

Att utforska skriftspråket – en fördjupning

Carina Fast

'Jag kan läsa! Jag kan läsa!' Femåriga Mathilda har suttit för sig själv och tittat i en bok i vilken det är en bild och en kort mening på varje sida. Nu rusar hon ut till de övriga barnen som befinner sig i ett annat rum på förskolan. Glädjestrålade ropar hon att hon kan läsa. En av förskollärarna lyfter fram en pall och ber Mathilda slå sig ner och så samlar hon de andra barnen i en ring på golvet. Och så får Mathilda läsa för de andra. Första sidorna går lite stappigt men vartefter hon slappnar av får hon ett flyt i läsandet och bläddrar ivrigt fram sida för sida. 'Du kan läsa!' säger förskolläraren med både förvåning och förtjusning i rösten. 'Jag måste få fråga. Hur gör du?' 'Jag har listat ut det', svarar Mathilda.

(Fast, 2011 s. 197).

I exemplet ovan kan man notera två viktiga saker. För det första att Mathilda, trots att hon bara är fem år, har förstått mycket av läsandets princip. Den norska läs- och skrivforskaren Bente Eriksen Hagtvet (1993 s. 28) skriver: "Läsning och skrivning kräver att barnet förstår att bokstäver representerar språkljud. De måste förstå att det till varje språkljud (fonem) hör en bokstav (grafem)." För det andra att förskolläraren fångar situationen i flykten, samlar de andra barnen och låter Mathilda visa upp vad hon kan. Förskolläraren bidrar därmed, med stor sannolikhet, till att stärka Mathildas bild av sig själv som läsare. Läs- och skrivforskaren Karin Taube (2007) skriver om hur viktig denna positiva självbild är då ett barn lär sig att läsa och skriva.

Förr trodde man att barn lärde sig läsa i samband med att de började i skolan. Barn ansågs inte vara läsmogna förrän i sjuårsåldern. Förskollärare och föräldrar varnades för att försöka lära barnen att läsa och skriva. De skulle knappt ens svara på barnens frågor om de olika bokstäverna. Det sas att de kunde göra på fel sätt, vilket kunde skapa problem för barnen då de började skolan (Söderbergh, 1979).

Men redan 1966 påpekade den nyzeeländska forskaren Marie Clay att många barn börjar att utforska skriftspråket långt före skolåldern. Hon menade att det inte finns någon bestämd tidpunkt då barnen är mogna att lära sig utan det är en process som börjar tidigt i barnens liv. Hon kallade detta *emergent literacy*, som man skulle kunna översätta med framväxande läsande och skrivande. Hon menade vidare att inläringen inte är förlagd till en speciell plats, utan kan ske var som helst: i affären, på lekplatsen, på bussen. Läsandet behöver inte heller vara förknippat med böcker utan kan ske i samband med TV-tittande, vid utforskning av mat- och leksaksförpackningar, i mötet med reklam och

i andra sammanhang där bilder, symboler och texter förekommer. Drivkraften till att lära är ofta barnens intressen (Clay, 1972). I Läroplan för förskolan (Lpfö 18) står:

Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman. Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. (---). Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

Olika vägar in i skriftspråket

Barns framväxande läsande och skrivande kan se olika ut. Varje enskilt barn tar sina vägar in i skriftspråket. Här nedan följer, i korta drag, en beskrivning av några sådana olika vägar.

Rörliga bilder

Barn växer upp i en värld av *multimodala texter*, det vill säga texter som innehåller flera olika teckensystem som bilder, symboler, ljud, färger, rörelser (Kress & van Leeuwen, 1996). TV och film hör ofta till de första kulturella upplevelserna i många barns liv.

Barn lär sig tidigt att urskilja de rörliga bilderna på skärmen. De lär sig koderna för hur rörliga bilder berättar en berättelse, att till exempel en viss rörelse betyder något särskilt. De lär sig också att tolka det sätt på vilket musik, ljud och färger skapar en atmosfär i en film, att ljud och färg effekter till exempel kan signalera fara eller glädje. Muriel Robinson (1997) menar att den strategi som barn använder då de tolkar bilder och symboler i berättelser på film och TV är lärorik för dem då de närmar sig skriven text (Department for education and skills, 2000).

Bilder och symboler

Inom den teknik som är en naturlig del av många barns vardag, som datorplattor och telefoner, förekommer rikligt med bilder och symboler. Karin Jönsson (2014) beskriver hur till exempel datorplattan kan vara, såväl utgångspunkt för barns fantasi och lek, som ett läs- och skrivverktyg i just leken. Många barn lär sig tidigt hur de förutom att sätta på och stänga av mobilen eller datorplattan och söka en viss text, kan påverka texten genom att peka, svepa och dra, förstora och förminska bilder och ord.

Från tidig ålder möter barn också en konsumentkultur med inslag av bilder, symboler och texter. Leksaker ingår till exempel ofta i ett nätverk av filmer, spel, tidningar, kläder, möbler och förpackningar av olika slag (Fast, 2008). Den engelska läs- och skrivforskaren Margaret Meek (1998) menar att det kan vara ett första steg till begynnande medvetenhet om skriftspråket då barn lägger märke till och känner igen text, såväl bild som skrift. De lär sig att skrift har ett budskap. De lär sig också att man läser i olika sammanhang och olika typer av texter.

Muntligt berättande

På ett nästan magiskt sätt har muntliga berättelser en förmåga att trollbinda barn. Genom att ta del av traditionella sagor och berättelser stiger man in i en fantasivärld, möter djur som kan tala, tar del av allsköns magi men ställs även inför dagliga problem och känslor som rädsla, avundsjuka, mod och list. Att använda ett ord eller en ramsa i berättelsen, som barnen får delta i, gör att de skärper sitt lyssnande (Fast, 2011).

De flesta barn börjar tidigt att berätta själva. De vill berätta om sådant de varit med om och sådant de tycker om. Susan Engel (1999) skriver att sädeskornet till en berättelse finns i många sammanhang där barn talar. Ofta skickar de ut en rad signaler om att de har något de vill berätta. Engel menar att då är det viktigt att de finns någon vuxen som kan hjälpa barnet på traven. I förskolan kan man utnyttja barnens intressen och kunskaper och be dem att till exempel berätta om någon leksak. Vuxna kan lyssna och lära av barnen, som i detta fall är experterna (Gramstrup Olofgörs, 2008).

Barnens självförtroende stärks medan de berättar för andra. Att ha ett särskilt ställe, där barnet som berättar sitter, till exempel en stol täckt med ett vackert tyg, ger den som berättar en speciell status. Gradvis kan känslan: ”Jag är en berättare” få fäste och utvecklas hos barnet (Fast, 2011). Eriksen Hagtvet (1993) beskriver hur en talarstol, en trälåda med rött tyg, kan stärka den känslan. Många barn uppskattar också att ha en ljugarbänk. Där får man faktiskt ljuga hur mycket som helst när man berättar. Inget behöver vara sant! (Fast, 2011).

Högläsning

Högläsningstunden på förskolan är viktig, precis som det muntliga berättandet, av flera skäl. I den gemenskap som uppstår mellan den som läser eller berättar och lyssnaren, då man delar glädje, överraskningar, färor och förhoppningar, tänds gnistan och suget efter fler berättelser. Av berättelsens innehåll lär sig barnen att förflytta sig i tid och rum. De får kunskaper om sig själva, om andra människor och om samhället. Barnen lär sig också mycket om språket. De lär sig nya ord och hör hur meningar byggs upp. Berättelsen har en start och ett slut. Med hjälp av sin intonation låter den gode högläsaren eller berättaren det framgå om det är en fråga eller utrop (Fast, 2011).

Valet av högläsningböcker bör vara brett: roliga, allvarliga och spännande men också böcker med fakta, poesi och sånger.

En del barn kan dock behöva hjälp att ta sig in i berättelsen de lyssnar till. Karin Jönsson (2007) refererar till den engelska forskaren Judith Langers begrepp *föreställningsvärldar* och menar att lyssnaren till en början befinner sig utanför berättelsen. Barn kan lättare ta sig in i berättelsen om den vuxne jämför det som händer i berättelsen med händelser i barnets eget liv eller jämför med en tidigare läst berättelse.

De norska forskarna Sandvik och Sprukland (2017 s. 35) skriver angående högläsning för flerspråkiga barn (s. 74):

Det är viktigt att den vuxne är kapabel att bygga på det som barnet redan kan och binda ihop det med de nya språkliga erfarenheterna som texten erbjuder. Det kan vara nya ord eller nya grammatiska konstruktioner som barnet måste ha hjälp med eller det faktum att texten tillhör en ny okänd genre.

Det är viktigt att också skapa en miljö där man ostört kan lyssna till en berättelse. Om de vuxna visar att detta är angeläget bildar de modell för barnen. Ett sätt är att markera med en skylt ”Stör inte! Vi lyssnar på en berättelse”.

Högläsning innebär också möjligheter till samtal. Med yngre barn är ofta samtalet *situationsberoende*. Barn och vuxna pratar om sådant de ser på bilderna och vad man precis läst. Lite äldre barn kan mer och mer delta i samtal som är *situationsberoende*. Det betyder att textens handling inte behöver återupprepas utan kan vara en utgångspunkt för fortsatta tankar och funderingar menar Caroline Liberg (2006). Liberg hänvisar till en studie av De Temple och Snow (2001) och framhåller att barn som får vara med om samtal som är situationsberoende oftast har en mycket god fortsatt läsutveckling. De kan måla upp händelserna i en text, som de själva läser, i förväg och får därmed ett bättre flyt i sin läsning. Meek (1982, s. 11) framhåller ungefär samma sak: Om barnet kan gå in i en dialog med texten och ställa sig frågan: ”Vad skulle kunna hända?” underlättar det förståelsen. Verkligt läsande kan inte ske utan tankar. Det är ett slags inre samtal.

Barns tidiga skrivande

Världen som barn växer upp i är fylld av skrift. Ingvar Lundberg (2008, s. 8) skriver:

Aldrig någonsin har det skrivits så mycket som nu. Tidningar, tidskrifter och böcker flödar fram ur tryckpressarna, texter fyller cyberrymden och dyker upp på miljontals dataskärmar; egendomligt förkortade texter framträder som sms-meddelanden i mobilerna, skriften invaderar det offentliga rummet på reklampelare, affischer, skyltar osv.

De flesta barn börjar tidigt i livet att rikta uppmärksamhet mot det skriftspråk, med bilder och tecken, som finns i familjen och i det omgivande samhället. De ritar mönster och hittar på egna symboler som sakteliga börjar likna bokstäver. Barns tidiga skrivande kan, för den vuxne, mest likna klotter. Men barn fyller ofta sitt skrivande med ett meningsfullt innehåll. De beskriver sina önsknings och upplevelser. Om den vuxne tar barnet på allvar och pratar med barnet om vad han eller hon skrivit, så kan det bidra till att barnet förstärks i sin identitet: ”Jag är en som skriver” (Kress, 1997; Fast, 2008; Laursen, 2010).

Eriksen Hagtvet (2002), som ägnat många år av sin forskning åt att studera barns tidiga skrivande, framhåller att undervisning av skriftspråket ofta har haft en formell prägel och har definierats som skolans område. Där har man lagt stor vikt vid inläringen av alfabetet och av ljudanalys och ljudsyntes. Hon menar att det kan vara förödande om skrivandet enbart blir en kamp med trilskande bokstäver och ologisk stavning. Det är viktigt att bokstäverna i stället, särskilt för de yngre barnen, känns som vänner som de kan ha hjälp och glädje av i till exempel sina lekar.

Om personalen ofta skriver inför barnen, ljudar högt, följer det de skrivit med fingret och talar om texten med barnen bidrar de till att barnen börjar förstå att det jag säger, kan skrivas ned och sedan läsas av mig själv eller andra (Fast, 2011).

Barn skriver ofta i leken. Därför bör det på förskolan finnas rikligt med material som barnen själva har tillgång till som olika sorters papper, kriter, pennor, saxar, tejp, häftapparat, dator, datorplatta etcetera.

Yngre barns eget läsande

I läroplanen för förskolan står det ingenstans att förskolan ska lära barnen läsa och skriva men många förskolebarn är nyfikna och ställer frågor om bokstäver, ord och meningar. En del är, likt Mathilda, på väg att börja läsa. De har sin fulla rätt att få svar på sina frågor och bli handledda, då de prövar sig fram.

Det första stadiet i ett barns läsutveckling är att de börjar ”bete sig som” en läsare. De tar en bok, bläddrar sida för sida, iakttar bilderna noga och ”läser” med en speciell röst (Björklund, 2008). Nästa stadium består ofta av att de känner igen en rad ordbilder. De känner ofta till sitt eget namn och den övriga familjens. Vidare lär de sig namnet på en rad skyltar och etiketter. Den här formen av läsande brukar benämnas *logografisk läsning* eller *helordsläsande*. Att barnen känner igen vissa ord behöver inte betyda att de kan bokstäverna eller kan läsa orden om de rycks ut ur sitt sammanhang (Liberg, 2006).

Man kan som Eriksen Hagtvet föreslår (1993) gå på logojakt i omgivningen. Barnen kan rita av skyltar och annonser. De kan klippa ut bilder och symboler ur tidningar och broschyrer. De kan också skapa egna symboler.

I nästa stadium,

det alfabetiska-fonologiska stadiet, har barnet fått en förståelse för att ord kan delas upp i mindre beståndsdelar, fonem, och att dessa enheter kan representeras av bokstavstecken, grafem. I mötet med skrivna ord analyserar barnet en bokstav i taget och här är det vanligt att barnet ljudar högt men kanske också följer bokstavsraden med ett finger.

(Frank & Herrlin, 2017 s.61).

Vid den här tiden är det vanligt att barnen blir mer *språkligt medvetna*. Det innebär att de kan ta ett steg tillbaka och betrakta språket, att gå från språkets innehåll och betydelse till dess form (Liberg, 2006). Det är mycket som kan göras i förskolan för att hjälpa barnet i denna utveckling. Nu för tiden finns många roliga alfabets- och rimsagor. Man kan vidare läsa ramsor och sjunga sånger. Man kan experimentera och leka med barnens namn, låta dem klippa ut ”sina” bokstäver ur tidningar eller från löpsedlar, tillverka bokstäver i lera, göra ett stapeldiagram över vilka bokstäver som förekommer först i de olika barnens namn. Man kan också byta ut den första bokstaven i namnet och låta barnen sätta dit en annan. Det kan vara en lek som föder många skratt och det är inte helt lätt att lära sig kamraternas nya namn. Det kan innebära en aha-upplevelse över att ord blir olika beroende på vilken eller vilka bokstäver som finns i ordet (Fast, 2011). De norska forskarna Sandvik & Spurkland (2017, s. 18) skriver: ”Språkliga aktiviteter som är viktiga och väsentliga för barns språkutveckling kan samtidigt vara både roliga, intressanta och meningsfulla om de utgår från det som intresserar barn ... ”

I det följande stadiet, *det ortografiska-morfemiska*, kan barnet analysera ett ord och ”bokstäverna och ordningsföljden dem emellan kan blixtnabbt studeras” (Frank & Herrlin, 2017 s. 61). Man kan tänka sig att Mathilda, i det inledande exemplet, är på väg mot detta stadium.

Flerspråkighet

Det finns många barn i Sverige som har ett annat modersmål än svenska. De förstår indirekt att språk är olika. De lär sig ofta att jämföra det ena språket med det andra, såväl det talade som det skriftliga språket (Laursen, 2010).

Personalen på en förskola i danska Århus arbetar medvetet med att danskspråkiga och flerspråkiga barn, under lekfulla former, jämför sitt språk med andras. De presenterar sitt arbete i den rikt illustrerade boken *Biliteracy i børnehaven. At arbejde med skrift på flera sprog i dagtilbud* (VIA University College, 2012). Föräldrarna deltar aktivt och barnen uppmanas att ta med sig material hemifrån, på sitt språk, som spel, tidningar, kalendrar. Barnen dokumenterar allt de är med om i egna skrivböcker. Var och en efter sin förmåga.

Personalen konstaterar att barnen får en inblick i och intresse för de olika språken. Föräldrarna som tidigare känt sig rådvilla och inte vetat hur de skulle hjälpa sina barn, uttrycker glädje över att få mer kunskaper om barns lärande. Själva upplever personalen att arbetet på förskolan utvidgat deras syn på vad språkinläring är.

Sammanfattning

Barns vägar in i skriftspråket ser olika ut. I denna artikel har, i mycket korta drag, visats hur några av vägarna kan se ut. I många situationer i ett barns liv så löper vägarna parallellt. Det är tydligt att det inte finns en väg in i skriftspråket, inte en slags text. Därför är det viktigt att förskolan erbjuder barnen möjligheter, att på olika sätt utifrån ålder, intressen och tidigare erfarenheter, under leksamma former, få pröva sig fram.

Göteborgsforskarna Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson och Eva Johansson (2011) ställde, i en studie, frågan: ”Vad karaktäriserar en förskola av hög kvalitet?” De konstaterar bland annat följande:

Det ges dagliga tillfällen till många olika tal-, skriv- och läserfarenheter i syfte att utveckla språket under lek- och gruppsaktiviteter.

Referenser

- Bfi Education (2000). *Look again! A teaching guide to using film and television with three-to-eleven-years-old*. London: Department for Education and Skills.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr. 270). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis).
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Auckland. Auckland University.
- Clay, M (1972). *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. London: Heinemann Educational Books.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell. Making sense of the narrative of childhood*. New York: Freeman and Company.
- Eriksen Hagtvet, B. (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2002) *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Natur och Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Fox, M (2010). *Läsa högt, en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Göteborg: Kabusa Böcker
- Frank, E. & Herrlin, K. (2017). Avkodning. I: Alatalo (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Gramstrup Olofgörs, L. (2008). *Berätta för mig! Vägar till barns berättande*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Jönsson, K. (2014). Barn berättar med sina paddor. I Barbro Bruce & Bim Riddersporre (red.) *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kress, G & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Laursen Helle, Pia. (2010). Möten med skriftspråk – ett socialemiotiskt perspektiv på tidigt skriftspråkstillägnande. I: Holm & Laursen (red.) *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993/2006), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I (2008). *God skrivutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Meek, M. (1971/1998). *On being Literate*. London: Bodley Head.
- Meek, M. (1982). *Learning to read*. London: Bodley Head.
- Robinson, M (1997). *Children Reading Print and Television*. London: Falmer Press.
- Sandvik, M & Spurkland, S (2017). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2011). *Förskolan – en arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm
- Söderbergh, R. (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: Liberläromedel.
- Søndergaard Kristensen, K. & Møller Daugaard, L. (2012). *Biliteracy i børnehaven. At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud*. Aarhus: VIA University College.

Taube, K (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.