger, Martin (1927) *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
I sv. Utgåva (1981). *Varat och tiden*. Del 1 & 2. Lund: Doxa Press.
- Ivarsson, Lena (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten – läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. ISSN 0281-6768

Johansson, Eva (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003 årg 8, nr1-2 s.42-57, ISSN 1401-6788.

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003 årg 8, nr1-2 s.1-5, ISSN 1401-6788.

Kellet, Mary (2009). *Children as researchers: what we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities?* I: *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 13, No. 4, june 2009, s.395-208.

Kihlström, Sonja (2007). *Fenomenografi som forskningsansats*. I: Dimenäs (red) (2007). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

Mead, George Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället*. Kalmar: Argos

Nylén, Ulrika (2005). *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Stockholm: Liber.

Sommer, Dion (2003). *Barndompsykologi. Utveckling i en förändrad värld. Andra reviderade upplagan*. Stockholm: Liber.

Sellgren, Mariana (2005). *Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap*. I Axelsson, M, Rosander, C & Sellgren, M (2005). *Stärktatrådar-flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Svensson, Ann-Katrin (1995). *Språkglädje: språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Taube, Karin (2009). I Bjar, Louise & Frylmark, Astrid (2009). *Barn skriver och läser*. Lund: Studentlitteratur.

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, www.vr.se, Stockholm.

Elektroniska källor

Gunnarson Ronny (2002). *Fenomenologi*. Institutionen för Prim Health Care Göteborgs universitet - forskningsmetodik webbplats. Finns på: <http://infovoice.se/fou>. Datum för inhämtande: 2012-12-10.

Bilaga1.

Examensarbete ht2011, Erika Sultan och Mimmi Nilsson, lärarutbildningen, inriktning språkom, högskolan i Halmstad.

Intervjuplan.

Frågeställningar som är föremål för undersökning i arbetet:

- Vad är läsning och skrivning sett ur barns perspektiv?
- Vilka är barns upplevelser av läsning och skrivning?

De intervjupersoner som kommer delta i undersökningen är barn i femårs ålder. Intervjun kommer genomföras i grupp och i samtalsform. Vi tänker oss att genomföra en halvstrukturerad intervju, där två frågor utgör grund för samtalet som därefter fylls på med följdfrågor utefter situationen. De frågor som utgör grund är:

- Vad betyder det att läsa?
- Vad betyder det att skriva?

Tänkta följdfrågor:

- Vad är läsning/ skrivning?
- Hur gör man när man läser och skriver?
- Vad behöver man för att läsa/ skriva?
- När (varför) behöver man kunna läsa/ skriva?

Genomförande: Då vi kommer till förskolan är vi först med en stund i verksamheten. Därefter samlar vi de barn som skall ingå i studien i en ring på golvet. Vi presenterar oss och ställer inledande fråga, därefter tänker vi oss ett samtal i gruppen. Vi kommer att dokumentera samtalet genom ljudupptagning samt med hjälp av en minneskarta. Denna kommer att konstrueras under samtalet och i samförstånd med barnen. Minneskartan är tänkt att fungera som dokumentation, återkoppling, diskussionsunderlag samt som analysverktyg. Den kommer att kopieras så att en kopia finns kvar vid förskolan. Detta för att ge föräldrar insyn i vad vi gjort, men även för att fungera som reflektionsverktyg för barn och personal.

Bilaga 2.

Till föräldrar/vårdnadshavare

Vi är två studenter som läser till lärare med inriktning mot förskola, förskoleklass och fritidshem, på Högskolan i Halmstad. Vår inriktning är språk, kommunikation, lek och lärande. Vi läser vår sjätte termin och ska skriva vårt examensarbete nu under hösten. Vi är intresserade av läsning och skrivande utifrån barnens perspektiv och metoden vi har tänkt använda för att fånga barnens uppfattning är intervjuer/samtal med barn som börjar i förskoleklass hösten 2012. Samtal och intervjuer kommer att spelas in på band. Det inspelade materialet kommer att behandlas enligt gällande forskningsetiska regler och ingen obehörig kommer att kunna ta del av detta material; inga namn kommer att nämnas på vare sig barn, personal, förskola eller kommun. Det insamlade materialet kommer enbart att användas i vår uppsats och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning.

Medverkan är givetvis frivillig och vi är tacksamma om ni vill hjälpa oss. Vi behöver ert medgivande för att kunna påbörja vår undersökning och vi uppskattar därför om ni lämnar in medgivandeblanketten nedan till personalen på ditt barns förskola senast den - oktober 2011.

Har ni frågor eller funderingar vänligen kontakta oss på mail eller telefon.

Erika Sultan

Mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

Mobil: xxxx-xxxxxxx

Mimmi Marie-Christin Nilsson

Mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

Mobil: xxxx-xxxxxxx

Tack på förhand!

Erika och Mimmi

.....

Medgivandeblankett

Sätt ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- JA, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn blir intervjuat (med ljudupptagning)
- NEJ, jag/vi tillåter *inte* att mitt/vårt barn blir intervjuat (med ljudupptagning)

Datum:.....

.....

Barnets namn

.....

Vårdnadshavares underskrift/er