

## De yngsta barnens teckenskapande

Sara Hvit Lindstrand, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.

När vi funderar över de yngsta förskolebarnens utforskande av skriftspråk och betydelsen av symboler är bokstäver kanske det första vi tänker på. Men genom att gå bakom den första förståelsen av ordet skrivande och pröva att använda andra begrepp så blir yngre barns uttryckssätt med kropp, ljud, miljö och material möjliga att betrakta som tidiga processer av skrivande. Just bokstäver är visserligen intressanta tecken för barnen redan under den första tiden i förskolan, men förmågan att *kommunicera med andra med hjälp av tecken* är något som de börjat med redan innan tiden på förskolan (Bruner, 1983; Kress, 1997; Vygotskij, 1978). Det formella skrivandet som vuxna använder i vardags- och arbetsliv handlar om att kommunicera med hjälp av tecken i form av bokstäver medan de yngsta barnen använder andra tecken som kroppens gester och material som omger dem för att uttrycka sina idéer och berätta för andra. Nästan, men inte helt, oavsett vilken ålder vi befinner oss i så har barn och vuxna det gemensamt att vi dagligen skapar och tolkar tecken i vår kommunikation. Vuxna och barn är teckenskapare på olika sätt.

Det finns flera likheter mellan de yngsta förskolebarnens utforskande av symboler (teckenskapande) och vuxnas skrivande. Till att börja med så har såväl vuxenskrivandet som barns teckenskapande en förmedlare som vill berätta något bestående. Det handlar om ett budskap eller en idé där det verbala språkandet inte räcker till. Vygotskij menar att det för riktigt små barn finns en motiverande kraft i ting, som gör det omöjligt för dem att göra skillnad på det de ser och vad de vill göra med det (Vygotskij, 1933/1981). De vill – eller kanske snarare måste - snabbt göra något som exempelvis fylla en väska med saker, krypa in i små utrymmen eller fylla hål med saker. De gör något manifest av idéer som uppstår av saker de ser omkring sig. För vuxna handlar det mer om ett behov i vardagen att exempelvis skriva ner idéer för att spara och kunna ta fram senare, minnas, sätta tankar på pränt eller förmedla sig i arbetslivet. Till skillnad mot verbalt språkande finns det som skrivs, eller skapas i avsikt att berätta något, kvar efter att avsändaren har lämnat rummet. Texten som skapas kan, vare sig den är två eller flerdimensionell, läsas, sparas, tolkas och förstås av fler än vid verbalt språkande. En likhet mellan vuxenskrivande och de yngsta barnens teckenskapande är alltså att en har något att berätta som är så starkt att inte verbalt språkande räcker till och att det behövs någon form av fysisk manifestation för att ge uttryck för det en vill uttrycka. Medan vuxna kan använda penna och papper för att skapa text av alfabetiska tecken använder barn sina kroppsliga tecken och de materiella tecken som finns till hands och skapar

flerdimensionella texter av sina idéer. Vi människor sätter spår på olika sätt. En annan likhet är att vi alla är läsare, vi ser skriven vuxentext eller flerdimensionella teckenskapelser och tolkar eller förstår dem på olika sätt. Detta innebär att vi behöver släppa tanken på bokstäver för att förstå, iscensätta och utmana yngre barns läsande. Att läsa betyder att möta, tolka och förstå text, något som vi alla människor gör dagligen oavsett ålder. Vi möter, läser eller tolkar symboler, formellt skriven alfabetisk text och flerdimensionella teckenskapelser med våra personligheter, intressen och drivkrafter i fokus (Kress, 1997; 2010). Det som är intressant för den ene går den andre förbi. De yngsta förskolebarnen är nyfikna på alfabetiska tecken (bokstäver) men också på andra tecken som pinnar, linjer, cirklar, bollar, stolar, klossar, vattenbanor och allt som kan tänkas formas och omformas.

Lankshear och Knobel (2006) som verkar inom forskningsfältet New Literacy Studies menar att litteraciteten finns i barns utforskande av "hur världen fungerar"(s.9). Det är alltså barns tidiga utforskande av det som finns och sägs i sin omvärld, det vill säga deras meningsskapande, som så småningom leder till formellt läsande och skrivande. I förskolans uppdrag med att ge barn förutsättningar att utveckla intresse och förståelse för symbolers betydelse som en aspekt av skriftspråk har därför material för berättande stor betydelse.

## **Berättelser med ljud och kropp som tidigt skrivande**

Barn deltar redan som spädbarn i dialoger med olika uttrycksformer eller tecken som ljud och kroppsliga rörelser för att "få saker och ting gjorda" (Bruner, 1983, s.18). Det de till en början vill berätta handlar om att dela känslor kring exempelvis mat, vila och en önskan att vara med i en social gemenskap; de deltar i primära interaktioner (Gopnik mfl., 1999; Trevarthen & Aitken, 2001). Dessa tidiga interaktioner är ett första språkande och kännetecknas av att de sker här och nu och att de är uttryck för känslor. En kan anta att en hungrig bebis inte tänker sig fram till att uttrycka sin önskan efter mat utan det är istället själva känslan av hunger som exploderar sig fram i kroppen. Detta händer helt oberoende av vilket rum barnet är i, vem barnet är tillsammans med eller vilket material som finns runt omkring. Hungern är absolut och för att dela med sig av sin önskan efter mat så använder barn starkt ljud och en stel kropp som tecken för att visa på sin önskan.

Så småningom använder barn fler och fler tecken för att kommunicera. Tecknen förfinas och grenar sig i en mängd olika former. Ljud kommer så småningom innehålla olika enheter av ljudtecken som exempelvis smackningar, gurgel, joller, ord, sång, skrik och gråt. I takt med att dessa uttryck förfinas, och genom interaktion med vuxna och äldre barn övergår också barns önskningsfrågor från att förmedla känslor till att också förmedla tankar, frågor och få saker och ting bekräftade.

Vid 7-10 månaders ålder blir miljö och material allt viktigare i barns interaktion med andra barn och vuxna och den språkliga processen går från primär till sekundär interaktion (Trevarthen & Aitken, 2001). Barnen vill nu dela sina upplevelser och funderingar kring ting som omger dem. Rum och materiella resurser behövs tillsammans med kroppens resurser för att de ska kunna visa för vuxna och äldre barn vad de tycker är spännande. Om barnets kroppsliga rörelser uppmärksammas av en annan person genom bekräftelse och nyfikna frågor skapar barn ny förståelse och mening om sin omgivning; om världen. De har börjat skapa mening tillsammans med andra om den yttre världen med hjälp av kroppsliga, materiella och auditiva tecken. Språkande har nu fått en allt större betydelse än att enbart förmedla känslor.

Barns pekande är ett tecken för att ställa frågor, dela något som känns spännande och att återberätta något, det är ett skrivande i luften menar Vygotskij (1978). Han menar att det senare formella vuxenskrivandet bor eller finns i barns gester på samma sätt som en framtida ek bor eller finns i ett ekollon. Detta språkandet sker, precis som det allra tidigaste språkandet, här och nu men det har spår av tidigare erfarenheter, undringar och utforskande. Skillnaden mot det allra tidigaste språkandet är att det krävs att man är minst två personer som omväxlande talar och lyssnar i dialog. De yngsta förskolebarnens språkande kännetecknas av att de använder gester och materiella resurser som ackompanjemang till verbalt språkande för att visa på vad som är meningsfullt för dem och vad de vill förmedla (Flewitt, 2008; Vygotskij, 1978).



Den egna nallen finns med som något bekant med sig in i något nytt.



Ett barn väljer att bekanta sig med lera genom att trycka den mot sin panna.

## Berättelser med ting som tidigt skrivande

Även om vi människor så småningom tillägnar oss och använder formellt skrivande så fortsätter vi att skriva i luften genom hela livet, och somliga är mer aktiva än andra med att använda gester som tecken för att visa och förstärka vad en vill uttrycka. Det finns dock en period i livet, just i förskoleåren, där flerdimensionella materiella resurser blir betydelsefulla i teckenskapandet. Pekandet och andra kroppsliga tecken räcker inte längre till i barns meningsskapande utan det behövs flerdimensionella tecken (Bruner, 1983., Kress, 1997, Vygotskij, 1978, 1995). Flerdimensionella tecken innebär olika typer av fysiskt material, eller fysiska tecken, som omger oss, vilket för barn på en förskola kan vara allt från en stol till pinnar eller tyger.

Barns användande av flerdimensionella tecken i sitt meningsskapande kallar Kress (1997) för ett piktografiskt skrivande. Han menar att allt formellt vuxenskrivande har haft sin början i att skapa tecken genom olika teckensystem. Det är på så vis samma bakomliggande process som i formellt skrivande. Barn har, och får, idéer som de prövar och gestaltar genom gester och tredimensionellt material på samma sätt som vuxna och äldre barn gestaltar idéer med papper och penna. Kress (1997) skriver att ”poängen är att alla barn börjar som piktografer: ”de har en idé – enkelt sagt – och de ser sig om efter konkret fysisk form för att uttrycka idén” (s.83, författarens översättning). Att använda och sätta samman olika material tillsammans eller för sig själv blir utifrån detta synsätt, en form av berättande. För de yngsta barnen blir det omgivande materialet till symboler, liksom exempelvis bokstäver har symbolisk betydelse för vuxna. Ibland bär barn runt på idéer och letar efter fysisk form för att kunna uttrycka sig, och ibland ropar materialet ut idéer till barnen. Ofta har de en tanke när de påbörjar något, exempelvis skapar en målning, men när de ser formen på det de gör så ändras tanken. Det sker en växelverkan mellan egen tanke, omgivningens ting och hur andra barn eller vuxna talar till det som sker. En kan använda begreppet orkestering (Kress, 2010) som en metafor för de händelsekedjor som sker. Fotot visar ett barn som är i aktiv dialog med omvärlden med hjälp av en kloss. Barnet har gjort en



symbolisk betydelse, telefon, av tecknet kloss. Detta kan också förstås som en process av piktografiskt skrivande.

Att arbeta med barns intresse för symboler som en aspekt av skriftspråk i förskolan innefattar därför att iscensätta miljöer och aktiviteter med öppet – eller okodat material. Det behöver vara material som ”inte tvingar barnen i en viss riktning, utan som ställer frågor, väcker hypoteser och en önskan att vilja experimentera” (Strozzi, 2006, s. 67). Ett öppet material är sådant material som barn med sina tidigare erfarenheter som utgångspunkt kan omvandla till sitt eget meningsskapande och berättande. Med kodat material avses den kulturella kod som finns inbyggd i saker och leksaker, där färg eller material kan signalera att saken är till för barn i en viss ålder eller speciellt kön (Kress, 1997). Det kan också finnas en speciell handling inkodat i designen i leksaken där exempelvis en dockspis signalerar till barn hur den ska användas. Detta kan också förstås som *meningspotentialer* (Kress, 2010). De yngsta förskolebarnen har ännu inte gjort sina kodningar utan en kan observera hur de använder ett kodat material på sitt eget sätt. Barnen går själva över den tänkta handlinggränsen för materialet och kan exempelvis stoppa in nallen i dockspisen eller öppna och stänga luckan i en iver att göra ljud. De yngsta förskolebarnen gör alltså om material; hinkar blir till väskor, grenar blir bokstäver, en mugg med pennor blir en vas med blommor och en sked blir till Efraim Långstrumps pipa. Detta görande är ett utforskande av symboler i relation till hur världen fungerar, som enligt Lankshear och Knobel (2006) är tidig litteracitet. Detta innebär att en miljö för de yngsta barnen bör innehålla öppet, okodat och oemotståndligt material som ropar till barnen att det vill användas, sammanfogas, vändas på eller på annat sätt användas för sig själv eller tillsammans med annat material för att sätta spår (Lindstrand Hvit, 2015).

En konsekvens av dessa teorier kring barns tidiga språkande blir att många miljöer i förskolan kan verka som miljöer som utmanar berättande och skrivande, om de har material som ger utrymme för och inbjuder till tvådimensionellt (det vill säga pennor, papper och platta tecken) som flerdimensionellt teckenskapande (det vill säga exempelvis klossar, pinnar, filter, rör och lera). Bilderna nedan visar exempel på piktografiskt skrivande, och hur barn sammanfogar eller förvandlar ett material i förhållande till sina tidigare erfarenheter. De är i skapande av nya berättelser i fysisk flerdimensionell form (Hvit Lindstrand, 2015; Kress, 1997). Det som vid första anblick kan förstås som en sorts aktivitet kan också vara en kommunikativ handling.



Barnen är upptagna i en och samma aktivitet där både kropp och klossar används.



Barnet sammanfogar olika flerdimensionella tecken.

En av formuleringarna i förskolans läroplan kring språkande är att barns språk hänger nära samman med identitetsutveckling (Skolverket, 2018, reviderad 2025). Sammankopplingen mellan språk - och identitetsskapande gör att en kan förvänta sig att barn spricker ut i språkande när de utöver spännande miljöer får nyfikna frågor, uppmuntringar som ligger nära deras intressen och bekräftar dem som någon som har något att berätta (Clay, 1975). Betydelsen av hur förskollärare och annan pedagogisk personal möter barn och listar ut vad de är som mest nyfikna på samt vad personalen har för syn på barns lärande, är därför lika viktigt som hur de sedan iscensätter förskolans miljöer. De yngsta förskolebarnen ger i sina uttryck ledtrådar, som att exempelvis hämta och bära runt på material nära sina kroppar, som manifesterar det de funderar på och tycker är intressant. En kan tolka detta som barns sätt att visa sina funderingar och ställa frågor. Genom att aktivt lyssna till, observera och dokumentera hur barn använder och interagerar med tredimensionellt material får förskollärare och annan pedagogisk personal i förskolan ledtrådar att använda i sin undervisning. På så vis kan förändringar och tillägg av material i förskolans bygg - och konstruktionsmiljöer, ateljéer och andra miljöer för lekande bli en del av tidiga skriftspråksaktiviteter.

Barns olika idéer kräver olika material för att kunna gestaltas. På samma sätt som barns ljud förfinas i olika jollerenheter fortsätter de olika uttryckssätten att förfinas och separeras från varandra (Vygotskij, 1995). Varje gestaltning och varje yttrande, bygger enligt Liberg (2007) på varandra och de ”stödjer på så sätt en annan gestaltning, ett annat yttrande. Det ena yttrandet länkar in i det andra. Olika meningsskapande sammanhang bygger på samma sätt på varandra” (s. 9). Barn prövar sina erfarenheter i nya sammanhang hela tiden. En erfarenhet av att ha fått bära på ett foto av sig själv kan

leda till ett intresse av att bära på en ordbild med sitt eget namn - som kan leda till en vilja att bära på en ordbild av pappa. För att språkandet ska fortsätta växa behöver barn hela tiden nya resurser och utmaningar. Så småningom kan de olika uttryckssätten förfinas och skapa ett behov av papper, penna och bokstäver hos barnen för att de ska formulera sig kring det de tycker är viktigt.

## Referenser

- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford U.P.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write? Beginning writing behavior*. Heinemann.
- Flewitt, R. (2008). *Multimodal literacies*. I J, Marsh & E, Hallet (Eds). *Desirable Literacies: Approaches to languages and literacy in the early years*. SAGE.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: minds, brains, and how children learn*. Morrow.
- Hvit Lindstrand, Sara. (2015). *Små barns tecken-och meningsskapande i förskola: Multimodalt görande och teknologi* (Doctoral dissertation, School of Education and Communication, Jönköping University).
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lankshear, C & Knobel, M. (2006). *New literacies practices and classroom learning*. (2.ed.): Open University Press.
- Liberg, C. (2007). *Språk och kommunikation Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stödmaterial, 1651-9787 ; 2007:4 (s. 7-23). Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 2018 reviderad 2025*. Skolverket.
- Strozzi, P. (2006). *Det dagliga livet i förskolan: Att upptäcka det märkliga i det vanliga i Project Zero och Harvard Project Zero Reggio Children* (2006). *Att göra lärande synligt. Barns lärande – individuellt och i grupp*: RE, PZ. HLS förlag.
- Vygotskij, L. S. (1933/1981). *Psykologi och dialektik: [en antologi]*. Norstedt.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard U.P.

Vygotskij, L. S. (1995). Fantasi och kreativitet i barndomen. Daidalos.

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.  
[doi.org/10.1017/S0021963001006552](https://doi.org/10.1017/S0021963001006552)