

“Hur skriver man Starwarssvärd?”

Populärkulturens betydelse för pojkars skrivprocesser

Jane Vassdal Eriksson

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Förskoledidaktik

Examensarbete 15 hp AN

Utbildningsvetenskap

Läraryrket (210 hp)

Vårterminen 2012

Handledare: Inger Hensvold

Examinator: Rikard Apelgren

English title: “How do you spell Star Wars Sword?”

Popular culture as an important factor for the writing process of boys.



**Stockholms
universitet**

“Hur skriver man Starwarssvärd?”

Populärkulturens betydelse för pojkars skrivprocesser

Jane Vassdal Eriksson

Sammanfattning

Syftet med studien var att få en förståelse för barns läroprocesser i ett projektarbete kring actionfigurer, samt pedagogers roll i detta. Resultat visade på att kunskap överfördes mellan barnen via både verbal samt tyst kommunikation. Ytterligare visade resultat på att lusten hade stor betydelse för barnens skrivande samt att lek med ljud och ljudstrukturer kan samspela med aktiv skrivinläring. Resultatet visade även på kamratundervisningens betydelse för en nybörjares lust att skriva. Dessutom visade resultatet olikheter i barnens syn på sin egen skrivinlärningsprocess samt på att samtliga barn i studien visade intresse för att lära sig skriva. I tillägg visade resultat att barnen själv förmådde erövra och skapa sin kunskap även när de inte fullt ut behärskade de verktyg som praktiken erbjuder, i denna studie, datorn. Ytterligare visade resultatet på att artefakter som dator och actionfigurer hade betydelse för barnens skrivprocesser. Actionfigurer visade sig ha större betydelse för skrivprocesserna än datorn. Beträffande pedagogens roll i skrivaktiviteterna visade det sig att pedagogen var mer aktiv i barns skrivprocesser när dator inte ingick. När barnen skrev på dator var pedagog mer passiv. Något nytt som resultat visade var att medie-och populärkulturen påverkar barnens språk eftersom barnen i sin vardagliga kommunikation associerade till begrepp som är vanligt förekommande i data- och tv spel. Studien vilade på en kvalitativ metod med aktionsforskning som ansats samt på videoinspelning och intervjuer med barn. Som teori valdes det sociokulturella perspektivet.

Nyckelord

projektarbete, actionfigurer, lust, skrivande, kamratundervisning, förskola

Innehållsförteckning

Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Litteraturgenomgång	2
2.1.1 Barns tidiga möten med skriftspråket	2
2.1.2 Barns erfarenheter som en resurs i förskolerummet	2
2.1.3 Att skriva sig till läsning eller att läsa sig till skrivning	3
2.1.4 Behovet av ytterligare forskning	4
2.1.5 Tidigare forskning	4
2.1.6 Pedagogers betydelse för utveckling av praktiken	4
2.1.7 Barns medieanvändning	6
3 Syfte och frågeställningar	6
4 Teoretiskt perspektiv	7
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärandet	7
4.1.1 Förklaring av begrepp	8
5 Metod	9
5.1 Val och motivering av metod	9
5.1.1 Aktionsforskningens bakgrund	9
5.1.2 Videografi	10
5.1.3 Stimulated recall	10
5.1.4 Samtalsintervju i kombination med intervjuguide	11
5.1.5 Urval	12
5.1.6 Genomförande	12
5.1.7 Val av situationer	13
5.1.8. Datainsamlat material	13
5.1.9 Bearbetning av datainsamlat material	13
5.1.10 Tillförlitlighetsfrågor	14
6 Forskningsetiska aspekter	14
7 Resultat	15
7.1 Aktivitet 1	15
7.1.1 Aktivitet 2	16
7.1.2 Aktivitet 3	17
7.1.3 Aktivitet 4	18
7.1.4 Samtalsintervju med barnen	19
8. Analys av resultat	20
9 Diskussion	21

9.1. Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator?	21
9.1.1 Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser?	22
9.1.2 Hur beskriver barn sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer?	23
9.1.3 Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?	24
9.1.4 Metoddiskussion	25
9.1.5 Förslag på vidare forskning	26
Referenser	28
Tillstånd att observera ditt barn i ett projektarbete.....	30

Inledning

Utifrån min erfarenhet av flera års arbete i förskolan, förefaller det som att de flesta pedagoger inom förskolan är medvetna om att medie- och populärkultur har en stor plats i barns vardagsliv. Med populärkultur menas musik, artister, tv-program, dataspel, tevespel, serietidningar samt actionfigurer som är populära för barn i dagens samhälle. Trots denna insikt har jag iakttagit att nämnda del av barnens kultur till stor del ignoreras av en förskola som istället försöker vara en motvikt till populärkulturen. Min upptäckt av egen brist på engagemang och kunskap om denna, för många barn så viktiga kultur, blev för mig synlig när jag i ett pågående Medieprojekt hösten 2011, räckte barnen en data- och tvspelstidning som jag köpt och möttes med orden: ”Ska vi ha den i förskolan?”

Eftersom förskolan där jag arbetar i nuläget befinner sig i ett förändringsarbete innehållande planer på att utveckla förskolans profilering mot en mediepedagogisk inriktning, såg jag det som både lärorikt och utmanande att göra en aktionsforskning på den egna praktiken. När Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman (2010:17) beskriver aktionsforskningens vinst, handlar det om att nya insikter utgör grunden för ett förändringsarbete.

Något som jag observerat under höstterminen 2011 var att det fanns ett samband mellan fyra, fem år gamla, pojkars skriftspråkliga aktiviteter och deras gemensamma handlande med dator som verktyg för att söka kunskap om actionfigurer. Därför blev det för mig tydligt att pojkarna genom data- och tevespel hade erfarenhet av textorienterade aktiviteter, där läsande och skrivande praktiseras. Denna iakttagelse väckte en nyfikenhet hos mig kring populärkulturens betydelse för pojkars tidiga skrivinlärning eftersom jag upptäckte att det var barnens gemensamma kunskaper om olika karaktärer från tv och dataspel som drev dem till att skriva på datorn.

I sin avhandling undersökte Fast (2007) i vilka sociala och kulturella sammanhang som barns möten med textorienterade aktiviteter sker. Studien visade att barnen, oavsett kulturell, språklig och socioekonomisk bakgrund, genom sina gemensamma aktiviteter där dataspel, tvprogram samt leksaker ingick, delade erfarenheter och kunskaper. Fast fann i sin studie att barn, med få undantag, får lämna de skriftspråkliga erfarenheter och kunskaper som är kopplade till deras populärkultur och medier, utanför förskolerummet (Fast 2007:145).

Pisa 2009 (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som undersökt skolresultat hos femtonåriga elever i 74 länder. Kunskapsområden som studerats är matematik, naturvetenskap och läsförståelse. I studien visade det sig att Sverige är ett av fyra länder som haft tillbakagång beträffande elevers läsförståelse. Bland annat ökar skillnaden mellan flickors och pojkars läsmedvetenhet. Nära en fjärdedel av Sveriges femton år gamla pojkar når inte ens upp till grundläggande nivå i läsförståelse. Pisaundersökningen (2009:86) visar att skillnaden mellan pojkar och flickors läsförståelse är betydligt mindre vid digital- än vid traditionell läsning.

Mot dessa tidigare forskningsresultat, blev jag än mer intresserad av att undersöka vilken betydelse förskolans inkluderande av barns populärkultur kan ha för barns skrivprocesser. Med stöd av de resultat som Fast (2007) och andra forskare fann vill jag med hjälp av det sociokulturella perspektivets syn på lärande, utföra en aktionsforskande studie i den egna praktiken. Det område jag vill undersöka är barns tidiga skrivinlärning.

2 Bakgrund

En allmän uppfattning hos både vuxna och barn har varit att barn lär sig läsa och skriva i skolan. Eftersom skolan av tradition haft ensamrätt inom området har föräldrar och förskola fått rådet att inte utöva aktiv skriv- läsinläring. Motiv för detta har från skolans sida bland annat handlat om barnets läsmognad och förmåga till alfabetisk förståelse (Fast 2007:177). Aasebø & Melhuus (2007:133) skriver att vi idag inser att skolan inte har ensamrätt på kunskapsutveckling, utan att kunskap även erövrats på många olika arenor, samt att kunskapsstilläggen av förskolan undervärderats och ofta fått stå i motsats till individens personliga och sociala utveckling. Författarna talar om att skapa mening i ett kunskapsfält tillika med att förankra kunskap. Detta kan uppnås med att göra det innehåll som förmedlas begripligt genom att ge innehållet en inramning. De pedagogiska institutionernas utmaning blir, enligt författarna att skapa aktiviteter där barnens erfarenheter tas till vara utan att aktiviteten förlorar sitt avsedda syfte. Den förändring som skett under de senaste 40 åren visar på en enorm förändring beträffande barns medieanvändning (Aasebø & Melhuus 2007:107). Fast (2007:172) visar i sin studie på att barn i stor utsträckning får lämna sina populärkulturella erfarenheter utanför klassrummet. Fast (2007:168) nämner att det av tradition varit skolans uppgift att arbeta med bokstavsutläring, men att det faktum att förskoleklasser numera sorterar under skolan, bidrar till en förvirring om var grundläggande läs- och skrivundervisning ska bedrivas. Björk & Liberg (1996:133) talar om att det ur ett världsperspektiv inte är så många barn som före skolstart får möta olika sätt att närma sig skriftspråket på. I Sverige däremot, visar det sig att antalet barn som redan innan skolstart stiftat bekantskap med skriftspråket, ständigt ökar.

2.1 Litteraturgenomgång

Nedan kommer jag att belysa den litteratur som är användbar för studien.

2.1.1 Barns tidiga möten med skriftspråket

Orsaken till att skrivning betraktas som ett effektivt inlärningsredskap är att individen i själva skrivandet använder sig av sitt språk. Med språkets hjälp kan barnet strukturera sina tankar och koppla dem till sina erfarenheter (Björk & Liberg 1996:123). Hos tre - sju åringar är teckning och lekskrivning vanligt förekommande och enligt Trageton leder lekskrivningen till att barn skriver sig till läsning (Trageton 2005:140). Lundberg & Herrlin (2005:73) hävdar att barn redan långt innan de fått någon kunskap om den alfabetiska principen, vilket menas med att språkljud kan representeras av bokstäver, visar intresse för att skriva. Enligt författarna kan tre år gamla barn ofta se skillnad mellan skrift och teckningar eller bilder. I låtsasskrivandet gör barnen gärna horisontella rader och varierar sin låstastext. När barnet väl börjar skriva är det egna namnet ofta det första egentliga ord som barnet skriver, menar författarna. Förutsättningen för att kunna stödja barnet på ett effektivt sätt i sin skrivutveckling är kunskap om hur den tidiga skrivutvecklingen hos barn kan se ut. En känd faktor är att barn lär sig skriva genom att få skriva, samt att alla tekniker som används i skrivandet är viktiga. (Björk & Liberg 1996: 98, 102,130). Författarna betonar att ungefär 90 procent av de barn som börjar skolan anser sig kunna skriva, medan endast 15 procent påstår att de kan läsa. Det borde väcka frågan om det inte skulle förespråkas att barn börjar med att lära sig skriva i stället för att läsa (Björk & Liberg 1996:105).

2.1.2 Barns erfarenheter som en resurs i förskolerummet

Persson (2000:49,50) talar om en erfarenhetspedagogik som tar sin utgångspunkt i elevens egen verklighet. Han diskuterar frågan vad det innebär att utgå från elevernas vardag utanför den praktik de vistas i. Persson anser att två skilda synsätt är möjliga. Bägge har sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter och tar hänsyn till frågor som för eleverna är intressanta och viktiga, men där stannar likheterna mellan synsätten. I det första ses verklighetsanknytning som en möjlighet att locka till inläring. Elevernas verklighet respekteras och ses som något som kan föras in i olika tematiska arbeten för att stimulera eleven att arbeta mer effektivt. Men en vidareutveckling där elevens intressen

utmanas och problematiseras inträffar inte. Det andra synsättet däremot ser på erfarenheter som komplexa och motsättningsfulla istället för enkla eller givna. Erfarenheterna respekteras och tas på allvar, och syftet är att uppnå en vidgad förståelse av elevernas erfarenheter genom att placera in dem i större sociala och historiska sammanhang. Det centrala är att med utgångspunkt i tidigare erfarenheter göra nya.

Aasebø & Melhuus (2007:146) menar att den kunskap barn får genom pedagogiskt tillrättalagda aktiviteter har en helt annan karaktär än den kunskap barn använder på sin fritid. Författarna framhåller att det inte nödvändigtvis behöver finnas ett spänningsförhållande mellan praktikens tillrättalagda aktiviteter och de intressen som utvecklas i enskilda barnkulturer, utan att deras motsättningar istället kan utgöra möjligheter. Samt att det för pedagoger innebär en utmaning i att skapa en skol- och förskolekultur som är öppen för barns särintressen och den kunskap de innehar. Aasebø & Melhuus (2007:39) beskriver barnkulturerna som rum innehållande egna syften och former av logik. Ytterligare ett påstående som författarna lyfter, och som är relevant för denna studie, är att de starkt medieexponerade Superhjältar som ofta har en stark position i pojkars värld, fyller en rad olika funktioner. Både som åtråvärd kunskap och som betydelsefulla produkter i form av exempelvis leksaker, data- och tevespel. Att ta till vara barns erfarenheter ingår i förskolans strävansmål (Aasebø & Melhuus 2007:112).

”Förskolan ska ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening.” (Lpfö 98/10:6)

2.1.3 Att skriva sig till läsning eller att läsa sig till skrivning

Trageton (2005:7) deltog i en studie om att skriva sig till läsning där elever i 14 klasser, från fyra nordiska länder deltog. En banbrytande idé i projektet handlar om att ersätta pennan med datorn. En annan, handlar om att vända läs- och skrivinlärning till skriv- och läsinlärning. En poäng med projektet är att starta tidigt i åldrarna när flickors intresse för att skriva av tradition är starkare än pojkars. Studien visar att användning av dator i skrivinlärning bidrar till att flickor visar större intresse för att utnyttja teknologin, medan pojkar flyttar fokus från det teknologiska till datorns användningsområde, vilket påverkar pojkarnas lust att skriva. Trageton (2005:166) lyfter fram Kjertmans (1999:197) studie som visar att förskolebarn lär sig läsa genom att de får tydliggöra skriften i en för dem *meningsfull kontext*. Med det menas att skrivandet sker i ett sammanhang som barnen upplever som givande. Tragetons forskning hävdar att barns skrivutveckling går fortare när barnen övergår från handskrivning till datorskrivning (Trageton 2005:140).

I en artikel skriver Trageton (2002:1) att forskning på barns tidiga skrivinlärning är ett, i Norden, mycket försummat område jämfört med forskning på tidig läsinlärning. Samt att det i flera länder, bland annat USA och England, däremot forskats och lagts ner ett omfattande arbete på att sätta standard för nivå i skrivande för 1-7 klassar.

I Lärarnas nyheter (2012) intervjuas läraren Helen Jansson under rubriken Specialpedagogik om sina erfarenheter av att använda Tragetons metod i barns skrivande i årskurs ett. Metoden innebär att eleverna inledningsvis skriver alla de bokstäver och tecken som de kan komma på. Avsikten med det är att eleverna ska bekanta sig med tangentbordet. Aktiviteten kallas spökskrivning eller pianoskrift. Janssons erfarenhet är att eleverna ganska raskt börjar skriva ord. En fördel, anser Jansson, är att de pojkar som skrivit med penna och tappat intresset gå grund av att de har mindre motorisk förmåga än jämnåriga, vid tangentbordet lyckas skriva en mängd sammanhängande text. Med Tragetons metod skriver samtliga elever i slutet av årskursen egna sagor. Jansson poängterar att rättstavningsfunktionen kopplas bort i syftet att få eleverna att koncentrera sig på innehållet i sin text. En följd av denna metod är att eleverna samtalar kring text, och inte minst, diskuterar vilken stavning som är korrekt. Jansson menar att styrkan med att skriva sig till läsning är att eleven snabbt får till en meningsfull text som det går att kommunicera med. En annan vinst med arbetssättet är att eleverna arbetar i par och därmed får tillfälle att tala, lyssna och diskutera med varandra.

2.1.4 Behovet av ytterligare forskning

I en artikel i *Lärarnas Nyheter* (2012) går Mats Myrberg, professor i specialpedagogik vid Stockholms universitet, emot Tragetons påstående att elevernas motivation ökar vid användning av dator i skolan. Myrberg visar till den sociokulturella utvecklingszonen, som han valt att benämna som utmaningszonen och ställer sig frågan vad som händer framför ett krävande datorprogram och menar att några elever "zappar sig" nedåt i utmaningszonen, medan andra elever med goda förutsättningar "zappar sig" uppåt. Myrberg ser det som viktigt att läraren undviker detta samt vikten av att se läraren och inte datorn som huvudpersonen.

I samma artikel uttalar sig även Ulf Fredriksson, docent vid Stockholms universitet om bristen på kunskap om hur läs- och skrivutveckling utvecklas genom att använda dator i undervisning, och menar att det bör forskas mer kring. Fredriksson deltog i den svenska studie som ingick i Pisa 2009 och varnar för att datorer kan bli en tillflykt för svaga läsare. Fredriksson hävdar att dagens klasskillnader inte handlar om huruvida barn har en dator hemma utan huruvida de har en bokhylla med böcker.

Mats Ekholm, professor i pedagogik vid Karlstad universitet, intervjuas i *Lärarnas Nyheter* (2011) om för- och nackdelar vid tidig läs- och skrivinlärning. Ekholm ser inga hinder för att förskolan ägnar sig åt skriv- och läsinlärning och påpekar att många barn redan innan de kommer till förskolan sysslar med läsning och skrivning. Ekholm anser att människan är omgiven av bokstäver och text samt att förskolebarn åldersmässigt befinner sig inom ett brett spann mellan ett till sex år. Att börja lära en ettåring att skriva och läsa anser inte Ekholm som lämpligt. I övrigt ser han inga nackdelar utan menar att förskolan i textorienterade aktiviteter bör hålla sig till de metoder som är lämpliga beroende på verksamhetens förutsättningar, samt ta hänsyn till barns enskilda förmåga och intressen.

I samma artikel intervjuas Mats Myrberg som tar avstånd från att förskolan arbetar aktivt med läs- och skrivinlärning och menar att det exkluderar de barn som inte behärskar vilket ljud som hör ihop med vilken bokstav. Myrberg anser att förskolan istället ska koncentrera sig på att arbeta mer aktivt med talspråket samt att leka med ord och bokstäver. Vidare hävdar Myrberg att de barn som i skolan har problem med läs- och skrivutvecklingen inte fått leka tillräckligt med ljud och ljudstrukturer.

I anledning av internationella barnboksdagen skriver ledarskribenten på Liberala Nyhetsbyrån, Susanna Birgersson (2012:1) i *Gotlandsposten*, om det faktum att barns läsande minskat under de senaste åren. I motsats till Trageton menar Birgersson att läsandet är det som leder till skrivande och inte tvärt om. Birgersson antyder att det minskade läsandet kan bero på barns nya medievanor och påpekar vikten av att sociala medier och smarta dataspel inte helt ersätter läsningen av en bok.

2.1.5 Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning om populärkultur, skrivinlärning och datoranvändning i förskola och skola. Här visas på relevant forskning som tillhör studiens forskningsfrågor.

2.1.6 Pedagogers betydelse för utveckling av praktiken

Fast (2007) avhandling handlar om sju barns möten med textorienterade aktiviteter och visar på att pedagogers arbetssätt är betydelsefulla för barns lust att pröva media och IKT- verktyg. Med IKT menas informations- och kommunikationsteknik. Ytterligare en viktig faktor för barns lust att pröva på är samspelet med kamraterna. I sin resultatsammanfattning nämner Fast att ett mediepedagogiskt arbetssätt påverkar föräldrars attityder till en mer tillåtande miljö där barnen även får använda media och IKT-verktyg i hemmen. Fast studie omfattar både förskolor, förskoleklasser och skolklasser.

I ett modernt samhälle möter barn många texter både i den yttre - och den inre miljö som de dagligen vistas i. Dessa texter får stor betydelse för barnens textmedvetenhet. Barnen gissar sig till meningar, ställer frågor, jämför bokstäver och ord med varandra, samt får bekräftelse på sitt första läsande av en som redan kan läsa. Dessa skriftspråkliga aktiviteter leder till en fonologisk medvetenhet och utgör grunden för en fortskridande förståelse av förhållandet mellan ljuden i det talade språket och de skrivna symboler som representerar ljuden (Fast 2007:71). Något som Fast i sin studie kom fram till, och som hon menar bör forskas vidare i, är varför förskola och skola ofta intar ett avståndstagande

gentemot barns leksaker och medieanvändning. Fast frågar sig hur det kan förstås samt varför praktiken inte utnyttjar något som har så stor betydelse för barnen (Fast, 2007:183).

Av de fem förskolor som Fast besöker i sin studie, är det endast en som arbetar konsekvent med att inkludera populärkultur och medier i förskolans övriga skriftspråkliga aktiviteter. De övriga förskoleklasser stänger ute populärkulturen och tar bestämt avstånd från barnens erfarenheter av populärkultur och medier (Fast 2007:144). När Fast (2007:124) sammanfattar sina slutresultat finner hon det överraskande att populärkulturen har en sådan omfattande betydelse som den har i barns tidiga skriv- och läsaktiviteter. Redan i fyra-femårsålder visar det sig att barn möter ett antal textorienterade aktiviteter i samband med populärkultur och medier. Som exempel nämner Fast filmer, teve, leksaker och kataloger som bidrar till barns berättande, argumenterande, skrivande och läsande. Något som Fast (2007:125) nämner är även den källa till glädje i textandet som populärkulturen erbjuder barn. I Fast (2007:128) framkom att barn i allmänhet ger uttryck för att vuxna står i vägen för deras populärkulturella intressen samt att barn upplever att de ofta får förhandla sig till att använda artefakter som dator eller tevespel. Fast (2007:128) påpekar att det faktum att vuxna bromsar barn på grund av oro att barnen ska bli uppslukade av något kan påverka dem negativt, inte är en nyhet, utan har förekommit tidigare i historien. De vuxnas motstånd bidrar, enligt Fast (2007:128) till att kamraternas delaktighet i de populärkulturella aktiviteterna blir än viktigare. Kunskapen lärs således inte ut av vuxna utan barnen tar själva tag i sitt lärande.

Det viktiga för lärandet är att det är en social praktik där barn visar texter och bilder för varandra. Barn diskuterar, argumenterar och lär ut och tar in kunskap.

När förskollärarnas uppfattning om huruvida förskolan kan bidra till barns tidiga skriv- och läsinlärning studeras, visar det på en osäkerhet kring förskolans bidrag. Flera förskollärare anser sig inte ha utbildning inom området (Fast 2007:171). Likväl konstateras att samtliga förskolor har texter och bilder i mer eller mindre omfattning uppsatta i lokalerna. Övervägande tycks texterna mer handla om att ge barnen en kulturell tillhörighet än att koppla text och bild samman. Studien visar att barn har en rik erfarenhet av texter kopplat till sina leksaker, men att få förskolor tillåter att barnen tar med sig egna leksaker till förskolan (Fast 2007:144).

Beträffande tidig skrivundervisning visar Fast (2007:171–172) undersökning att den traditionella läs- och skrivundervisningen som går ut på att lära ut en bokstav i taget, fortfarande härskar inom flera av de skolklasser som ingår i studien. Knappt någon av de sju barnens lärare ifrågasätter metoden att lära ut en bokstav i taget eller reagerar på att skolan utesluter barns erfarenheter som en resurs i undervisningen. Flera av lärarna visar en skeptisk hållning gentemot att använda dator i klassrummet. Argument mot att använda dator är att barnen använder den för mycket hemma. Fast (2007:174) menar att den isolerade bokstavsträningen i kombination med att barn i så stor utsträckning måste lämna sina erfarenheter och kunskaper utanför skolan, visar på att i barnens lärande råder en diskontinuitet istället för en kontinuitet.

DEJA (2010:241) - delegationen för jämställdhet i skolan visar i två rapporter på forskning kring könsskillnader i skolprestationer. Ur forskningen framgår att flickor lägger ner mer tid, arbete och engagemang i arbetet och har en högre mognad i koncentration och uppmärksamhet. Pojkar i stort har en senare språk- och även koncentrationsmognad. Om skolan tidigt introducerar moment som kräver individuellt arbetssätt förlorar därmed pojkarna, enligt rapporten, på detta.

I sökandet på förklaringar till varför det i undersökningen visade sig att pojkar presterade sämre i läsförståelse, framkom ett litet men svagt samband mellan kön och socioekonomisk bakgrund.

Lärarnas Nyheter (2012) intervjuar universitetsadjunkt Tarja Alatalo som i sin doktorsavhandling (2012) kom fram till att många lärare inom svenska skolan saknar grundläggande kunskaper om barns skriv- och läsutveckling. I sin studie finner Alatalo att en stor andel av svenska skolans lärares kunskaper endast sträcker sig fram till det att barnen knäckt läskoden. I bristen på kunskaper ingår okunskap om talspråk kopplat till skriftspråk och okunskap om de språkljud som utgör grunden för barns skriv- och läsinlärning. I studien framkommer att grundskolelärare har bäst kunskaper kring grundläggande läs- och skrivutveckling.

2.1.7 Barns medieanvändning

Medierådet är en kommitté inom regeringskansliet som har som uppgift att arbeta med barns och ungas mediesituation samt med frågor om mediepåverkan. Medierådets (2010:4) rapport visar på att mycket hänt sedan 2005 då Medierådet gjorde sin första undersökning av barns och ungas medieanvändning. I 2005 var genomsnittsåldern för internetdebut nio år. Fem år senare är debutåldern cirka fyra år. I undersökningen framkommer det att yngre pojkar och flickor använder medier på ett mer likartat sätt än vad de gör högre upp i åldrarna. I högre åldrar är skillnaderna mellan köns användning tydligast när det handlar om datorspel.

Klerfelt (2007:108) har i sin avhandling som syfte att inom praktikens förutsättningar studera barns och pedagogers gemensamma skapande av berättelser med datorn som verktyg. Klerfelt (2007:77) menar att det i praktiken uppstår en kulturkrock mellan barnens mediekunskaper och pedagogers erfarenheter från den pedagogiska praktiken och ser det som en fråga värt att forska vidare i.

Denna kulturkrock beskrivs som att pedagoger genom sitt begränsade deltagande i barnens mediakultur har kunskapsluckor vad gäller barns populärkultur samt att det av tradition inom förskola funnits en styrka i att som pedagog vara den kunniga. Klerfelt (2007:122) visar i studien på vikten av ett samspel mellan barn och pedagog i barnens digitala berättande samt hävdar att de yngre barnens skapande vid datorn inte har någon framtid utan vuxen interaktion i aktiviteten. När Klerfelt vidare diskuterar fortsatt forskning inom området efterlyser hon bland annat en fortsatt forskningsfördjupning från andra praktiker där barn skapar och ställer sig frågan hur dessa läroprocesser kan se ut (Klerfelt 2007:123).

Arthur (2001) talar i en artikel om att barn har ett stort urval av skrift- och lässpråkliga och läsförståelseövningar i både hemmet och i det samhälle de rör sig i. Arthur påpekar att detta inte är generellt gällande för alla barndomsmiljöer. Artikeln rapporterar forskningsresultat i tidig barndomsmiljö och visar på resultat som indikerar att barnens skriv- och läsaktiviteter i både hem och samhälle i allt högre grad är digitala och kopplade till populär mediakultur. Däremot är erfarenheter och texter i undervisande miljöer till största del bokbaserade och exkluderar generellt sett populär mediakultur. Denna praxis marginaliserar barns skriv- och läsupplevelser i hemmet till största del involverar tv, video, datorer, serietidningar och tidningar istället för "kvalitativa" barnböcker. Oro kring den populära mediakulturens roll i barnens liv granskas kritiskt och svar utforskas. Arthur efterlyser exempel från forskning som illustrerar sätt att inkludera populärkultur i den tidiga barndomsmiljön samt därmed öka tillfällena till skriv- och läsinläring.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få en förståelse för barns läroprocesser i ett projektarbete kring actionfigurer, samt pedagogers roll i detta.

Frågeställningarna är:

- Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator?
- Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser?
- Hur beskriver barnen sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer?
- Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

4 Teoretiskt perspektiv

Studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet.

Valet av perspektiv sammanhänger med att samtliga av studiens frågeställningar handlar om interaktion och kommunikation mellan individer och mellan individer och artefakter.

Det faktum att den sociokulturella inriktningen ser skrift och språk som viktiga kulturella redskap har också haft betydelse för val av perspektiv.

Min definition av sociokulturellt lärande inom ramen av denna studie, syftar till datorn och actionfigurer som artefakter.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärandet

En av de främsta ryska teoretikerna var Lev Vygotskij (1896-1934) som beskrivs som en representant för det kulturhistoriska perspektivet. Enligt Smidt (2010: 25-35) ligger kultur samt kontext till grund för Vygotskijs forskning. Här talar Smidt (2010:41) om kulturella och psykologiska redskap och syftar till de system, processer och företeelser som skapas och uppstår i mötet mellan människor. Vygotskij (1934/1999:333) har en central tanke om att människan lär av och tillsammans med andra. Han ser samarbetet mellan individer som betydelsefullt för barns inläring och hävdar att barnet i samarbetet med andra kan göra långt mer än vad barnet kan åstadkomma på egen hand. Vygotskij påpekar att det likväl finns en gräns för vad barnet klarar av genom samarbete och att begränsningarna styrs av barnets utveckling och intellektuella möjligheter (Vygotskij 1999:333).

Vygotskij (1999:318) talar om skriftspråket som ett kulturellt redskap och anser att det i motsats till det talade språket, kräver en, av människan, tillrättalagd aktivitet. Det förklarar han genom att hävda att barnet i en skriftspråklig situation handlar mer avsiktligt än när det talar eftersom skriftspråket är mer villkorligt än det talade språket.

Vygotskij (1999:334) anser undervisning i skrivande som ett av skolans viktigaste undervisningsämnen och menar att undervisningen måste grunda sig på barnets närmaste utvecklingszon ” se nedan, s.8.” Vidare ser han det som viktigt att pedagoger har förmåga att fastställa var barnet befinner sig i sin inlärningsprocess samt att pedagogen orienterar sig mot barnets kommande läroprocesser istället för att endast se till det som barnet redan behärskar.

”Skriftspråket är en alldeles speciell språklig funktion, som till sin uppbyggnad och sitt sätt att fungera skiljer sig lika mycket från talspråket som det inre språket skiljer sig från det yttre.”
(Vygotskij 1999:316)

Säljö (2000:187) nämner skriftspråklig kommunikation som en medierande resurs, vilken ger människan möjlighet att utvecklas socialt, intellektuellt, personligt, professionellt samt emotionellt. Säljö betonar att det ur ett sociokulturellt perspektiv inte är viktigt att fråga sig vilken betydelse skriftspråket har för vårt sätt att tänka eller lära. Däremot menar han att de avgörande frågorna bör vara vilka former av skriftspråklig kommunikation som kommer att bli viktiga inom olika praktiker samt vad det kommer att innebära för sätten att skriva, resonera och argumentera.

Säljö (2000:117) talar om skrivande som en krävande kommunikationsform att erövra och påpekar att det är en teknik för kommunikation samt att många människor under ett helt liv strävar efter att utvecklas i sitt skrivande. Säljö (2000:188) framhåller de möjligheter som finns i den nya form att använda text genom mediterande redskap som dator och anser att det faktum att texten kan röra sig i tid och rum omvandlar människans omvärldsuppfattning och referensramar. Texten ger nya upplevelser och ger möjlighet till delaktighet i ett större kulturellt utbud. Ur ett sociokulturellt perspektiv ges genom texten nya möjligheter att tänka, förhålla sig till budskap, samt andra kriterier för argumentation och förståelse av verkligheten (Säljö 2000:190).

När Säljö (2000:124) beskriver lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv ses resan mot målet att behärska komplexa och fysiska redskap som en framåtskridande process där individen går igenom ett antal faser. På första nivån i lärandet saknar individen erfarenhet att använda redskapet och de funktioner redskapet innehar. Sedan inträffar en fas när individen kan använda redskapet tillsammans med en mer erfaren person. Efter hand ökar både individens anatomi samt kunskap om redskapet till lika med förmågan att behärska redskapet på egen hand. Säljö (2000:240) tydliggör att lärandet inte längre handlar om att få del av information, utan om att göra erfarenheter i miljöer där fysiska och intellektuella redskap görs tillgängliga på ett rimligt sätt för individen och där redskapen används som en del i den konkreta verksamheten.

Utifrån det sociokulturella synsättet på lärande beskriver Smidt (2010:122–123) följande modeller för lärande:

Med ett *Kognitivt lärlingskap* menas att elever arbetar gemensamt med ett projekt eller med problemlösning tillsammans med en stöttande handledare. Uppgifterna bör vara på en sådan nivå att eleven inte kan utföra dem på egen hand, utan att det krävs hjälp från kamrater och/eller handledare. Ett krav är att eleven inte arbetar ensam.

Ett *Situerat lärande* bygger på tanken att lärandet är ett resultat av själva aktiviteten samt av den situation och kultur där den äger rum. Social interaktion är avgörande i det situerade lärandet. När den oerfarne eleven går in i denna gemenskap blir eleven allt mer aktiv och engagerad i kulturen och tillägnar sig kulturens övertygelser och värderingar.

Kamratundervisning definieras som en metod där ett barn undervisar ett annat barn i ett ämne där det ena barnet är mer erfaren än det barn som är nybörjare. Metoden möjliggör för både parter att lära mer.

4.1.1 Förklaring av begrepp

Appropriering, artefakt, den närmaste utvecklingszonen, interaktion, imitation, internalisering, kommunikation, kontext, mediering och metakognition är begrepp som används i denna studie och förklaras nedan.

Med *appropriering* menas att människan i varje samspelssituation har möjlighet att ta över och ta till sig kunskaper från sina medmänniskor. Människan ses inte endast som bärare av kunskap utan snarare som en individ som ständigt är i rörelse mot att *appropriera* nya former av redskap med stöd av vad individen redan vet och kan (Säljö 2000:119).

Artefakter omfattar olika kulturella redskap som kan bestå av föremål eller system. Genom dessa kulturella redskap utvecklas människans förståelse om sin omvärld och människan blir även medveten om sina egna tankar (Smidt 2010:57–62). När Säljö (2000:30) talar om artefakter hävdar han att de skapas i den kultur vi lever i. De mest framgångsrika artefakter fungerar enligt Säljö (2000: 82) ofta så att den underliggande tekniken är osynlig, och oftast även oförståelig för användaren.

Vygotskij (1999:332) beskriver själva kärnan i begreppet *den närmaste utvecklingszonen* genom att peka på barnets förmåga att via samarbete och imitation lyfta sig från det barnet kan, mot det som barnet inte än behärskar att göra själv.

Smidt (2010:218) beskriver *interaktion* som möten vilka uppstår mellan barn, samt mellan barn och pedagog genom språk, musik, teckning, skapande etc. Vygotskij (1999:331) hävdar att barnet i samarbetet har en större styrka samt är klokare än när barnet arbetar på egen hand.

Internalisering är enligt Smidt (2010:87–96) ett av den sociokulturella inriktningens mest grundläggande begrepp. Smidt menar att det som händer när ett föremål internaliseras är att barnet själv börjar kontrollera externa processer, vilket betyder att barnet kan använda tecken och symboler som redskap. Internaliseringen markerar början på en process där barnet lär sig hantera begrepp utan att ha det bestämda föremålet eller situationen framför sig. I Vygotskijs (1999:17) tänkande finns

teorin att begrepp eller den förståelse barn tillägnat sig inte är fasta utan uppkommer och utvecklas genom erfarenheter samt i interaktion med andra människor.

Vygotskij (1999:332) anser att utveckling genom samarbete med hjälp av *imitation* är grunden för barnets utveckling, samt att inläring endast är möjlig när förutsättning för imitation finns. Vidare menar Vygotskij att språkinläring och inläring i skolan till stor del bygger på imitation. Barnets handlande genom imitation betyder inte att barnet nödvändigtvis i ögonblicket imiterar något som läraren bredvid barnet gör, utan imitationen kan lika gärna inträffa dagarna efter att barnet sett en handling (Vygotskij 1999:142)

Kommunikation är ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande centralt för individens delaktighet i kunskap och lärande. Barnet föds in i kommunikativa och interaktiva processer (Säljö 2000:37).

Kontext syftar till var en situation äger rum. Här kan förskolerummet ses som en sådan kontextmiljö. (Smidt 2010:38)

Vygotskij (1999:79) är grundaren till en inriktning där själva kunskapsprocessen ses som en *mediering*. Med mediering menar Vygotskij att människan skapar ”tecken” eller ”redskap” för att förstå och skapa sin egen föreställningsvärld. När Säljö (2000:66) ger sin förklaring av begreppet, talar han om att människan föds in i ett samspel med andra och utvecklas inom ramen för detta samspel. De medaktörer vi samspelar med bidrar till en förståelse av hur världen fungerar och ska förstås. Denna kunskap sker genom att omvärlden förtolkas, vilket vill säga medieras.

Arevik & Hartzell (2007:197) påpekar att begreppet *metakognition* oftast syftar till förmågan att reflektera över sitt tänkande. Författarna refererar till Vygotskij (1999:413) som menar att ett metakognitivt perspektiv handlar om ett synliggörande av relationen mellan det individuella tänkandet och det kollektivt historiska tänkandet som finns i språket.

5 Metod

I kommande avsnitt redogörs för val av metod, urval av respondenter, genomförandet, bearbetning av studiens data samt de forskningsetiska principer som tagits hänsyn till.

5.1 Val och motivering av metod

Eftersom studiens syfte handlar om att få en förståelse för barns läroprocesser i ett projektarbete i den egna praktiken, samt pedagogers roll i detta, kom studien att grundas på aktionsforskning som ansats samt en kvalitativ inriktning med videografi och intervjuer, som metod. I studien har jag valt ett sociokulturellt perspektiv på lärande och data har tolkats ur nämnda perspektiv.

5.1.1 Aktionsforskningens bakgrund

Bjørndal (2005:19) talar om att begreppet aktionsforskning härstammar från John Deweys tankar på 1920-talet, samt till Kurt Lewins idéer på 1940-talet. Först med att införa begreppet i skolvärlden i slutet på 1940-talet, var forskare vid ”Teachers College of Columbia University.” Aktionsforskning som idé har sedan spridit sig över hela västvärlden, och handlar om att pröva tankar och nya kunskaper för att förbättra och utveckla praktiken. Viss kritik har riktats mot att en för stark identifikation med forskningen kan skapa distans till den pedagogiska verksamheten. Aktionsforskning innebär att pedagogens frågor leder processer där någon form av handling iscensätts. I samarbete med en forskare följs handlingarna systematiskt upp, samt reflekteras över. Denna process följs därefter upp av någon form av dokumentation (Nylund *et al.* 2010:18).

Nylund *et al.* (2010:17) beskriver aktionsforskningens kärna som ett förhållningssätt till sitt eget arbete där pedagogen i en process ställer frågor samt söker ny kunskap. Enligt författarna ligger en kritisk punkt i hur praktiken hanterar nya kunskaper och insikter. Ett resultat ur ett aktionsforskande av praktiken kan bli att verksamheten, trots nya insikter, fortsätter i gamla spår utan förändring. Det optimala är däremot att pedagoger tar till sig nya kunskaper och låter dem förändra och utveckla praktiken. Eftersom förskolan i studien i nuläget befinner sig i ett utvecklingsarbete där nya kunskaper om barns medie- och populärkultur efterfrågas, var det lämpligt att välja aktionsforskning som ansats.

När Repstad (2007:176) nämner aktionsforskning talar författaren om att rapporter som stimulerar till självförståelse och reflekterande handling ur ett forskningsetiskt perspektiv är att föredra framför handlingsförlamande forskning. Författaren lyfter den kvalitativa studiens möjlighet att nära och nyanserat beskriva en situation och anser att det kan bidra till insatser och utveckling av praktiken. Samtidigt varnar författaren för att forskaren som står bakom rapporten kan frestas att ge en förskönad bild av verkligheten och påpekar vikten av att forskarens främsta uppgift är att vara verkligheten lojal.

Enligt Bjørndal (2002:23) lämpar sig det kvalitativa tillvägagångssättet när forskaren önskar komma fram till en djupare förståelse av det som studeras, samt att det fungerar bäst i studie av en mindre grupp. Författaren hävdar den kvalitativa uppläggnings fördel jämfört med den kvantitativa, eftersom den kvalitativa är mer ostrukturerad och flexibel. Detta lämnar utrymme för förändring av uppläggning allt eftersom forskaren under studiens gång får mer information samt ökad insikt i det som undersöks (Bjørndal 2002:108). Även Repstad (2007:22) påpekar att kvalitativa studier ger forskaren en god grund till att förstå konkreta lokala skeenden. Författaren betonar att kvalitativa studier ofta är studier av en avgränsad och specifik miljö där syftet är att ge en utförlig beskrivning av processer samt av det som är utmärkande i valda miljö. Val av ansats och metod motiveras av studiens syfte och frågeställningar, samt av valet att studera läroprocesser i ett projektarbete, kan betraktas som en avgränsad miljö.

5.1.2 Videografi

För att få tillgång till vad som hände i projektets olika aktiviteter filmades flera olika situationer. I de aktiviteter där barnen använde dator placerades kameran i några utvalda situationer bakom barnen medan de skrev på tangentbordet, i andra framför dataskärmen. Detta för att fånga både dataskärm, barnens fysiska agerande samt minspel. Bjørndal (2005:111) ser fördelen med videospelning eftersom situationen kan observeras flera gånger med olika fokus. En nackdel, menar författaren, är att kameran kan påverka den som filmas på ett sådant sätt att personen känner sig obekvämt och agerar därefter. En bidragande orsak till val av metod var min erfarenhet av observation med videokamera i tidigare projektarbeten samt i övriga aktiviteter i förskolan. Jag bedömde det som att barnen i studien har vana av att bli filmade och därför inte skulle lägga så stor vikt vid kameran. Min beprövade erfarenhet av att filma ett projektarbete är att det i jämförelse med att anteckna under aktivitetens gång ger större möjlighet att få syn på fler detaljer när aktiviteten finns kvar på film. I studien valde jag ut sekvenser från fyra filmade situationer att reflektera över. Barnen som ingick i studien fick se och reflektera över samma sekvenser. Varför de fyra situationer valdes ut redovisas under egen rubrik på sidan 13. Björklund (2010:19) refererar till Ödman (2007) som hävdar att en god tolkning med en videografisk ansats är möjlig att uppnå eftersom samspelet mellan individers handlingar, innebörder och den kontext där situationen äger rum, analyseras och tolkas ur ett redan förutbestämt perspektiv. Björklund (2010:23) visar på betydelsen av att hitta flera belegg för en tolkning eftersom det gör att forskaren kan vara säkrare på de mönster och handlingar som träder fram genom videografi.

5.1.3 Stimulated recall

Stimulated recall som metod härstammar enligt Haglund (2003:151) tillbaka till den arbetsgång som läraren Bloom följde redan i början på 1950-talet. Bloom menar att de ledtrådar som en person får genom att se sitt tidigare handlande i en videospelning gör att personen minns 95 procent av de kontrollerbara händelserna. Förutsättningen för att personen ska minnas är att inspelningen visas inom en tvådagars period. Metoden Stimulated recall fick framgång först på 70-talet och har i dag en plats

inom traditionens metodval. I sin avhandling refererar Haglund (2003:150) till Jensen (2002:17) som hävdar att den information som uppnås genom Stimulated recall skiljer sig radikalt från den som fås med hjälp av frågeformulär eftersom den som fås genom Stimulated recall är mycket mer detaljerad och upplysande. Det finns inga specifika regler för hur en studie med stöd av Stimulated recall ska gå till väga, men ett råd är att intervjun inte tar för lång tid. Eftersom den aktuella studien önskade inta ett *barnperspektiv* visades de filmade aktiviteterna för barnen för att få deras synpunkter på sitt handlande och lärande i den filmade situationen. Med barnperspektiv menas i denna studie, barnens syn på sin omgivning, sina kunskaper och ditt lärande. Frågorna var till att börja med övergripande för att sedan smalna av beroende på barnens svar. Stimulated recall förespråkar att intervjuerna görs i ett avskilt rum och att intervjun inte tar för lång tid. Vid intervjuerna tog varje pass ta cirka 15 minuter.

5. 1. 4 Samtalsintervju i kombination med intervjuguide

Med utgångspunkt i några övergripande frågor som visas i studiens resultatdel, samlade jag barnen till en samtalsintervju efter att vi tillsammans sett det videoinspelade materialet. Barnen fick se en inspelad aktivitet åt gången och vi samtalade efter varje filmvisning. Barnens svar på frågorna fick styra samtalet och jag försökte att begränsa mig inom området skrivning. Intervjufrågor och barnens svar samt samtalsintervju skrevs direkt ner på datorn eftersom det för mig går snabbare att skriva på dator än med papper och penna.

Bjørndal (2005:92) beskriver samtalsintervju som den mest ostrukturerade formen av intervju och nämner intervjuformens fördel med att båda samtalsparter har stor frihet att vinkla samtalet. I begränsad utsträckning görs en plan för hur samtalet ska fortlöpa. Ytterligare en fördel är att ny och ibland överraskande information om den pedagogiska situationen kontinuerligt samlas in via samtalet mellan parterna. En nackdel är att det är svårare att jämföra data från andra intervjuade parter samt att det kan bli svårt att ge generella och systematiska svar på en frågeställning.

När Doveborg & Pramling Samuelsson (2000:29) belyser gruppintervjuns fördelar menar författarna att barnen får tillfälle att påverka varandra samt att barnen genom att lyssna till varandra ges möjlighet till nya frågor och funderingar. En risk med gruppintervju är att några medlemmar i gruppen dominerar samtalet och att vissa svar inte kommer till uttryck eftersom ett barn kan uppleva det känsligt när alla lyssnar (Bjørndal 2005:114). Jag ser en fördel i att jag som observatör känner barnen i studien väl och har vana att fördela talutrymmet mellan barnen i olika samtalsforum.

I de enskilda intervjuerna med barnen användes intervjuguide som metod och frågorna riktades specifikt till varje enskilt barn. Exempel på sådana frågor är ”Hur gjorde du där?” och ”Vad tänkte du då?” Samtliga intervjuer gjordes när det passade in i förskolans övriga verksamhet. Samtal med hjälp av intervjuguide är en mer eller mindre detaljerad översikt över frågor som ska beröras under intervjun. Intervjuformen innebär en balans mellan kravet att förhålla sig öppen inför olika typer av information och kravet att se till att man har fokus på de frågor som det är viktigt att få svar på. Den relativt ostrukturerade formen gör att den även passar för gruppintervjuer där syftet är att få så rik information om en frågeställning som möjligt. Intervjuerna skrevs ut samma dag som de ägt rum.

Enligt Doveborg & Pramling Samuelsson (2000:32) är en svag sida med intervju som metod att hög risk föreligger för att intervjuaren påverkar svaren. Frågeteknik är enligt författarna minst lika viktigt. Här poängteras att frågornas utformning är beroende av syftet med intervjun. Frågetekniken utmärker sig genom att den som intervjuar börjar med att ställa övergripande frågor för att sedan närma sig det specifika innehållet. Det betyder inte att den som intervjuar inte kan börja med en konkret händelse om så önskas. I syftet att få barnen att reflektera över sina skrivprocesser påminde jag barnen om de tidigare erfarenheter de hade av att skriva tillsammans. Doveborg & Pramling Samuelsson (2000:14) beskriver intervjuer som ett medel i pedagogens uppgift att *möta och utmana barnets tankevärld*. Här anser författarna att pedagogens främsta uppgift är att organisera och strukturera de erfarenheter barnet bär med sig på ett sådant sätt att barnet får möjlighet att reflektera och se sammanhang.

5.1. 5 Urval

Som en motivering till urval följer en beskrivning av utvalda förskolas lärandemiljö där det läggs stor vikt vid att upptäcka och utforska skriftspråket.

I förskolan är utgångspunkten för pedagogerna att förskolans aktiviteter och projekt ska grundas i barnens erfarenheter och intressen i syftet att barnen ska kunna påverka sin egen kunskap. Stor vikt läggs vid att aktiviteter ska vara lustfyllda och ske i ett samspel mellan barn och mellan barn och pedagoger. Genom projektarbeten med fokus på skriftspråket, boksamtal, berättarverkstad och olika aktiviteter innehållande språklek i form av rim, ramsor, sånglek erbjuder förskolan en rik miljö för barnen att utforska skriftspråket i. Utifrån det enskilda barnets intressen innehåller barnens portföljer egenproducerade sagor, dikter, barnens skrivna manus från filmprojekt, övrig text samt teckningar. I förskolan använder barnen utöver papper och penna, även dator till att skriva på. En gång per termin använder pedagoger sig av delar av Lundberg & Herrlins (2005:20) kartläggningsschema kring ordavkodning, läsförståelse och läsintresse för att få syn på barnens tidiga skriv- och läsprocesser. Syftet med kartläggningen är bland annat att kunna informera skolan om det enskilda barnets skriv- och läsprocesser.

I studien föll valet på att observera fyra pojkar 5,2, 5,3, 5,6 och 5,8 år gamla i ett projektarbete kring actionfigurer. Barnen nämns som A, B, C och D. Orsak till val av respondenter var att jag under höstterminen observerat ett samband mellan pojkarnas användning av dator som verktyg i sökandet efter kunskap om actionfigurer, och deras skriftspråkliga aktiviteter. I studien kom fokus att ligga på A och B eftersom det var de barn som interagerade och kommunicerade mest i de aktiviteter där skrivning ingick. Barnen i studien befann sig på olika nivåer i sin tidiga skrivinläring. Under studiens gång började A att läsa i princip flytande. I studien utfördes en aktionsforskning i egna praktiken eftersom förskolan i nuläget befinner sig i ett utvecklingsarbete där barns medie- och populärkulturella intressen ingår.

5. 1. 6 Genomförande

Det centrala i en aktionsforskning är att ta utgångspunkt i praktiken för att tillsammans ställa frågor, iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som sker. Därför bjöd jag in mina kollegor i arbetslaget som medhjälpare i min studie av ett projektarbete kring actionfigurer. Föräldrarna till de barn som ingick i studien informerades skriftligt om orsak till studien samt om hur observationerna skulle gå till. Detta för att jag, på grund av respondenternas låga ålder, behövde föräldrarnas samtycke innan studien kunde påbörjas. Studiens observationer kom till stora delar att bestå av videoinspelning. Jag filmade tre aktiviteter och en kollega filmade två. Orsaken till att vi turades om att filma var intentionen att försöka undvika att ensam påverka vad som skulle dokumenteras. En fara med att använda videoinspelning som metod, ligger, enligt Bjørndal (2005:114) i att den som håller i kameran påverkar vad som ska filmas. Vilket även kan bidra till att forskaren går miste om viktig information. Varje videoinspelning tog cirka tio minuter. Wehner-Godée (2000:83) varnar för att alldeles för långa videoinspelningar gör att vi kan förlora intresset och därmed går miste om det mest intressanta. Samtliga aktiviteter ägde rum inomhus efter lunch. Projektet pågick under två veckor. Första veckan innehöll tre aktiviteter, andra veckan innehöll två. Första veckan pågick aktiviteterna måndag, tisdag och torsdag. Andra veckan pågick aktiviteterna tisdag och torsdag. Val av dagar berodde på att metoden med Stimulated recall förespråkar att barnen får se den inspelade situationen inom en tvådagars period. Varje inspelning var tio minuter lång.

En första granskning av inspelat material gjordes samma dag som inspelningen ägt rum. Vid första granskningen såg endast jag på materialet. Det för att jag utan påverkan vill se om jag hittade några mönster som gick igen i aktiviteten, samt att jag senare vid en granskning med mina kollegor ville höra om de såg samma mönster och kategorier eller om de fick syn på något annat. Vid en andra granskning fokuserades på vad barnen samtalat om i relation till vad de skrivit. Det som var relevant för undersökning, bearbetning och diskussion antecknades. Vid ytterligare en granskning fokuserades på vad barnen skrivit och hur de kom fram till det de valt att skriva. På så sätt såg jag på den tio minuter långa inspelningen tre gånger samma dag som den ägt rum.

Dagen därpå såg jag på inspelningen tillsammans med barnen, medan min kollega filmade vårt återbesök i dokumentation. Det för att ge studien ytterligare material att granska. Efter det att barnen tittat, intervjuades varje barn i syftet att få ett barnperspektiv på vad som hänt i relation till barnens skrivande i den inspelade situationen. Intervjuerna ägde rum i ett avskilt utrymme i förskolans lokaler efter lunch. Anledningen till val av tidpunkt var att inga planerade aktiviteter pågår direkt efter lunch samt att det är en lugn tid på dagen när flera barn vilar. Tidpunkt för intervjuen är enligt Doveborg & Pramling Samuelsson (2000:26) betydelsefull eftersom det finns tillfällen under dagen som lämpar sig bättre eller sämre beroende på övriga aktiviteter och rutinsituationer i praktiken. Barnen fick se och gavs möjlighet att reflektera över fyra aktiviteter, eftersom en inspelad aktivitet togs bort. Första veckan intervjuades barnen tisdag och fredag. Andra veckan intervjuades barnen onsdag och fredag. Samtalsintervjuen ägde rum veckan efter det att det två veckor långa projektet var klart. Mina kollegor tittade på de inspelade aktiviteterna under denna vecka. När de tittat antecknade jag deras tankar och synpunkter för att kunna sammanföra dem med mina egna reflektioner. I ett aktionsforskande arbetssätt handlar det om att ta till vara den professionella kompetens som finns (Nylund *et.al.* 2010:14).

5. 1. 7 Val av situationer

Av de fem situationer som filmades valdes fyra ut för observation. Min intention var att välja de fyra situationer där barns skrivande samt samspel blev mest synligt. I samtliga fem situationer visades på ett samspel mellan barnen samt även på deras skrivprocesser. Orsaken till att jag valde fyra situationer att observera var att försöka begränsa mitt material för studien. Den situation som valdes bort var till stora delar lik en annan inspelad situation, vilket gjorde det lätt att välja bort den ur studien. I observation av materialet skrev jag ut mina frågeställningar och hade dem framför mig när jag letade efter mönster och kategorier i relation till frågeställningarna. Utöver de fyra situationerna valdes en samtalsintervju ut för observation. Studiens frågeställningar var:

- Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator?
- Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser?
- Hur beskriver barn sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer?
- Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

I den första och andra situationen sökte jag efter att få syn på hur barnen samarbetade när de skrev tillsammans på datorn. I den tredje och i den fjärde situationen letade jag i första hand efter betydelsen av artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser. I samtliga situationer studerade jag pedagogens agerande. I observation av samtalsintervjun fokuserades på barnens synpunkter på sitt eget skrivande och skrivutveckling.

5.1.8. Datainsamlat material

Insamlat material har tolkats ur ett sociokulturellt perspektiv. Med insamlat material menas transkriberat material från videospelning, underlag från pedagogiska diskussioner, material från intervjuer med barnen. Speciell vikt i tolkning av data har lagts vid kommunikation mellan barnen för att fånga barnens beskrivande av sitt skrivande.

5.1.9 Bearbetning av datainsamlat material

När det inspelade materialet granskades valdes en form av transkribering där jag antecknade vad barnen sade och gjorde. Jag antecknade de gester och känslouttryck som jag ansåg kunde kopplas till den pågående aktiviteten. Harklingar, pauser och andra kroppsliga uttryck så som hostningar och flyttande på stol, datamus som ramlade i golvet etc. antecknades inte. Veckan efter det att projektet var klart, diskuterade jag det videospelade materialet med mina två kollegor. Wehner- Godée (2000:55) menar att det är först när flera pedagoger diskuterar samma situation som den blir mindre subjektiv. När jag hade sett samtliga inspelade aktiviteter och lyssnat till mina kollegor upptäckte jag att vi ibland lagt märke till olika saker. Ett exempel var när jag ansåg att en kollega störde barnen genom att i aktiviteten ställa en fråga som jag inte kunde koppla till den pågående skrivprocessen som barnen var

mitt uppe i. Min kollega däremot tyckte sig kunna se ett samspel mellan barnet och pedagogen och menade att frågan var relevant eftersom barnet stannade upp i sitt skrivande strax innan frågan ställdes. Jag utgick från studiens frågeställningar när materialet granskades.

Eftersom jag valde att filma korta stunder, vilket i denna studie var högst tio minuters inspelning av varje aktivitet, undkom jag problemet med att klippa i en film. I stället använde jag mig vid behov av snabbspolningsfunktionen på kameran. På så sätt kunde jag välja ut de delar jag ville visa för barnen. Detta gjorde jag för att ge barnen möjlighet att reflektera över sina skrivprocesser utan att bli distraherade av det som hände runt i kring själva skrivandet. I intervjusituationerna använde jag mig av dator när jag antecknade. Anledningen till att jag valde dator för att anteckna och inte använde mig av diktafon var förutom att jag anser att det går snabbare att anteckna, att jag vid tidigare intervjusituationer fått intrycket av att barnen upplever diktafonens närvaro som störande. Barnen har till exempel börjat viska eller blivit helt tysta. Jag upplevde det inte som att mitt skrivande på datorn störde barnen. Efter intervjuerna skrev jag ut materialet och valde sedan ut delar av materialet för granskning. Den intervjudel jag valde att analysera var samtalsintervjun där samtliga barn diskuterade sina skrivprocesser med varandra och med pedagog ”se nedan, s.19.”

5.1.10 Tillförlitlighetsfrågor

Resultatets trovärdighet kan diskuteras eftersom jag forskar i min egen praktik och troligtvis är påverkad av det. Å andra sidan kan min erfarenhet och bekantskap med miljön ses som en styrka eftersom jag har lång erfarenhet av observation med videokamera i förskolans många projektarbeten där fokus ofta legat på barnens samarbete. I denna studie läggs fokus på ett barnperspektiv och projektet har utgått från barnens populärkulturella intressen. Björklund (2010:21) menar att videografen ger möjlighet att grundligt analysera och tolka det som händer och att fokus på samspel mellan individer är att föredra eftersom både det individuella och det kollektiva lärandet tydligare visar sig genom filmandet. Trovärdigheten i en tolkning är beroende av att perspektiv är tydliga samt att tolkarens förförståelse blir synlig och att perspektiv för tolkningarna lyfts fram. Hur jag lyckats att säkerställa tillförlitligheten framkommer genom tolkningar och hur jag besvarar syftet och de frågeställningar som studien utgått ifrån. Björklund (2010:19) hänvisar till Ödman (2007) som menar att det med en videografisk ansats är möjligt att uppnå en god tolkning eftersom samspelet mellan individens handlingar, innebörder, avsikter och den kontext där situationen äger rum, analyseras och tolkas ur ett redan förutbestämt perspektiv. En fördel är att barnen i studien kan känna sig bekväma i observationssituationerna eftersom de känner mig väl och är vana vid att jag observerar dem i projektarbeten. Metoden för studien får enligt min bedömning betraktas som så tillförlitlig som möjligt för denna typ av studie. Se även Metoddiskussion nedan, s.25f.

6 Forskningsetiska aspekter

Repstad (2007: 90) betonar vikten av forskningsetiska rutiner vid uppsatser och rapporter där personer observeras i studien. Innan studien påbörjades tog jag del av Vetenskapsrådets rapportserie 1 (2001:7–14) riktlinjer för forskningsetik och beaktade reglerna under arbetets gång.

Informationskravet innebär att de som deltar i undersökningen informeras om deras uppgift i projektet samt att deltagande är frivilligt och om rätten att avbryta sitt deltagande. Barnen som har observerats informerades om att jag skulle skriva en skoluppgift om deras projekt samt fick frågan huruvida de ville intervjuas. Barnen informerades om att de när och om de så önskade hade full frihet att avbryta sin delaktighet i intervjun.

Samtyckeskravet innebär att forskaren behöver undersökningspersonernas samtycke. Om deltagarna är yngre än 15 år ska deras vårdnadshavare i vissa fall, särskilt om forskningens karaktär är känslig,

tillfrågas om samtycke. I undersökning där respondenterna aktivt deltar, krävs alltid samtycke. Därför inhämtades föräldrarnas samtycke.

Konfidentialitetskravet handlar om offentlighet och sekretess. Personuppgifter ska hanteras på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera personerna som ingår i studien. Anteckningar och filminspelning förvaras i min dator där endast jag har tillgång till dem. Inloggningskod innebär att endast jag som forskare har tillgång till datorns material. I studien redovisas varken namn på kommun, förskola, barn eller pedagoger. Barn och föräldrar har informerats om att videoinspelat material raderas efter det att min uppgift är klar.

Nyttjandekravet kräver att det insamlade materialet endast får användas till forskningsändamål. Detta krav följer jag genom att det insamlade materialet endast kommer att användas i den här studien.

7 Resultat

Under denna rubrik kommer en redogörelse av de resultat som framkom av studien. Redogörelsen görs i relation till studiens syfte och de frågeställningar som ingår i studien. Syftet med denna studie är att få en förståelse för fyra pojkers läroprocesser i ett projektarbete kring actionfigurer, samt pedagogers roll i detta. Varje aktivitet kopplas till de frågeställningar som aktiviteten ska granskas utifrån. Resultatet har redovisats på följande sätt. Vid varje aktivitet redovisas kort vad som hänt innan aktiviteten. Sedan kommer utdrag ur delar av den transkriberade aktiviteten. Slutligen kommenteras aktiviteterna kortfattat i relation till studiens frågeställningar. Då det gäller samtalsintervjun i grupp sammanfattas resultaten av denna med några korta citat från intervjuerna.

7.1 Aktivitet 1

Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator? Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser? Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

Innan aktiviteten har barnen diskuterat vilka actionfigurer som ska vara med i deras brädspel. Pedagog har skrivit upp namnen på de karaktärer barnen nämnt. Barn och pedagog har tillsammans diskuterat vilka spelregler som ska gälla i spelet. Barnen har kommit fram till att Spiderman och Anakin ska vara med i spelet samt att de ska hitta bilder på karaktärerna att skriva ut. Aktiviteten filmas.

1 B säger till A: ”*Skriv spidermän*”

2 A stavar och skriver samtidigt *Spppefeø*

3 B säger till A: ”*Oj, det vart ett norskt ö*”

4 A säger till B: ”*Då trycker man där.*” (trycker och byter till svensk text)

5 A säger till B: skriv ”*dee*”

6 B stavar och skriver samtidigt *Spaidemaan*

7 A säger till B ”*Han kan göra spindelnät.*” A frågar pedagogen ”*Ska man göra dubbelkast på nät?*”

8 Pedagog: ”*Nej, det är ett ord. Spindelnät.*”

9 B säger till A:” *Om jag hittar bokstaven skriver jag. Om du hittar den skriver du. Visst?*”

10 A skriver ”endelne”

11 A svarar B: ”Mm, här står det net”

12 B skriver ”t”

13 B säger till A: ”Skriv också Anakin kraft. För Anakin har kraft. Titta, nu står det spindelnet.”

14 A svarar B: ”Ja, vad coolt.” A ler, reser sig upprätt på stolen och lyfter upp armarna i luften.

15 B säger till A: ”Alltså spindel. Se, så stora bokstäver du gjorde.”

16 A säger till B: ”Större bokstäver måste det vara.” A ändrar teckenstorlek från 16 till 51.

17 A säger till B: ”Ska vi se fem och ett. Det blir femtiett.” A och B lyfter armarna och klappar händerna mot varandras händer.

Kommentar: I aktiviteten skriver två barn på datorn tillsammans. En pedagog är närvarande. Barnen skriver namnet på Spiderman och de skriver även vilka egenskaper han har. Anledningen till att barnen känner igen ett norskt ø är att förskolan har en vänskapsförskola i Norge som barnen korresponderar med. I denna aktivitet visar barnen på att de har kunskaper om datorns funktioner när de byter från norsk till svenskt text, frågar om de ska göra dubbelkast (deras eget ord för mellanslag) samt när de ändrar teckenstorlek. Barnen diskuterar även sitt stavande med varandra. Pedagogen agerar endast när barnen ställer en fråga. I denna aktivitet visar barnen genomgående på sin lust genom skratt, gester, samt genom att klappa i händerna och dunka varandra i ryggen.

7.1.1 Aktivitet 2

Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator? Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser? Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

I denna aktivitet agerar samma barn som i aktivitet 1. Barnen ska hitta bilder som de vill skriva ut till sitt brädspel. Barn och pedagog har tillsammans letat fakta på google.se och nu ska barnen hitta bild på en is som de tidigare sett i en Starwarstidning som barn B tagit med till förskolan. En pedagog är närvarande. Aktiviteten filmas.

1 A säger till B: ”Vi letar efter isen som vi såg där. Kan du skriva ut den?”

2 B säger till A: ”Tänk om..vi skriver Starwarssvärd. Då kanske vi hittar den.”

3 A frågar pedagog: ”Hur skriver man Starwarssvärd?”

4 Pedagog stavar: ”S T A R W A R S S V Ä R D”

5 A skriver utan hinder samtidigt som pedagogen textar.

6 A ropar till B: ”Kolla vi hittade isen”.

7 pedagog säger: ”Hur hittade ni den?”

8 B svarar pedagogen ”Vet inte. Vi hittade när vi skrev Starwarssvärd.”

Barnen skrattar högt och klappar händerna mot varandras händer.

9 A säger till B ”*Det e asacoolt.*”

Kommentar: Genom hela aktiviteten syns ett samspel och samarbete mellan barnen. Aktiviteten sker på barnens initiativ. Pedagogerna agerar endast vid två tillfällen. Pedagogen svarar när barnen ställer en fråga och ställer själv en fråga till barnen. Vid stavningen imiterar barnen genom att skriva efter när pedagog stavar. Barnen visar på ett lustfyllt, nästan magiskt, tänkande när de beskriver hur de upptäckt isen de vill hitta en bild på. Barnen skriver sedan ut en bild på isen. Pedagogen hjälper till att skriva ut bilden. Genom hela aktiviteten visar barnen på lust genom att skratta och göra ”high five” när de hittar isen.

7.1.2 Aktivitet 3

Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator? Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

Samtliga fyra barn ingår i denna aktivitet. Barnen ska skriva skyltar till sitt brädspel. Pedagog och barn har tillsammans valt ut material till aktiviteten. Material består av stämpel med bokstäver på, målarfärg, bokstavskartor med alfabetet på. De fyra barnen nämns som A, B, C och D. Barnen har tagit varsin bokstavskarta och ska skriva namn på de karaktärer som de bestämt ska ingå i brädspelet. Aktiviteten filmas.

1 C frågar samtliga barn: ”*Visst är det ett c?*”

2 D svarar C: ”*Mm.*”

3 B säger till samtliga barn: ”*Jag ska skriva Yoda. Man skriver Y först. A. Jag hitta Marios bokstäver, och Pokemon.*”

4 D håller upp sin bokstavskarta och säger till B: ”*Jag med.*”

5 C pekar på ett Y och frågar D: ”*E det där Yoda?*”

6 D svarar C : ”*Jaaa*”

7 D säger till pedagogerna: ”*Ska jag säga vad jag gör?*” D pekar på sin karta och säger: ”*Jag kollar där för att se var jag hittar bokstäverna.*”

8 Pedagog svarar: ”*Det är ju jättebra. Det är så man hittar.*”

9 A: (läser högt från kartan) ”*A B C D E F G H I J Det står hela alfabetet här. Jag kan det.*”

10 Pedagog svarar A: ”*Ja, det gör det. Du kan ju alfabetet.*”

11 D frågar A: ”*Vad börjar efter O?*”

12 B svarar D: ”*Du måste skriva Y först på Yoda. Flytta din O bak.*”

13 A säger: ”*Jag hjälper dig.*” (lossnar bokstaven O från kartan och flyttar den)

14 D svarar A: ”*Okej.*”

15 B frågar A: ”*Vad kommer efter lej? Är det A? Joo, det är det LEEJA.*”

16 Pedagog säger till B : ”*Jaa, du skrev Leja.*”

17 D till A : "Vad kommer nu efter O?"

18 A svarar D: "Det är D. A stavar: YODA"

19 Pedagog säger till D: "Hittar du O på din karta eller behöver du hjälp?"

20 D svarar Pedagogen: "Jag har den ju i mitt namn. Det är lätt."

Kommentar: I aktiviteten svarar barnen på en kamrats frågor och hjälper honom när han ska skriva namnet på karaktären Yoda. Barnen diskuterar sitt stavande och visar varandra vad de skriver. Ett barn läser alfabetet och får respons på sitt läsande från pedagog. Pedagogen kommer vid ett tillfälle med en stödjande kommentar samt ställer sedan en fråga huruvida ett barn behöver hjälp i sitt textande. Barnet visar med sitt svar att han klarar uppgiften själv.



Bilden ovan visar på alfabetkarta samt på karaktären Yoda.

7.1. 3 Aktivitet 4

Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser?

Barn A och B, samma barn som i aktivitet 1 och 3 ska skriva en gemensam saga på datorn. Innan har barn och pedagog samtalat om vad brädspelet ska handla om och pedagog har föreslagit att barnen ska skriva en saga som kan vara bakgrund till barnens spel. Barnen har bestämt titel till sagan och den lyder Sonic och Suprmarjo. När barnen diskuterat vad de vill skriva om diskuterar de vilka tevespel som de brukar spela hemma samt vilka som är roligast att spela. I samtalet kommer det fram att både A och B spelar samma spel, Sonic och Super Mario hemma. Aktiviteten filmas.

1 A säger till B: "Som..vi skriver stort rum som bossarna bodde i. A skriver : Det var en gong et stot."

2 B säger till A: "Det var en gång ett jättestoort slott. B skriver: slot."

3 A nickar och ler.

4 B säger till A: "Där super Mario och bossarna bodde. B skriver: dära."

5 A frågar pedagogen: "Hur många O i boss? Det ska stå bossarna. Är det dubbelkast?"

6 Pedagog svarar A. "Nej,då är det inget mellanslag."

7 A skriver: Bossana bode

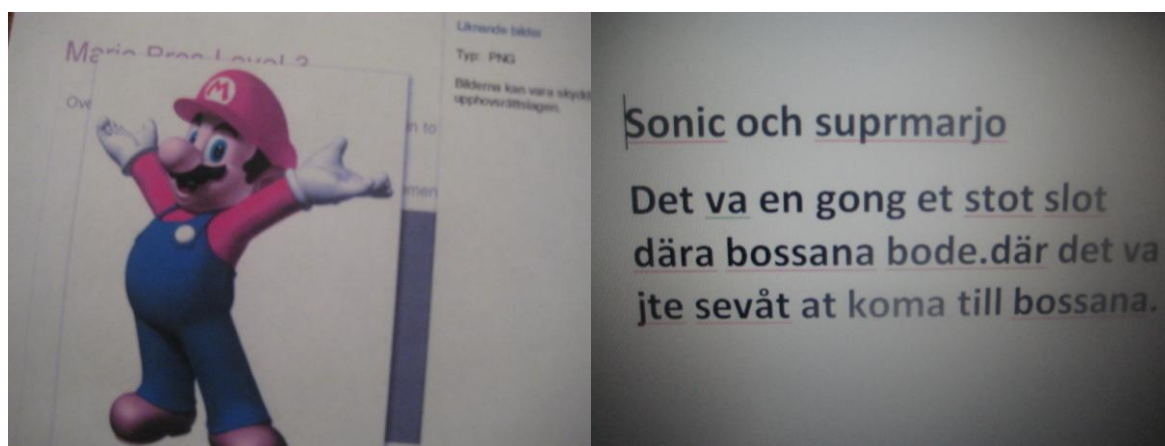
8 A säger till B: " Då är det två S. Nu är det din tur."

9 Pedagog frågar barnen: ”Vet ni vad punkt är efter en mening?”

10 A säger rakt ut i luften: ”Vad är en mening?”

11 A säger till B: ”Där va det jättesvårt att komma till bossarna ska det stå.”

12 A skriver en punkt efter ”bod”e och fortsätter skriva: ”där det vajte sevåt at koma till bossana.”



Bilden ovan visar på karaktären Super Mario samt på den text barnen skriver på datorn.

Kommentar: Barnen använder sina gemensamma erfarenheter av dataspel när de bestämmer titel och innehåll i sagan. Det blir tydligt genom att de så snabbt hittar titel utifrån två spel som de båda brukar spela hemma. Barnen fördelar sitt skrivande genom att säga åt varandra när det är den andres tur att skriva. Barnen visar på erfarenhet av datorns funktioner genom att fråga om det ska vara ”dubbelkast”. Pedagog svarar på frågan och benämner begreppet med sitt rätta namn, det vill säga, mellanslag. Pedagog ställer en fråga till barnen. Barnen ställer en motfråga, men verkar inte vänta på svar utan skriver vidare på sin saga.

7.1.4 Samtalsintervju med barnen

Hur beskriver barn sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer?

De fyra barnen A, B, C och D deltar i en samtalsintervju tillsammans med pedagog. Intervjun äger rum i ett avskilt rum och ingen utöver de personer som deltar i samtalsintervjun har tillträde under den tid som samtalet pågår. Inledningsvis frågar pedagog barnen hur de upplevt det att skriva tillsammans på dator och om de upplever det som svårare eller lättare jämfört med att skriva själv. A, B och D menar att det framförallt är roligare att skriva tillsammans, men även att det är lättare att skriva rätt när de skriver i par. C anser att det var bättre att skriva själv eftersom han då fick tid att tänka på vad han skulle skriva. Vid frågan på om det varit svårt att turas om när de skrev i par, menar samtliga barn att det inte varit något problem, utan att de turats om att skriva. A och B berättar att de stavade exakt samtidigt samt skrivit varannan bokstav. På frågan huruvida barnen upplever att det är roligare att skriva på dator än med penna och papper, uppger ett C att det är roligast att skriva på papper, A och D att de upplever det roligast att skriva på dator. B upplever det som lika roligt att skriva med penna och papper som på dator. D berättar att han numera börjat skriva på datorn hemma, vilket han tidigare inte gjort. Här följer några citat från barnens kommentarer:

B till A: ”Vi stavade exakt samtidigt, eller hur?”

A: ”Ja, det gjorde vi. Han skrev en bokstav, och jag en.”

B: ”Det är ju inte roligt att skriva om något tråkigt.”

B: ”Jag tycker att det är roligare att skriva tillsammans för då skriver man inte så mycket fel och så.”

C: ”Jag har blivit lite bättre på att skriva, men jag var ju bra redan innan.”

D: ”Jag har börjat skriva hemma också. Igår skrev jag en hel halv timme.”

8. Analys av resultat

Nedan presenteras analys av de resultat som kan kopplas till studiens val av teori och teoribegrepp. Teoretiska begrepp som används och som nämnts tidigare i studien är: *Appropriering, artefakter, den närmaste utvecklingszonen, interaktion, imitation, internalisering, kommunikation, kontext, mediering och metakognition*. Aktiviteter som ingår i analysen benämns som Aktivitet 1, 2, 3 och 4. Utöver aktiviteterna ingår en samtalsintervju i denna analysdel.

I valt perspektiv handlar begreppet *appropriering* om att barnet i samspelssituationer tar över och tar till sig nya kunskaper från den person som barnet samarbetar med. I aktivitet 1 blir det tydligt att barnen överför sina kunskaper till varandra. Ett exempel är när barn A på rad 4 visar B hur han byter språk på tangentbordet. Ett annat, mer implicit exempel, är när B utan att säga något på rad 12 skriver till ett *t* efter *ne*. Min tolkning är att A tar till sig kunskapen om stavning av ordet *net*. Som tidigare beskrivit internaliseras ett föremål när barnet själv kan använda tecken och symboler som redskap. I aktivitet 1 synliggörs denna internalisering när A byter språk på tangentbordet samt när A på rad 14 ändrar teckenstorlek.

Som nämnts tidigare i studien betraktas interaktion, ur ett sociokulturellt perspektiv, som grundläggande för lärandet. I aktivitet 1 uttrycks interaktionen mellan barnen genom samtal, gester, skrift och enligt min observation, även genom känslor. Något som jag menar framträder tydligt i interaktionen mellan barnen är att de ofta verbalt uppmuntrar och bekräftar varandras skrivande. Ett exempel på det är samtalet mellan barnen på rad 13 och 14. På rad 13 berättar B vad han skrivit och på rad 14 bekräftar A hans skrivande genom att säga ”*vad coolt*”

Imitation ses ur valt perspektiv som själva grunden för barns utveckling, samt som absolut nödvändig för inläring. I aktivitet 2 sker imitation genom att barnet på rad 5 skriver efter när pedagog textar.

I aktivitet 2 får datorn som artefakt en stor betydelse för möjligheten att upptäcka den information barnen söker. Ett exempel på det är när barnen på rad 5 hittar den bild de letar efter. Detta överensstämmer med Säljö (2000) som hävdar att de mest framgångsrika artefakter ofta fungerar så att underliggande teknik oftast är osynlig för användaren.

Som tidigare förklarats handlar mediering om att i ett samspel få en förståelse för hur världen förstås och kan tolkas. I aktivitet 3 sker denna mediering genom att barn A, B och C uppträder som medaktörer och handleder D i hans skrivprocess. På rad 8 blir omvärldskunskapen synlig när D visar pedagogen hur han hittar bokstäverna. Genom att pedagogen bekräftar barnets kunskaper om hur han hittar bokstäverna, blir troligtvis kunskapen ännu tydligare för C. I denna aktivitet har actionfigurer som artefakter en betydelse för barnens skrivprocesser. Det sociokulturella perspektivet visar på att artefakter skapas i den kultur vi lever i. När barnen i situationen diskuterar de karaktärer de vill skriva namnet på, visar det på att de delar kunskap om nämnda kulturella artefakter med varandra. Det i sin tur blir betydelsefullt för deras skrivprocesser.

Grundläggande för det sociokulturella perspektivet är påståendet att barnet i samarbete med andra kan göra långt mer än vad barnet kan åstadkomma på egen hand. Något som blir synligt i barnens skapande av en saga i aktivitet 4 är att barnen genom samarbete lyckas skriva en saga med utgångspunkt i gemensamma erfarenheter av data och tevespel. I denna aktivitet blir samarbetet

mellan barnen extra tydligt redan från start när de utan större diskussion bestämmer en titel på sagan. Detta samarbete fortsätter sedan genom hela skrivprocessen när barnen utan hinder fördelar skrivandet sig emellan och även avslutar varandras meningar. Ett exempel är när A på rad 8 säger till B att ta över skrivandet.

När barnen i samtalsintervjun reflekterar över det avslutade projektarbetet, visar samtliga barn på en förmåga att reflektera över sitt eget lärande. Barnen kommer med egna individuella åsikter samt diskuterar gemensamma upplevelser och läroprocesser med varandra. Barnens agerande i samtalsintervjun kan ur ett metakognitivt perspektiv betraktas som ett synliggörande av relationen mellan det individuella och det kollektivt historiskt tänkandet som finns i språket (Vygotskij 1999). I samtalsintervjun framkom att samtliga barn upplevt det lustfyllt att skriva ut bilder på och skapa spelbrickor av dem till sitt bredspel. Likaså menade barnen att det var roligt att använda egna leksaker så som Starwarsgubbar i spelet. Ytterligare framkom att de speltidningar som köpts in och som barn och pedagoger läst under projektet gång, uppskattats. De populärkulturella artefakter i form av actionfigurer som leksaker, egna producerade bilder, samt i form av bilder och text i tidningar blir verktyg som barnen får tillgång till i den kontext barnen ingår i (Smidt 2010:138).

Ur ett sociokulturellt perspektiv visar samtliga ovanstående situationer på processer där lärandet är ett resultat av själva aktiviteten, situationen och den kultur där den äger rum.

9 Diskussion

Syftet med denna studie är att få en förståelse för barns läroprocesser i ett projektarbete kring actionfigurer, samt pedagogers roll i detta. Frågeställningarna är: Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator? Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser? Hur beskriver barnen sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer? Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

Studiens frågeställningar kommer att användas som underrubriker för att tydliggöra presentationen av studiens resultat.

9.1. Hur samarbetar barn när de skriver tillsammans på dator?

När barnen i Aktivitet 1 (rad 12 och 13) samarbetar, finner jag det intressant att kunskapen överförs utan verbal undervisning, vilket ur ett sociokulturellt perspektiv kan beskrivas som tyst kommunikation. Denna icke verbala kommunikation tycker jag mig kunna se uppstå även när barnen genom gester och kroppsrörelse delar det lustfyllda i sitt skrivande på datorn. Den känslomässiga interaktionen är något som jag vill påstå inte ges så stor betydelse i den litteratur jag granskat. I denna aktivitet visar barnen genomgående på en gemensam lust som jag menar blir avgörande för skrivprocessens gång. Vad jag kan läsa mig till är det endast Fast (2007) som kort nämner den källa till glädje som populärkulturen ger. I min studie däremot, ser jag den gemensamma lusten som en drivkraft till skrivande. Denna lust går som en röd tråd genom samtliga aktiviteter som ingår i studien. Vad gäller kommunikation är ytterligare en observation att barnens språk påverkas av de begrepp som är vanligt förekommande i de data- och tv spel som barnen har stor kunskap om. Ett exempel visas nedan under rubriken Förslag på vidare forskning s.27. Denna observation kan kopplas till Säljö (2000) som undrar vilka former av skriftlig kommunikation som kommer att bli synlig för sättet att skriva, resonera och argumentera. Jag skulle här vilja utöka frågan genom att undra vilka former av språklig kommunikation kommer att bli synlig i framtiden?

Den kunskap som A delar med B när han i aktivitet 1 byter språk och teckenstorlek blir i situationen både tydligare för honom själv samt för den han samarbetar med. Det påståendet grundas på att A

genom gester och olika uttryck för glädje visar på att han upplever sitt handlande med datorn som redskap tillfredsställande. Det överensstämmer med valda perspektivets syn på att den förståelse som barn tillägnar sig inte är fast utan uppkommer och utvecklas genom erfarenheter samt i interaktion med andra människor. I aktivitet 1 stavar barnen högt samtidigt som de skriver. Det gemensamma stavandet visar på att barnen är förtrogna med och använder sig av ljud och ljudstrukturer. Barnens handlande vid datorn blir för mig ett bevis på att tidig skrivinläring i förskolan och lek med ljudstrukturer kan gå hand i hand. Det enligt Fast (2007) uppfattning om att barnens skriftspråkliga aktiviteter leder till fonologisk medvetenhet. Denna insikt menar jag strider mot Myrbergs förslag om att förskolan ska ägna sig mer åt lek med ord och bokstäver än att aktivt ägna sig åt skrivinläring. Däremot får jag genom observation av aktivitet 2 en uppfattning av att pedagogen har bristande kunskap om hur barns tidiga skrivinläring kan se ut. Kanhända har pedagogen en egen uppfattning om bristen på denna kunskap, vilket Fast (2007) finner att förskollärarna i hennes studie har, och väljer därför att endast observera vad barnen gör i syftet att lära mer om deras skrivprocesser. Björk & Liberg (1996) anser kunskaper om skrivinläring som nödvändigt för att pedagog ska kunna stödja barnet i skrivandet.

Jag vill även rikta fokus mot barnens interaktion i aktivitet 2, eftersom den så tydligt träder fram när de tillsammans letar efter en bild på en is. När barnen resonerar sig fram till hur de ska kunna hitta bilden visar de på en vana att hantera datorns sökfunktioner samt även på att de delar populärkulturella erfarenheter eftersom båda känner till fenomenet Starwars. I denna aktivitet blir det språk som barnen använder i den kultur de lever i, tydlig när barn A på rad 9 säger ”*Det är asacoolt*”. Genom detta uttryck samt genom de gester och känslouttryck som A och B visar i situationen, menar jag att det lustfyllda som aktiviteten erbjuder blir en drivkraft till barnens textande. Genom att barnen skriver ordet Starwarssvärd sker det för barnen, nästan magiska i att bilden dyker upp. Säljö (2000) beskriver de möjligheter som ligger i den nya form att använda text genom redskap som dator, samt att texten ger möjlighet till delaktighet i ett större kulturellt utbud. Denna situation kan även kopplas till Aasebø & Melhuus (2007) förklaring av barnkulturer som rum innehållande egna syften och former för logik. Ur ett sociokulturellt perspektiv öppnar texten till nya sätt att tänka och förstå verkligheten. I aktivitet 2 lär barnen att de kunskaper de innehar genom att de tidigare sett en bild av isen i sin Starwarstidning, leder till att de kan söka på ordet Starwarssvärd och hitta bilden de vill skriva ut. Nya svindlande möjligheter för kommunikation via datorn öppnar sig för barnen.

Beträffande Fast (2007) resultat som visar på att barn tar tag i sitt eget lärande, visar även denna studie på ett överraskande sätt att barnen själv förmår erövra och skapa sin kunskap även när de inte fullt ut behärskar de verktyg som praktiken erbjuder, i denna studie, datorn. Med hjälp av begreppen imitation och interaktion kan jag förstå att barnen genom att ta varandras perspektiv, får en delad förståelse för de gemensamma skrivprocesser som skapas i projektet. Genom analys och tolkning framträder mönster och kategorier som visar att barnen på flera sätt äger sin kunskap om actionfigurer samt har kunskap från textorienterade aktiviteter, både med penna och med papper samt med datorn som redskap. Exempel på mönster som blir synliga är återkommande gester, utrop och handlande i form av skrivning.

9.1.1 Vilken betydelse har artefakter som actionfigurer och dator i barns skrivprocesser?

I likhet med Fast (2007) finner jag det efter denna studie överraskande att populärkulturen har en sådan stor betydelse för barns skriv- och läsinläring som den har. I samtliga aktiviteter visar barnen på kunskap om hur deras actionfigurernas namn ska skrivas. De flesta namnen är på engelska och barnen rör sig ofta mellan det svenska och det engelska språket. Två exempel, förutom de gånger barnen nämner karaktärernas namn, är när uttrycken *asacoolt* och *coolt* används. Något som jag knyter till Säljö (2000) påstående om att den nya form för visuellt textande rör sig genom tid och rum. Jag skulle vilja tillägga att texten även rör sig mellan kulturer. När barnen hittar bilden på isen anser jag att datorn som artefakt har stor betydelse för syftet med handlingen, att hitta isen. Att datorn och actionfigurer även har betydelse för skrivprocessen blir uppenbart genom att kunskaper om Starwars samt det faktum att barnen måste skriva för att hitta bilden. I både aktivitet 1 och 4 framgår det tydligt

att barnen genom sina intressen för actionfigurer skriver sig till läsning. Det enligt Trageton (2005), som refererar till Kjertmans studie, om att barn lär sig läsa när de får skriva i en för dem meningsfull kontext. Barnens kunskaper förs genom interaktion och imitation vidare barnen emellan. Ett exempel som kan kopplas till Vygotskij (1999) påstående om att imitation inte behöver ske omedelbart, är när A i Aktivitet 3 (rad 12) skriver en punkt efter att pedagogen (rad 9) ställer en fråga om punkt efter mening. I aktivitet 3 hamnar kamratundervisning i fokus. I denna aktivitet används inte dator, men gemensamma kunskaper om actionfigurer har även i denna aktivitet en central betydelse för barnens skrivprocesser.

När barn D, som är precis i nybörjarstadiet beträffande skrivning, efterlyser hjälp från de mer skrivkunniga kamraterna får han det genast. Här träder kamratundervisning, där den mer erfarne undervisar den som ännu inte kan, in. På ett mycket tydligt sätt guidar barnen D när han ska skriva namnet på figuren Yoda. Ett exempel är när A på rad 13 trycker ut en bokstav från kartan med orden "Jag ska hjälpa dig." Det faktum att D inte ännu börjat ljuda sig fram till skrivande av ord, men under projektets gång börjar visa intresse för att skriva, anser jag visar på att Herrlin och Lundbergs (2005) iakttagelse av att barn visar intresse för att skriva långt innan de fått någon kunskap om den alfabetiska principen, vilket betyder att språkljud representerar bokstäver, stämmer. Däremot bestrider denna observation Myrbergs(2011) påstående om att de barn som ännu inte behärskar vilket ljud som hör ihop med bokstaven nödvändigtvis hamnar utanför när förskolan arbetar aktivt med läs- och skrivutveckling. Ur ett sociokulturellt perspektiv visar denna aktivitet på ett betydelsefullt samarbete där människan lär av och tillsammans med andra.

En slutsats är att lärandet är ett resultat av själva aktiviteten samt av den situation och den kultur där actionfigurer ingår, vilket kan beskrivas med ett situerat lärande där social interaktion är avgörande. Min förståelse av situationen säger att barn D i aktivitet 3 både tar till sig kunskaper från sina kamrater samt visar på en internaliseringsprocess när han på rad 20 svarar pedagogen genom att säga att han inte behöver hjälp eftersom han har bokstaven O i sitt namn. Min tolkning är att barnen i likhet med de resultat som Fast (2007) visar på, i denna situation, själv tar tag i sitt lärande genom att diskutera, argumentera, lära ut, samt ta till sig kunskap. Den vuxna blir i denna situation där barnen redan delar populärkulturella intressen och kunskaper, överflödiga. Jag vill tillägga att D veckan innan aktiviteten skrev sitt namn för första gång. I aktivitet 4 framträder barnens erfarenheter av populärkulturella aktiviteter som data- och tevespel in. De gemensamma erfarenheterna blir synliga när barnen så snabbt bestämmer titel på sagan utifrån de aktuella data- och tevespel som de för tillfället spelar hemma. Jag menar att deras gemensamma erfarenheter även blir synliga i skapandet av sagans innehåll.

9.1.2 Hur beskriver barn sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer?

Artefakter som actionfigurer visar sig ha stor betydelse för lusten att skriva. Något som barnen själv bekräftar i samtalsintervjun, och som kan relateras till Trageton (2002) som refererar till Kjertman (1999) som hävdar vikten av att barn får tydliggöra skriften i för dem en meningsfull kontext. Datorns betydelse för skrivprocesserna är inte lika självklar, men jag vill påstå att den har en betydelse eftersom barnen genom sökfunktionerna hittar material de letar efter, samt får tillfälle till samskrivning på ett annat sätt än om de skriver med penna och papper. I samtalsintervjun synliggörs att barnen har olika uppfattningar kring huruvida de föredrar att skriva på datorn framför med penna och papper. När det handlar om synen på sin egen skrivprocess visar barnen på olikheter i sin uppfattning. Här inträffar en metakognition som kan förklaras med att barnens reflektioner över det egna tänkandet och lärandet, synliggörs i språket. När barnen reflekterar över sitt skrivande går mina tankar osökt till Säljös (2000) beskrivning av det lärande som inte handlar om att inta information, utan som handlar om att göra erfarenheter som i sin tur ger möjlighet till att appropriera nya redskap. En uppenbar konsekvens av det nya sätt att inhämta kunskap menar jag blir det faktum att denna kunskap inte är fast utan rör sig utanför de ramar för undervisning som förskola och skola har som tradition, och som många av oss pedagoger är vana vid. Samtliga barn i studien kan till exempel starta och stänga en dator, är bekanta med tangentbordet och många av dess funktioner. Barnen kan i viss mån själv söka faktakunskap via datorns sökfunktioner, leta reda på spel de vill spela med mera. I

samtalsintervjun ger barnen uttryck för egna samt delade uppfattningar av hur de upplever sina skrivprocesser. Vad som blir tydligt i samtalet är att samtliga barn har insikt om sitt eget skrivande, vare sig de anser sig behärska tekniken eller ej. Och samtliga barn tycker sig finna en glädje i att skriva. D som endast gått i förskolan ett par månader, och som tidigare gått i en förskola där pedagoger i liten utsträckning arbetat med barns tidiga skriftspråk, har under projektets gång börjat skriva. I samtalsintervjun ger D uttryck för att han lärt sig att skriva lite samt att han numera även skriver på datorn hemma. När Fast (2007) i sin studie fann att få barn får praktisera det textskapande de ingår i hemma, vid dator, genom leksaker med mera, ser jag att D istället överför det textskapande han deltar i inom den kontext som förskolan utgör, till sin hemmiljö. I samtalet kommer det fram att artefakter i form av actionfigurer i dess olika former haft stor betydelse för barnens textskapande. Det talar för att de resultat som Fast (2007) finner om att barn i stort måste lämna både sina erfarenheter och leksaker bör lyftas. Om Fast (2007) påstående om att de flesta förskolor har texter och bilder uppsatta för att ge barn en kulturell tillhörighet, undrar jag varför barns populärkultur utesluts när den tydligen ingår i den kultur som barn föds in i.

9.1.3 Hur agerar pedagog när barn skriver på dator tillsammans?

Huruvida barnen i aktivitet 2 lär något nytt beträffande skrivning, finner jag tveksamt eftersom pedagogen inte ger A någon möjlighet till delaktighet i stavandet. Som nämnts tidigare anser Vygotskij (1999) det som viktigt att pedagogen har förmåga att fastställa var barnet befinner sig i sin inlärningsprocess, samt att pedagog orienterar sig mot de kommande läroprocesser istället för att koncentrera sig på det som barnet redan kan. En möjlig orsak till att pedagogen textar så snabbt, beror kanhända på kunskapen om att A behärskar alfabetet, och därmed glömmer pedagogen bort att det i situationen finns möjlighet att barnet lär sig något nytt. Visserligen kan pedagogens handlande tyda på att hon ur ett sociokulturellt perspektiv orienterar sig mot redan mogna funktioner, men jag tolkar det som att hon inte strävar mot den närmaste utvecklingszonen där det finns en möjlighet för barnet att med pedagogs hjälp stava sig fram till ordet själv. Den imitation som inträffar när A skriver samtidigt som pedagog stavar kan visserligen ur valt perspektiv visa på att barnet lyfter sig från det som barnet inte kan göra själv, till att genom samarbete med pedagog, klara av att skriva. Men det faktum att barnet så obehindrat skriver bokstäverna medan pedagogen textar bestrider detta påstående.

Ur den syn på erfarenhetspedagogik som Persson (2000) beskriver och som hävdar att två skilda synsätt inom praktiken är möjliga, tolkar jag det som att pedagogen ur ett lärandeperspektiv, möjligtvis tar sin utgångspunkt i det första synsättet. Kan hända ser pedagogen med sin kunskap om att A kan alfabetet, en möjlighet att locka till inläring och vill stimulera A att arbeta mer effektivt. Hade pedagogen däremot tagit hänsyn till det andra synsättet och önskat uppnå en vidgad förståelse av barnets tidigare erfarenheter i syftet att erbjuda honom nya kunskaper, anser jag att A troligtvis hade lyckats skriva ordet själv. Som det visar sig i samtliga aktiviteter har barnen stor erfarenhet och kunskaper från populärkulturen. När jag studerar pedagogers agerande i aktiviteterna blir det för mig tydligt att pedagogen visar intresse för denna kultur och på så sett ger legitimitet åt barnens intressen. Något som Fast (2007) menar är ovanligt att pedagoger i förskolan gör. När pedagogen i aktivitet 2 frågar barnen hur de hittade isen, tolkar jag det som att pedagogen ser den möjlighet som ligger i de nya former av skriftlig kommunikation vilket Säljö (2000) menar kommer att bli allt viktigare inom praktiken i framtiden. Jag vill även påstå att pedagogen ur ett sociokulturellt perspektiv genom sin fråga ser att barnen är på väg att appropriera nya former av redskap med stöd av sina erfarenheter. Enligt min bedömning lyckas inte pedagogen förmå barnen att till fullo uppnå ny kunskap eftersom aktiviteten avslutas genom att bilden på isen skrivs ut.

Hade däremot pedagog och barn letat vidare efter fler bilder genom att söka på ord som relaterat till valda karaktärer, anser jag att barnen fått ytterligare kunskap om datorn som verktyg för sökande av information. Det i enlighet med Säljö (2000) beskrivning av det sociokulturella perspektivets syn på lärandet som resan mot målet att behärska fysiska redskap som en framåtskridande process där människa går igenom ett antal faser. I denna situation tolkar jag det som att A och B stannar mellan första och andra faser där de saknar erfarenhet att själv söka informationen och nu får nöja sig med att den som behärskar denna kunskap, bestämmer när aktiviteten ska stanna upp. Situationen kan relateras

till Fast (2007) studie som visar på att barn i allmänhet ger uttryck för att vuxna står i vägen för deras populärkulturella intressen. Även om pedagogen i denna studie visar på ett inkluderande gentemot barnens kultur är det likväl pedagog som har makten att stänga av datorn.

Beträffande studiens syfte agerar den vuxna i liten utsträckning i samspelet kring skrivprocesserna, men den vuxna är närvarande och kan därför inte räknas bort. Om jag betraktar situationen utifrån de resultat Klerfelts (2007) avhandling visar, kan passiviteten tyda på att pedagogen har kunskapsluckor på grund av ett tidigare begränsat deltagande i barnens mediekultur. Å andra sidan kan jag tolka situationen som att pedagogens delaktighet inte är nödvändig eftersom barnen är så aktiva. Jag skulle vilja bestrida Klerfelts (2007) utsagor om att barns skapande vid dator inte har någon framtid utan vuxen interaktion vid datorn. I denna studie framträder barnens interaktion med varandra samt med actionfigurer och dator som artefakter tydligt fram. Likväl vill jag inte utesluta betydelsen av interaktion mellan barn och pedagog eftersom jag även i min studie ser behovet av pedagogens stöd och vägledning för att föra skrivprocesserna vidare och framåt som viktig. Däremot vill jag hävda att barn också bör ges möjlighet till interaktion sig emellan vid datorn utan att bli avbruten av den vuxne. Eftersom tidigare forskning visar på att barn i stort upplever att de vuxna ofta råder över deras agerande vid datorn, vill jag framhålla behovet av att barn även på egen hand får möjlighet till en interaktion med varandra och med datorn utan vuxen inblandning. Detta påstående menar jag bekräftas av att barnen i studien både visar på en vana av självständigt arbete vid datorn, samt att de bemästrar samtliga aktiviteter i princip utan någon vuxen interaktion.

Förskolans läroplan (98/10:6) understryker att lärandet ska grundas på samspelet mellan barn och vuxen, men även på att barnen lär av varandra. Därför kan jag inte hävda att pedagogen genom att inte vara så aktiv i situationen, handlar på ett sätt som strider mot förskolans uppdrag, utan att pedagogen i stället ger barnen möjlighet till samlärande genom att pedagogen håller sig i bakgrunden i de skriftspråkliga aktiviteterna. I denna studie finns det en personalgrupp som har för vana att diskutera och som är positiv till barnens populärkultur. Personalen har på olika sätt gett barnen förutsättningar för arbetet och har en medvetenhet om hur aktiviteten ska tillrättaläggas för att den ska bli meningsfull för barnen. Ytterligare ett resultat av min studie är att ljud och ljudstrukturer kan samspela med aktiv skrivinläring. Under samtliga aktiviteter använder barnen ljudning samtidigt som de skriver, vilket visar på att barnen har vana av att ljuda och leka med ljudstrukturer. Detta har också möjliggjorts genom personalens agerande och arbetssätt. Ett sådant möjliggörande innebär att barnen i studien redan i förskoleåldern får med sig goda tekniker som de kan använda i sitt läsande och skrivande när de så småningom kommer att läsa och skriva helt på egen hand, vilket Björk & Liberg (1996) ser som viktigt. Ett hinder för att ett medvetet arbete med ljud och ljudstrukturer inte sker i alla förskolor skulle kunna bero på de resultat Alatalo (2012) finner om att många lärare saknar kunskaper om de språkljud som utgör grunden för barns skriv- och läsinläring. En annan orsak skulle kunna vara att det bland pedagoger i förskolan fortfarande råder en traditionell syn på att skrivundervisning ska ske i skolan.

Något nytt som studien tillför tidigare forskning kan vara lustens betydelse för skrivinläring. I denna studie ligger de populärkulturella erfarenheter som kunskap om actionfigurer och erfarenheter från tv och dataspel till grund för denna lust som vidare bidrar till skrivglädje. Ytterligare något nytt som resultat visar är att medie- och populärkulturen påverkar barnens språk eftersom barnen i sin vardagliga kommunikation associerar till begrepp som är vanligt förekommande i data- och tv spel.

9.1.4 Metoddiskussion

Min slutsats är att val av videoobservation och intervjuer stämde väl överens med syftet för min studie. Observationerna planerades pågå under två veckor, och tidsschemat höll. Innan jag började filma hade jag förberedd mig genom att läsa Samhällsvetenskapliga rådet etikkommitté (2001) där forskaren rekommenderas att tydligt formulera varför video valts framför annan registreringsmetod. Mitt val av registreringsmetod beror på min beprövade erfarenhet av att videoinspelning som observationsmetod vid tidigare projekt, bidragit till att jag fått syn på sådant som inte varit möjligt att se genom exempelvis anteckningar eller intervjuer. Björklund (2010:19) talar om att videografi i pedagogisk forskning handlar om att synliggöra det självklara och framhäva det unika samt visa på komplexitet och variation i lärandesituationer. Eftersom projektet innehöll flera olika aktiviteter,

utöver intervjuer, med variation i innehåll, valde jag att filma så mycket som möjligt. Under varje aktivitet filmade jag flera gånger för att inte gå miste om viktig information. Jag gjorde en avvägning efter varje aktivitet om jag hade tillräckligt med material att välja mellan. De sekvenser som jag valde blev de som barnen sedan fick reflektera över. Jag är medveten om att möjligheten finns att min bedömning av vad som är viktigt att analysera, och att barnen inte fick möjlighet att välja kan bidra till att studien påverkas. Att ensam fatta beslutet om vilka fyra situationer som skulle observeras, var ett svårt beslut att ta eftersom jag i studien önskade inta ett barnperspektiv. Studiens frågeställningar och syfte blev till sist avgörande för beslutet att ensam avgöra vad som skulle väljas ut som forskningsmaterial.

Med kameran kunde jag inte vara lika nära barnen som utan kamera, men jag upplevde likväl att barnen snabbt vände sig vid kameran eftersom de vid flera tillfällen uppmanade mig att filma deras aktiviteter. Eftersom barnen samarbetade i samtliga situationer var det vid en första granskning svårt att välja bort en inspelad aktivitet. Men vid en andra granskning kunde jag se att två av de inspelade aktiviteterna var väldigt lika, vilket förenklade beslutet om vilken av de fem aktiviteter som skulle väljas bort. När jag valde samtalsintervjun framför några av de enskilda barnintervjuerna var det ett enkelt beslut eftersom samtalsintervjun i motsats till enskilda intervjuer, relaterade till studiens frågeställning om hur barn beskriver sitt skrivande i ett projektarbete kring actionfigurer. I efterhand kan jag fråga mig hur resultatet av de enskilda intervjuerna sett ut om jag mer aktivt arbetat för att rikta in barnen mot forskningsfrågorna. Möjligheten finns att jag fått fler och mer varierande svar och reflektioner från barnen, men frågan är hur stor trovärdighet, för studien, en sådan vuxenstyrd intervju fått. Något som kan ha påverkat resultatet av studien är att den utfördes i den förskola och barngrupp som jag arbetar i. Med insikten om att jag skulle kunna frestas att ge en förskönad bild av verkligheten, har jag efter bästa förmåga strävat efter att ge en korrekt och riktig rapport. Det har jag gjort genom att redan innan projektet startade samtala med mina kollegor om vikten av en objektiv rapport.

Mina kollegor har varit medvetna om att jag kommer analysera deras pedagogroll samt min egen och att jag gör det utifrån de teorier och tidigare forskningsresultat som valts för studien. En fördel med att forska i egna praktiken är att vi i arbetslaget har vana av att observera varandra i yrkesrollen, samt att vi har vana av att kritiskt granska resultat från projektarbeten. Hade jag forskat i en annan praktik anser jag att det blivit svårare att få en lika öppen dialog kring dessa frågor med pedagoger som jag inte känner lika väl som mina arbetskamrater. En annan fördel med att forskningen pågick i min egen praktik är att jag känner till alla rutiner och därför kunnat planera in intervjuer och aktiviteter utan att det påverkat den övriga verksamheten i någon större utsträckning. Min slutsats är att fördelarna med att forska i egen praktik överväger de eventuella nackdelarna. Mitt val att använda en form av transkribering där jag antecknade det som barnen sade, gester och uttryck för känslor, men inte andra rörelser där stolar flyttades, barnen lämnade dator för att plocka upp datamus som ramlat i golvet, harklingar etc. fungerade väl. För att underlätta analysen valde jag att skriva ut aktiviteterna som 1,2,3 och 4, samt skriva siffror framför varje mening för att lättare kunna gå tillbaka till aktiviteten och läsa vad som sagts. Till att börja med gjorde jag tabeller där jag satte in varje mening i en kolumn, men jag tog sedan bort det eftersom jag ansåg att det blev enklare att följa samtalet i en löpande text. Jag är medveten om att konfidentialitetskravet är svårt att till fullo uppnås i en aktionsforskande studie i den egna praktiken. Hade innehållet i studien handlat om ett känsligare ämne än barns skrivutveckling hade jag valt att forska i en annan förskola än den jag arbetar i. Avslutningsvis anser jag att studiens val av metod övervägande fungerade väl och att forskningsfrågorna har kunnat besvaras på ett trovärdigt sätt. Genom att aktiviteterna har transkriberats och att citat gett från barnintervjuerna har läsaren möjlighet att själv ta ställning till resultatet, analysen och slutsatser.

9.1.5 Förslag på vidare forskning

Beträffande den kritik emot och oro över den populära mediekulturens roll i barns liv, som flera av de forskare jag nämnt i denna studie, uttrycker, menar jag att det är viktigt att nya inlärningsmetoder och synsätt inom praktiken kritiskt granskas. Jag kan likväl inte låta bli att hålla med Fast (2007) som förundras över hur liten plats populärkulturen får i förskolan i dag. Om det nu stämmer som Säljö

(2000) hävdar att skrivandet är en form för kommunikation som människan under hela sin livstid strävar efter att utvecklas i, menar jag att det borde vara viktigt att människan uppmuntras att börja skriva redan i tidig ålder. Än är förskolan i studien endast i början på ett utvecklingsarbete mot ett inkluderande av barns populärkultur och jag undrar hur denna studie sett ut om förskolan hunnit komma längre i sitt utvecklingsarbete. Något som jag skulle vilja se vidare forskning kring är huruvida språket kommer att förändras och ställas i relation till barnens populärkulturella erfarenheter. Ett exempel på hur dessa erfarenheter redan i dag färgar barnens språk är när en av pojkarna som ingår i studien skulle ta en påfyllning av TBE, vaccin mot fästingsmitta, och jag hör honom fråga sin mamma ”Hur lång tid räcker kraften?”

Referenser

- Aasebø, Turid Skarre & Melhuus, E. Cathrine (2007). *Rum för barn - rum för kunskap: kropp, kön, vänskap och medier som pedagogiska utmaningar*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Arevik, Sten & Hartzell, Ove (2007). *Att göra tänkandet synligt: en bok om begreppsbasead undervisning*. Stockholm: HLS förlag
- Arthur, L. (2001) 'Popular Culture and Early Literacy Learning', *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(3): 297–307 , URL (consulted July 2003): <http://www.2012/04/03>
- Bjud in barnen till böckernas värld*. Av Gotlands Tidningar Susanna Birgersson www.helagotland.se/ledare/artikel.aspx?articleid=7589020 2012/04/02
- Björklund, Camilla (2010). *Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk reflektion*. Nordisk barnehageforskning
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Deja (2010). *Flickor- pojkar-individer- om betydelsen av jämställdhet för kunskap*. www.regeringen.se/sb/d/14038/a/158427 2012/04/03
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. 3., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2007
- Haglund, Björn (2003). *Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data*. Avhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Klerfelt, Anna (2007). *Barns multimodala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för Pedagogik.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 2., utök. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Mats Myrberg www.lararnasnyheter.se/2011/08/19/ska-man-agna-skriv-lasinlarning
- Mats Myrberg & Ulf Fredriksson www.lararnasnyheter.se/2012/04/02/forskare-tveksammatatoryra
- Medierådet (2010). *Småungar och Medier 2010*. Hämtat 2010-09-19: <http://www.medieradet.se>.
- Nylund, Monica, Sandback, Cecilia, Wilhelmsson, Barbro & Rönnerman, Karin (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförbundets förlag. Stockholm:
- Persson, Magnus (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur

Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Rustad att möta framtiden?: PISA 2009 om 15 åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. (2010). Stockholm: Skolverket

Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan*. Lpfö 98/reviderad 2010. Fritzes förlag. Stockholm:

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Tarja Alatalo www.lararnasnyheter.se/2012/04/10/manga-larare-osakra-pa-lasinlarning

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Trageton, Arne (2002). *Kvalitet på friskrivning*. Textskapning på Pc. Høgskolen Stord/Haugesund.

Vetenskapsrådet (2001). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev Semenovič (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Wehner-Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av medier*. Stockholm: liber AB.

Tillstånd att observera ditt barn i ett projektarbete

Under vårterminen 2012 ska jag skriva en C uppsats på lärarprogrammet vid Stockholms universitet. Jag har valt att skriva min uppsats på ämnet barns populärkultur och kommer att fokusera på hur pojkar börjar sitt tidiga skrivande med kombinationen populärkultur och dator som redskap. Med populärkultur menas musik, artister, tv-program, dataspel, tevespel, serietidningar samt actionfigurer som är populära för barn i dagens samhälle.

Jag har observerat att de fyra pojkarna som är födda 2006, som går i min förskolegrupp, genom att använda datorn som verktyg när de sökt information om olika actionfigurer, börjat skriva allt mer. Därför har jag valt att studera barns läroprocesser i ett projektarbete kring actionfigurer och skriva om denna studie.

Jag kommer att använda mig av videokamera, diktafon, intervjuer samt anteckningar i min observation. Inga bilder på barnen eller film där barnen medverkar kommer att användas eller visas i annat syfte än att barnen själv ska få reflektera över vad som händer i de olika situationer som observerats. Jag kommer givetvis att följa forskningsetiska principer beträffande anonymitet samt respekt för barnens integritet och vilja att medverka. Det innebär att barnen när som helst kan avbryta en intervju eller välja att inte bli filmad.

Överfört material från kamera till min dator skyddas av att min dator är lösenordskyddad och endast används av mig. Video- och diktafoninspelat material raderas efter tolkning av materialet.

Det som kommer att redovisas i min uppsats blir barnens kommentarer samt eventuella bilder på den text de skrivit.

Tillåter du/ni att ditt barnmedverkar i studien?

Ja.....

Nej.....

Hälsningar

Jane Vassdal Eriksson

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**