

”Kalle, du kan ju läsa!” Förskoleklasslärare synliggör förskoleklasselevs skriftspråksutveckling

Tarja Alatalo*,
Dalarna University, Falun, Sweden

Abstract

Den här studien tar sin utgångspunkt i ett kompetensutvecklingsprojekt där lärare i förskoleklass gavs möjlighet att genom erfarenhet i handling samt reflektion stärka sina ämneskunskaper inom skriftspråksområdet. Sju lärare i förskoleklass intervjuades om sina erfarenheter i samband med bedömning av elevers skriftspråksutveckling. Studiens syfte var att undersöka vilket meningsskapande som enligt lärarna sker i samband med bedömningsaktiviteten. Fokus riktades mot lärarnas beskrivningar av det egna, men också elevernas meningsskapande. Studiens grund i sociokulturell teori och pragmatismens begrepp, erfarenhet och meningsskapande som centrala analysverktyg, synliggjorde lärarnas fördjupade förståelse för elevers skriftspråksutveckling. I materialet framträder en bild av att tidigare erfarenheter omvärderades och användes tillsammans med nya erfarenheter för att skapa ny kunskap hos både lärare och elever. Exempelvis beskriver lärare hur elever i samband med bedömningsaktiviteten upptäckte att de kunde läsa. I mötet mellan projektets ämnesfokus och praktisk handling kunde lärarna omvärdera tidigare erfarenheter och upptäcka att elever i förskoleklassen läser, hur de läser och hur de själva kan stimulera eleverna vidare. Studiens avsikt är att öppna för en diskussion om hur kompetensutveckling om skriftspråksutveckling kan öka förskoleklasslärares möjligheter att stimulera elever vidare och öka elevernas förutsättningar att utvecklas i riktning mot skolans kunskapskrav.

Nyckelord: *Avkodning; bedömning; erfarenhet; förskoleklass; meningsskapande; pragmatismen*

Abstract

The basis of this study is a training project in which preschool class teachers were given opportunities to develop their content knowledge in the field of literacy through experiences in action and reflection. Seven teachers were interviewed about their experiences in conjunction with an assessment of the literacy development of pupils. The purpose of the study was to investigate what meaning making, according to the teachers, occurs in conjunction with assessment. The focus was on the teachers' descriptions of their own meaning making as well as that of the students. The study is based on sociocultural theory and the pragmatic concepts of experience and meaning making as central analytical tools, which made apparent the teachers' deepened understanding about students' literacy development. From the material, a picture emerges that demonstrates how

*Correspondence to: Tarja Alatalo, Dalarna University, 79188 Falun, Sweden. Email: tao@du.se

©2017 T. Alatalo. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. Alatalo “”Kalle, du kan ju läsa!” Förskoleklasslärare synliggör förskoleklasselevs skriftspråksutveckling.” *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 3, 2017, pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.479>

teachers and students reevaluate and use prior experiences together with new experiences to develop their knowledge and understanding. For example, the teachers describe how in conjunction with the assessment activity, students discovered they could read. In the encounter between the project's subject focus and practical activities, the teachers were able to reevaluate former experiences and discover that preschool class students *can* read as well as *how* they read and how they – the teachers – can *stimulate* the students further. The intention of the study is to open up for discussion how a training project about literacy development can provide further opportunities on the part of preschool teachers to stimulate students further and help them meet the objectives set by the school.

Keywords: *Decoding; assessment; experience; preschool class; meaning making; pragmatism*

Received: June 2016; Accepted: January 2017; Published: March 2017

Introduktion

Omkring 98 procent av alla svenska sexåringar går i förskoleklass, och det föreligger en diskussion om att göra skolformen obligatorisk (Utbildningsdepartementet, 2015). Med hjälp av centralt innehåll i förskoleklassen vill regeringen förtydliga hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot skolans kunskapskrav. De nya läroplanstexterna (Skolverket, 2016) är utarbetade för att öka likvärdigheten i utbildningen och för att ge en ökad förståelse för uppdraget att stödja elevers utveckling och lärande samt för att tydligare ange vilket innehåll undervisningen ska ha. I Skolverkets (2014) stödmaterial för förskoleklassen framgår att utbildningen ska ge eleverna möjlighet att utvecklas i riktning mot de övergripande målen i läroplanens andra del. Som exempel nämns att utbildningen i förskoleklass ska bidra till att eleverna utvecklas i riktning mot målet att kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket, 2015, s. 40). Vidare ska undervisningen stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. I en nyligen genomförd granskning fann Skolinspektionen (2015) att förskoleklassen är en trygg miljö för eleverna men att planering och genomförande av undervisning mot mål i läroplanen inte genomförs optimalt. Även det individ- och behovsanpassade perspektivet kan stärkas, konstaterar Skolinspektionen. Det är i det sammanhanget som föreliggande studie är aktuell.

Från höstterminen 2013 till vårterminen 2015 pågick i en kommun ett kompetensutvecklingsprojekt med syftet att möjliggöra för lärare att genom erfarenhet i handling, dvs. genom att tidigare erfarenheter användes i möten med nya erfarenheter i sociala aktiviteter, skapa nya erfarenheter och stärka sina ämneskunskaper inom skriftspråksområdet. Projektet tog sin utgångspunkt i styrdokumentens ovan beskrivna anvisningar om individanpassad undervisning. I kompetensutvecklingsprojektet ingick föreläsningar inom områdena språklig medvetenhet, avkodning och läsflyt, läsförståelse samt bedömning av läsförmåga. Dessutom ingick uppdrag för lärarna att genomföra tillsammans med sina elever efter vardera föreläsning för att knyta ihop teori och praktik. Kompetensutvecklingsprojektet beforskades i olika delstudier.

Föreliggande delstudie avgränsas till att fokusera erfarenheter, dvs. hur menings-
skapande sker genom aktiv verksamhet, från ett uppdrag inom området ordavkodning.
Syftet i studien är att undersöka vilket menings- och språkskapande som enligt lärarna sker i mötet
mellan tidigare och nya erfarenheter i samband med bedömning, vilket här innebär
att identifiera och förstå, av barns skriftspråkliga utveckling. Studiens fokus riktas
mot informanternas uppfattningar om det egna, men även elevernas menings- och språk-
skapande i samband med bedömningshandlingen. Intentionen är att bidra till diskussion
om förskoleklasslärares möjligheter att planera, genomföra och utvärdera skrift-
språksutvecklande verksamhet för att ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning
mot skolans kunskapskrav.

Skriftspråksutveckling i förskoleklassen

I flera svenska avhandlingar som studerat förskoleklassens pedagogiska praktik,
framhålls vikten av att läs- och skrivverksamhet genomförs i språkutvecklande
sammanhang och utifrån barnens intresse (Fast, 2007; Ivarsson, 2008; Sandberg,
2012; Skoog, 2012). Pedagogisk verksamhet för tidiga barndomsår gynnas av en
miljö som stimulerar språket och stärker barnens ordförråd (Gillen & Hall, 2003).
Barn lär sig nya ord exempelvis genom att lyssna på högläsning (Hindman, Wasik &
Erhart, 2012). Studier visar en stark och entydig koppling mellan läsförståelse och
ordförråd (t.ex. Pearson, Hiebert & Kamil, 2007). Ytterligare en faktor som är av
betydelse för den framtida läsförståelsen är förmågan att använda sig av lässtrategier
(Hilden & Pressley, 2007). Barnen behöver vara engagerade och aktivt med i samtal
om innehållet i text för att utveckla sin förmåga att skapa mening ur texten (Beck &
McKeown, 2001; Schneier & Gorsetman, 2009).

Ett område som behöver stimuleras särskilt i förskola och förskoleklass är den
fonologiska medvetenheten, som handlar om språkets ljudmässiga uppbyggnad
(Lundberg, et al., 2012). Förmågan att urskilja de enskilda fonemen (språkljuden) i
språket, den fonemiska medvetenheten, har visats vara en särskilt betydelsefull faktor
i den tidiga läsningen (se Melby-Lervåg, 2011). Det finns vidare en stor enighet om
att fonemisk medvetenhet och bokstavskännedom är predicerande för elevens
läsförmåga under de två första skolåren (t.ex. Blaiklock, 2004; Share, Jorm, Maclean
& Matthews, 1984). Kännedom om vilka fonem och grafem (bokstäver) som hör
ihop är en grund i en alfabetisk läsning, och det behöver barn få möjlighet att lära sig
i förskoleklassåldern (Lundberg et al., 2012).

Förmågan att avkoda text kan betraktas som en utveckling i flera faser;
pseudoläsning, logografisk-visuell, alfabetisk-fonemisk och ortografisk-morfemisk
läsning (Høien & Lundberg, 1999). I *pseudoläsning* har den alfabetiska läsningen
ännu inte utvecklats, utan barnet känner igen skyltar som till exempel McDonalds
och LEGO med hjälp av deras logografiska utformning. I den *logografisk-visuella*
fasen ser barnet ord som bilder och har nu börjat känna igen vissa särskiljande drag i
orden. I den *alfabetisk-fonemiska* fasen börjar barnet förstå den alfabetiska principen
och lyssnar på hur språket är uppbyggt, vilket fonem hörs i början, i mitten och i
slutet. I den här fasen är det betydelsefullt att få erfarenhet om hur fonem och
bokstäver korresponderar samt att få träna på att ljuda ihop bokstavsljud till ord.

Nu behöver barnet läsa rikligt med intressant text som inte är för svår. I den *ortografisk-morfemiska* läsningen känner barnet igen vissa återkommande delar av ord eller hela enklare ord. Läsaren utnyttjar ordens inre ortografiska och fonologiska struktur och tar del av ordens komponenter och behöver inte ljuda fram orden.

Parallellt med inslag av systematisk språklig träning behöver barnens individuella erfarenheter och kunskaper ges utrymme och stimulans i en social kontext (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Barns skriftspråkslärande främjas av en miljö och material som stimulerar till skriftspråksutveckling parallellt med att läraren uppmuntrar, instruerar och ger respons i lärandet (Guo et al., 2012; Mashburn et al., 2008). Lekbaserad pedagogik kan skapa goda sammanhang för meningsskapande inom skriftspråksområdet (Freebody & Luke, 1990). Leken behöver vara både barninitierad fri lek och lärarledd lek, eftersom läraren behöver vara med för att utmana och vidga barnens tänkande (Hagtvet, 2003).

Fast (2007) och Skoog (2012) kom fram till att leken inte används som pedagogiskt verktyg i förskoleklassens skriftspråkliga verksamhet, utan att undervisningen i hög grad liknar skolans traditionella undervisning. Sandberg (2012) fann att det lekbaserade skriftspråkslärandet vanligtvis skedde genom att elever valde att spela spel eller lägga pussel med till exempel bokstäver eller textinslag.

Lärarens ämneskunskaper är betydelsefulla

Forskningen indikerar att skriftspråksutveckling är ett område som förskollärare i förskoleklass inte är särskilt insatta i (Alatalo, Meier & Frank, 2017; Fast, 2007). Fast (2007), Ivarsson (2008) och Skoog (2012) såg i sina studier att elevernas rika erfarenheter av läsande och skrivande innan de kom till förskoleklassen inte togs tillvara i undervisningen.

Krantz (2011) och Ivarsson (2008) fann att elever som börjat läsa i förskoleklass hade bättre läsförmåga på våren i årskurs ett jämfört med elever som inte började läsa lika tidigt (jfr Wagner & Torgesen, 1987). Ivarsson såg att tidiga läsare utvecklade läsförmågan mest *innan* de tog del av skolans formella läsundervisning. Krantz och Ivarsson poängterar betydelsen av att lärarna kan avgöra var den enskilda eleven befinner sig i skriftspråksutvecklingen för att ha möjlighet att stimulera och stötta elevens lärande vidare. Det i sin tur möjliggörs av att läraren känner till och kan identifiera processer som förekommer i barns läsutveckling (jfr Hall, 2003), vilket är ett fokus i den här studien.

En rad internationella studier pekar på att lärare med god utbildning inom det skriftspråkliga området har en positiv inverkan på elevers läs- och skrivutveckling (se diskussion i Snow, Griffin & Burns, 2005; Alatalo, 2011, 2016). I en studie framhålls betydelsen av att lärare förstår kopplingen mellan barns tidiga talspråkliga erfarenheter och läs- och skrivutvecklingen (Cunningham, Zibulsky & Callahan, 2009). En annan studie visar att elevers kunskaper ökade i takt med att undervisande lärare hade ämneskunskap och när de kände till sina elevers lärandestil (Darling-Hammond, 2000). Lärare behöver ordentliga kunskaper om hur barn lär sig läsa och skriva för att kunna tillgodose elevernas behov av läs- och skrivundervisning (Walpole, Justice & Invernizzi, 2004). I en svensk studie (Myrberg, 2007) analyserades PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)-data från 2001. Myrberg fann att lärare med utbildning

för att undervisa i läsning i skolans tidigare årskurser hade en positiv effekt ($d = 0.33$) på elevernas läsförmåga.

Internationella studier visar vidare att god läs- och skrivundervisning är av betydelse för hur elever som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter utvecklar sin läsförmåga (Moats, 2009; Wolff, 2011). Det kan räcka med kortare utbildningar, som fokuserar på att höja lärares förståelse av hur språket är uppbyggt, för att såväl lärarnas som elevernas kunskaper ska öka (Brady et al., 2009; McCutchen, Green, Abbott, & Sanders, 2009).

Teoretiska utgångspunkter

Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, som vuxit fram ur Vygotskys (1986, 1978) teori om att människans tankar och kunskaper påverkas av den sociala kontexten och kulturen. Språket har en viktig funktion för lärandet. De historiska och kulturella sammanhang som individen lever i och de materiella och icke-materiella artefakter som det finns tillgång till speglar individens handlingar. Lärandet sker genom individens deltagande i aktiviteter och i ett ömsesidigt samspel mellan individ och miljö (se t.ex. Roigoff, 1995). I föreliggande studie ses skriftspråklärande och skriftspråsutveckling som synonyma utifrån den sociokulturella teorin som ser lärande och utveckling som simultana och sammanfallande processer (se Vygotsky, 1986, 1987).

Den sociokulturella teorin och pragmatismen har många beröringspunkter. En sådan uppfattning är att teori, praktik, handling och reflektion hänger ihop (Dewey 1980). Inom pragmatismen betraktas lärandet som en dynamisk process där kunskap utvecklas och växer genom att erfarenheter omvärderas i nya möten. I den här studien är pragmatismens begrepp, erfarenhet och meningsskapande användbara till att analysera och förstå informanternas utsagor om lärande i samband med bedömning av elevers skriftspråkliga utveckling. Begreppet erfarenhet kopplas till människans levande och lärande och sker alltid i ett samspel mellan en individ och dennes omvärld, vilket innefattar den fysiska, sociala och den språkliga världen (Dewey, 1938). Erfarenhetens karaktär beskrivs som en kombination av ett aktivt och ett passivt moment (Dewey, 1999). Den aktiva delen innebär att pröva på och försöka genomföra en erfarenhet, den passiva delen innebär att reflektera över det erfarna. Att erfara innebär sålunda att skapa en erfarenhet. Den lärande mening skapas genom sociala aktiviteter och genom erfarenhet och handling i ett socialt sammanhang. Människan lär sig i världen genom att handla i den och i relation till den situation hen befinner sig i. Handlandet bidrar till den mening som individen skapar om världen och sig själv (Dewey, 1938).

Metod

Beskrivning av utvecklingsprojektet

Från höstterminen 2013 till vårterminen 2015 pågick i en mellansvensk kommun ett kompetensutvecklingsprojekt med syftet att möjliggöra för lärare att genom erfarenhet i handling stärka sina ämneskunskaper inom skriftspråksområdet. Erfarenhet i handling

innebär att erfara både passivt och aktivt, vilket här innebär att pröva en situation i en social aktivitet och att reflektera över det erfarna. I projektet deltog samtliga (23) förskoleklasslärare i kommunen. I början av vardera termin medverkade lärarna i en föreläsning om språklig medvetenhet, avkodning och läsflyt, läsförståelse och bedömning av läsförmåga. För att stöttas att utveckla ett professionellt lärande, genomförde lärarna efter varje föreläsning två praktiska uppdrag inom föreläsningens tema med sina elever i syfte att genom erfarenhet i handling knyta ihop teori och praktik (se Tabell 1). Efter varje uppdrag genomfördes kollegiala samtal i arbetslagen om erfarenheterna från uppdragens genomförande. Samtalen leddes av en samtalsledare. Författaren höll i föreläsningarna och presenterade uppdragen men medverkade inte på andra sätt i utvecklingsprojektet. Inte heller hade författaren någon relation till eller kontakt med de medverkande lärarna under genomförandet av uppdragen, vare sig de som sedan valde att bli intervjuade eller andra.

Beskrivning av fokus för delstudien

Den här artikeln fokuserar på en delstudie där data samlades in under projektets andra termin. Då hade lärarna under första terminen medverkat i en föreläsning om språklig medvetenhet och genomfört två praktiska uppdrag om språklig medvetenhet. Materialet här grundas på ett praktiskt uppdrag som lärarna genomförde med sina elever och som föregicks av en föreläsning om avkodning och läsflyt. I det praktiska uppdraget skulle lärarna med hjälp av handling i social interaktion bedöma elevers skriftspråksutveckling, särskilt bokstavskänedom, grafem-fonem-kopplingar och avkodningsförmåga. Målet med uppdraget var att lärarna genom erfarenhet i handling skulle ges möjlighet att meningsskapa om barns skriftspråkliga lärande. Uppdraget beskrevs enligt följande:

- Undersök två barns skriftspråkliga utveckling i social interaktion och i sammanhang som är meningsfulla för dem. Välj gärna två barn som du tror har kommit olika långt.

Tabell 1. Utvecklingsprojektets innehåll

Termin	Föreläsningens tema	Uppdrag 1	Uppdrag 2
1	Språklig medvetenhet	Bedömning av fonologisk medvetenhet hos elever	Hur kan språket i högläsningens boken stötta elevers språkliga medvetenhet?
2	Avkodning och läsflyt	Bedömning av bokstavskänedom, grafem-fonem-kopplingar, avkodningsförmåga hos elever	Bedömning av elevers läsflyt
3	Läsförståelse	Läsförståelsestrategier i samband med högläsning av berättelse	Läsförståelsestrategier i samband med läsning av sakprosa
4	Bedömning av läsförmåga	Summativ och formativ bedömning av elevers skriftspråkliga förmåga	Kartläggning av elevers skriftspråksutveckling inför övergång till årskurs ett

- Undersök barnets bokstavskänedom, kännedom om grafem-fonem-kopplingar och avkodningsförmåga.
- Identifiera vilken fas barnet läser i (pseudoläsning (låtsasläser), logografisk-visuell läsning (känner igen bilden), alfabetisk-fonemisk läsning (ljudar), det ortografisk-morfemiska fasen (läser av bokstäver och orddelar).
- Reflektera och analysera: Hur vet du att barnet befinner sig just där i sin skriftspråkliga utveckling? (använd dig av erfarenheter från föreläsningen)
- Hur kan du stötta barnet vidare i den skriftspråkliga utvecklingen?

Deltagare

Totalt sju verksamma lärare i förskoleklass i tre olika skolenheter i den aktuella kommunen där projektet genomfördes intervjuades. Samtliga informanter var utbildade förskollärare och hade arbetat i genomsnitt 25,2 år i yrket (SD = 10,1 år) (se Tabell 2).

Anna, Agnes och Ally var från samma skola. Agnes och Ally hade mycket lång erfarenhet från samma förskoleklass, medan Anna hade kommit dit från förskolan först föregående år. Eva och Emilia var från en annan skola och hade arbetat nära varandra under många år. Isa och Lena, slutligen, tjänstgjorde i en förskoleklass i en tredje skola. Urvalet är ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskaren söker information bland informanter som finns nära tillhands (Wilkinson, 1999). De som medverkade i föreliggande studie anmälde sitt intresse till den och det fanns ingen kunskap om deras bakgrund vid studiens inledning. Det framkom inte heller om informanterna valde att medverka för att de var särskilt intresserade av just skriftspråksstimulering, utan en tolkning är att de var intresserade av att utveckla sin pedagogiska praktik i allmänhet. Den svenska förskollärarytbildningen har traditionellt sett inget eller mycket lite kursinnehåll om skriftspråkslärande (Frank, 2009), vilket också framkom genom intervjuerna. Det innebär att informanterna inte var särskilt insatta i barns skriftspråkliga utveckling innan de gick in i projektet.

Tabell 2. Informanternas utbildning och yrkeserfarenhet

Informant (antal år i yrket)	Antal år erfarenhet av förskoleklass*	Antal år erfarenhet av förskola
Anna (9,5)	1,5	8
Emilia (20)	10	10
Isa (20)	14	6
Lena (27)	17	6
Eva (25)	23	5
Agnes (37)	25	12
Ally (38)	26	12

Not. *Gäller nuvarande förskoleklass och den pedagogiska sexårsverksamhet som gällde före förskoleklassens införande

Däremot framkom att de var vana att arbeta med språklig medvetenhet enligt Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007).

Genomförande

Materialet samlades in i slutet av 2013 och i början av 2014. Anna, Agnes och Ally samt Emilia och Eva intervjuades i var sin gruppintervju, medan Lena och Isa intervjuades enskilt. Att intervjua i grupp uppfattades inte försämra resultatets kvalitet jämfört med enskilda intervjuer. Det kan snarare vara tvärtom eftersom interaktionen mellan informanterna i ett sociokulturellt perspektiv kan bidra till att samtalet fördjupas (jfr Vygotskij, 1986). För att undvika bias i intervjuerna följdes en intervjuguide med didaktiskt inriktade frågor. Forskaren var noga med att följa samma frågeställningar under samtliga intervjuer för att de skulle vara så likvärdiga som möjligt.

Intervjuerna pågick i ca 60 minuter vardera och genomfördes i respektive verksamhets lokaler på eftermiddagstid. Informanternas samtycke till att medverka i studien hade inhämtats och de hade informerats om möjligheten att avbryta medverkan när som helst utan att ange orsak. Informanterna hade också informerats om att allt material behandlas konfidentiellt och att samtliga medverkande blir avidentifierade i rapporteringen.

Intervjuerna genomfördes som intervjusamtal, det som Kvale och Brinkmann (2014) kallar för kvalitativa intervjuer. Intervjuerna fokuserade informanternas erfarenheter från det praktiska uppdraget med att bedöma elevers skriftspråksutveckling, vilket beskrivits ovan. Målet var att utveckla kunskap utifrån informanternas perspektiv och att utveckla mening ur deras erfarenheter med utgångspunkt i studiens syfte. Intervjuerna var halvstrukturerade och följdfrågor ställdes för att få så nyanserade svar som möjligt. Under intervjuerna fick informanterna styra samtalet i den riktning som de ansåg sig ha behov av och utifrån sina individuella erfarenheter från arbete i förskoleklassen. Med hjälp av intervjuguiden ledde forskaren tillbaka samtalet till spåret igen.

Analys

För att få en uppfattning om informanternas föreställningar och meningsskapande genom erfarenhet och med utgångspunkt i studiens syfte och teoretiska ramverk, genomfördes intervjuerna i en explorativ ansats (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna var didaktiskt inriktade och fokuserade lärarnas föreställningar och erfarenheter från det genomförda uppdraget, dvs. deras meningsskapande om elevers skriftspråkliga utveckling. Materialet analyserades utifrån begreppen erfarenhet och meningsskapande.

Analysarbetet inleddes redan under intervjuerna och pågick under hela forskningsprocessen. Det var viktigt att säkra en förståelse av intervjuutsagorna och att vara konsekvent med hur tolkningar genomfördes. Som ett led i detta pendlade fokus därför hela tiden mellan delar och helhet i analysprocessen genom att detaljer i informanternas utsagor kunde tolkas utifrån utsagor i andra delar i intervjuerna. Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet relativt snart efter

intervjutillfällena. Därigenom kunde både inspelningar och transkriberingar användas till att skapa förståelse på ett djupare plan likaväl som till att möjliggöra förståelse ur ett helhetsperspektiv.

Tematiseringen bygger på en kvalitativ innehållsanalys utifrån utskrifter och inspelade intervjuer, och är gjord med hjälp av meningskodning och meningskoncentrering för att systematisera analysarbetet (jfr Kvale & Brinkmann, 2014). Materialet lästes igenom flera gånger, varvid övergripande teman framträdde. I samband med läsningen antecknades nyckelord för att stötta minnet och för att användas i kodningen. Likheter och skillnader söktes i utsagorna och i samband med det kunde naturliga meningsenheter, dvs. utsagor som gav en uppfattning om teman i informanternas utsagor, fastställas. Texten söktes igenom och med hjälp av meningskoncentrering antecknades meningsenheter som kodades in i kodgrupper och skrevs in i en matris. Meningsenheterna i kodgrupperna granskades mot de transkriberade intervjuerna för att säkerställa att texten uppfattats rätt och att kodningen gjorts på ett tillförlitligt sätt och utifrån studiens syfte. Efter noggranna överväganden sorterades slutligen meningsenheterna in i fyra övergripande teman. Ett sådant tema var ”Meningsskapande om elevers skriftspråksutveckling i handling”, där lärarna uttryckte att meningsskapandet skedde i samband med bedömningsaktiviteten i ett socialt sammanhang. Vidare var ett tema ”Meningsskapande i aktiva och passiva moment av erfarenhet”, där lärare beskrev hur de erfor genom att pröva en aktivitet i ett socialt sammanhang som de sedan reflekterade över, vilket utmynnade i ett meningsskapande. Ytterligare ett tema var ”Lärares uppfattningar om elevers meningsskapande i interaktion”, vilket handlade om lärares utsagor om att elever meningsskapade i en social aktivitet. Slutligen identifierades temat ”Lärares uppfattningar om intresse som grund för lärande”, där lärare framhöll elevers intresse som betydelsefullt för lärandet. Inför presentationen av materialet i resultatkapitlet sorterades temana in under tre mer övergripande rubriker: ”Lärares meningsskapande om skriftspråklig utveckling”, ”Passiva och aktiva moment av erfarenhet skapar lärande” och ”Lärares uppfattningar om elevers meningsskapande i handling”. I Tabell 3 ges exempel på hur utsagorna sorterades in i teman och hur temana i sin tur sorterades in under rubriker i resultatet.

Resultat

Lärares meningsskapande om elevers skriftspråksutveckling

Det framgick att samtliga informanter, till uppdragets genomförande, valt ut två elever som hade kommit olika långt i sin skriftspråksutveckling. Eleverna valdes utifrån olika angreppssätt. Några lärare angav att de utgick från tidigare erfarenhet om hur eleverna utvecklats i språklekarna i Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007), som är ett systematiskt program för att utveckla språklig medvetenhet. Några uttryckte att de kände till att vissa barn knäckt den alfabetiska koden genom att eleverna läst meddelanden på tavlan i klassrummet. Flera av eleverna hade också valts ut på grund av att läraren ville erfara om elevens skriftspråkliga utveckling.

Tabell 3. Exempel på utsagor i vardera tema samt rubriker i resultatkapitlet

Exempel på utsagor	Tema	Rubrik i resultatkapitlet
”Killen däremot han kunde ju ljuda och läsa igenom de flesta här” (Isa)	Meningsskapande om elevers	Lärares meningsskapande om elevers
”Eleven överraskade mig eftersom jag inte visste om hennes förmåga då hon är blyg och inte tar för sig så mycket i samlingen och i arbetsstunderna” (Eva)	skriftspråksutveckling i handling	skriftspråksutveckling
”Det var roligt att se [aktivt moment] och det vart så många AHA:n liksom [passivt moment] . . . det var jätteroligt” (Lena)	Lärande i passiva och aktiva moment av erfarenhet	Passiva och aktiva moment av erfarenhet skapar lärande
”Att veta själva ordet. . . men att veta vad det står för så att man ska veta vilken nivå barnet är på [aktivt moment] så att man kan ge dem rätt . . . möta dem på rätt nivå [passivt moment]” (Emilia)		
”Då tar han med sig sin kompis och sätter sig i soffan. Och så sitter han och läser högt” (Anna)	Lärares uppfattningar om elevers lärande i interaktion	Passiva och aktiva moment av erfarenhet skapar lärande
”Barnen lär av varandra och hen känner sig jättestolt, det är tre ord på den här sidan men det är en mening och hen kan få läsa den” (Ally)		
”Ja det här är en kille som inte varit intresserad för han vill leka, det är hans liv att leka” (Lena)	Lärares uppfattningar om intresse som grund för lärande	Lärares uppfattningar om elevers meningsskapande i handling.
”För redan på förskolan så skriver de ju efter lappar för de vill ju veta hur skriver man det, de som är lite intresserade eller bara hur skriver jag mitt namn” (Agnes)		

Det framkom att informanterna hade genomfört uppdraget med minst två elever vardera och att de varit måna om att utgå från elevernas tidigare erfarenheter. Lena berättade att när hon skulle bedöma en pojkes skriftspråksutveckling, hade hon kopierat och klippt ut för honom välbekanta logotyper, som Dollar store, Lidl, Coop, ICA, McDonalds. Hon hade också skrivit hans namn på en lapp. Pojken kände igen vissa av loggorna, berättade Lena. Vidare hade hon skrivit ”Hej” och ”God morgon” på lappar eftersom det är något som hon vanligtvis skriver som meddelande på tavlan när gruppen har samling. Lena berättade följande:

Lena: Så då lade jag fram de orden tillsammans med ”mamma” och ”pappa” och hans systers namn, jag lade fram det och så hans eget namn. Då kände han direkt igen ”Hej” och ”God morgon”. Han visste, han kände igen det. Och så kände han igen sitt namn. Och ”pappa” det var bekant. Han sa så. Det här ordet det är bekant. Han kände inte igen sin systers namn och ”mamma” det var väl också lite bekant sådär. Och sen så hade jag lagt fram lite andra ord som vi har runt omkring oss i förskoleklassen. Men det kände han inte igen. Så jag kom ju fram till att han var i fasen logografisk-visuell läsning. Det var så roligt, jätteroligt.

Emilia konstaterade att en flicka vars rimförmåga hon varit osäker på, urskilde första och sista ljudet i ord, men kände inte igen alla versaler och inga gemener.

Vidare kände flickan igen alla skyltar med klasskamraternas namn. Hon kunde skriva sitt eget namn och en kamrats namn, men kände inte igen de skyltar som fanns i den närmaste omgivningen. Emilia menade att eleven naturligtvis inte var i den alfabetisk-fonemiska fasen ännu.

Även Anna berättade om en elev som tidigare inte visat sin skriftspråkliga förmåga. Anna fann att eleven ljudade högt när hon läste men att hon även kunde återberätta innehållet. Eleven kände också igen gemener så hon var överraskande duktig, ansåg Anna.

Ally hade valt en elev som hon visste hade knäckt den alfabetiska koden eftersom han läste det som hon skrev på tavlan. Ally hade nu låtit eleven läsa i småböcker för henne. Eleven ville bara läsa ord skrivna med versaler och var osäker på gemenerna. Allys analys var att eleven var i den alfabetisk-fonemiska fasen och att han ljudade fram vissa ord och läste ganska flytande ibland.

Eva berättade att en flicka inte riktigt befann sig i den ortografisk-morfemiska läsningen eftersom ”hon behöver och vill ljuda sig igenom ord när hon läser”.

Samtliga lärare gav uttryck för att de omvärderat tidigare erfarenheter i mötet med nya och att det ökat kunskapen om elevernas skriftspråkliga förmågor (Dewey, 1938). Agnes framhöll att hon genom projektet blivit mer medveten även om hur viktigt arbetet med Bornholmsmodellens språklekar är. Även om hon arbetar med rim och ramsor, så hade hon inte tänkt på att det var bra för läsutvecklingen, uppgav Agnes.

Samtliga informanter lyfte fram betydelsen av att de fått utveckla teoretisk kunskap om hur elevs läsutveckling kan bedömas. Isa påpekade att hon var nöjd med att ha blivit medveten om elevernas lärande, men att hon var tveksam till om förskoleklassläraren behöver veta ingående om varje elevs skriftspråkliga lärande. Hon underströk att den sociala utvecklingen är viktig i förskoleklassen, men att det är positivt att ha mer att arbeta med. Isa påpekade att det inte är förskoleklassens uppdrag att lära elever att läsa.

Lena och Isa berättade att de i deras arbetslag inte undersökt elevernas bokstavskännetid tidigare, endast när de sett att någon elev kommit en ”bit på väg”. De berättade att de nu undersökte varje elevs bokstavskännetid. Lena menade att det är viktigt att hjälpa elever framåt eftersom det gynnar deras framtida lärande. I två informanters arbetslag hade man kommit överens om att använda uppdraget som en grund för överlämning av information gällande elevs skriftspråkliga lärande, till årskurs ett.

Passiva och aktiva moment av erfarenhet skapar lärande

I utsagorna framträdde att lärarna meningsskapade genom handling och i interaktion med eleverna. I berättelserna kunde skönjas en bild av att lärarna skapade aktiva moment av erfarenhet i handling och att de skapade passiva moment av erfarenhet genom att reflektera över elevernas skriftspråklära (jfr Dewey, 1999). Lärare i förskoleklass möter och skapar verksamhet som möjliggör skriftspråkligt lärande varje dag, men eftersom läsundervisning traditionellt hör till skolans område, var det enligt utsagorna inte något som man fokuserade i förskoleklassen. Nu när de skapade

nya erfarenheter framgick genom samtliga lärare att de blev överraskade av hur pass långt en del elever hade kommit i sin skriftspråkliga utveckling. Isa konstaterade att ”man kan säga direkt att, det visste vi inte, och så börjar barnet läsa”. Genom de konkreta bedömningshandlingarna kunde lärarna omvärdera sina erfarenheter av barnens förmågor. Flera informanter beskrev hur elever som de inte trodde kunde läsa, faktiskt hade knäckt koden. Anna berättade följande:

Anna: Vi hade en pojke som kunde, han visste vartenda ljud, han visste vad alla stora och små heter och hur allihopa låter. Och då sa jag ’Kalle, då kan ju du läsa?’ ’Då måste ju du kunna läsa?’ ’Nej nej nej jag kan inte läsa!’ ’Vi försöker’ sa jag, ’vi tittar här och så låter du som bokstäverna’, sa jag. Och han läste ju långt ner, han läste ända hit [flera rader med ord]. Men han kunde inte läsa trodde han.

Enligt läraren var Kalle själv inte medveten om att han hade knäckt den alfabetiska koden förrän han fick erfara det i handling och reflektera över det tillsammans med läraren. Det kan förstås som en uppfattning att Kalle skapade aktiva och passiva moment av erfarenhet, genom att han medverkade i en social aktivitet och därefter reflekterade över det, vilket gjorde att han skapade mening (jfr Dewey, 1999). Anna konstaterade att hon nu förstod att hon tidigare ”missat jättemånga” elever som kommit igång med läsning, vilket också kan betraktas som att hon skapat ny erfarenhet genom ett aktivt och passivt moment.

Det framträdde överlag en uppfattning om att det är betydelsefullt att möta barnen där de befinner sig i sitt lärande. Agnes påpekade att de tidigare nog inte sett elevers skriftspråkliga lärande eller uppmuntrat dem till att prova aktiviteter som innehåller skriftspråk. Hon tillade att hon nu kunde säga till elever som upptäcker att de kan läsa, att ”du kanske kan det här också, ska vi prova?”. Detta kan uppfattas som en ny medvetenhet som Agnes fått genom erfarenheterna (jfr Dewey, 1938).

Det var också tydligt att ingen av lärarna tidigare bedömt elevers läsförmåga på det sätt som här framgår. En av dem, Ally, sa emellertid att hon under sina år som forskollärare låtit elever läsa för henne, men att hon blivit mera insatt och medveten nu. Eva menade att hon inte gjort på det här viset tidigare, utan ”nu blir det liksom mera djupare”. Anna sa att hon som är ny i förskoleklassen inte har haft kunskap om enskilda elevers skriftspråkliga förmåga, men att hon nu kände till flera barns läsförmåga. Uttalandena beskriver hur lärarna omvärderat sina kunskaper genom att knyta teoretisk kunskap till praktisk handling och reflektion (jfr Dewey, 1980).

Lena, som även arbetat i årskurs ett i några omgångar, uppgav att hon nu förstod att hon inte förstått vad läsutveckling innebär. Hon hade arbetat mycket med läsning och nu upptäckt att ”jag har ju aldrig fattat vad jag har gjort för nåt”. Lenas upplevelse kan ses som att hon genom att vara *i* läslärandet också erfarit och meningsskapat (jfr Dewey, 1938).

Lärares uppfattning om elevers meningsskapande i handling

Elevernas intresse var något som hos samtliga informanter framträdde som en betydelsefull faktor för såväl elevernas lärande som för verksamhetens pedagogik.

Detta uttrycktes av lärarna genom tanken att när eleven är intresserad av något så kommer hen att lära sig. Flera informanter framhöll att intresse, nyfikenhet och kunskap hör ihop. Isa menade att elevers intresse för skriftspråket behöver uppmärksammas i förskoleklassen, men om de inte visar något intresse så är det inget "man trycker på dem".

Det framkom genom flera informanter en uppfattning om att genomförandet av uppdraget skapade lärande hos eleverna eftersom de även skapade erfarenhet i aktiva och passiva moment (jfr Dewey, 1999). Isa ansåg att bedömningssituationen kunde "trigga igång nånting eftersom man får fånga upp dem när de är väldigt intresserade och möta dem där de är". För Isa var det självklart att även bedömningshandlingen skulle bygga på barnets intresse. Det innebar för henne att om eleven inte var intresserad av det material som hon presenterade i bedömningssituationen, så behövde hon tänka om och hitta ett annat sätt.

Emilia menade att bedömning kan gynna elevers lärande eftersom man därigenom kan uppmuntra dem genom att de får veta vad de kan och vart det är på väg. Emilia påpekade att det är viktigt för barnen att få bekräftat från någon att de kan läsa. Eva framhöll att det är roligt att kunna säga "Wow, nu kunde du!". Elevers självkänsla och trygghet lyftes fram som viktiga faktorer för förskoleklassens pedagogik. Anna menade att elever som får visa vad de kan, sträcker på ryggen.

Anna och Agnes hade upptäck att en av eleverna som medverkat i uppdraget, dagen efter hade tagit en kompis med sig och satt sig i soffan och läst högt ur en bok. De menade att uppdraget inte bara hjälpt dem som lärare att få upp ögonen utan att även eleverna blivit stimulerade. I utsagorna framträdde åter en bild av erfarenhet som en kombination av ett aktivt och ett passivt moment. Anna beskrev barnens meningsskapande i interaktion:

Anna: Den andra han grep in och började titta, började också ljuda. Då började de att ljuda båda två. Och den första som du hade då han kunde ju. Så de liksom samarbetade. Det var helhäftigt. De hjälptes åt, de liksom upptäckte på nåt vis skriften.

Lena berättade att de inte genomfört bedömningar av elevers lärande tidigare för att de inte har velat utsätta barn för någonting som de kanske inte klarar, men att hon nu tänkt om. Det tolkas som att Lena erfärit och reflekterat, vilket utmynnat i ett meningsskapande (jfr Dewey, 1938).

Lena: De här som inte har kommit så långt, som inte varit så intresserade, så känns det som att, ska de vara med om ett nederlag, att de kanske känner sig att det kan inte jag och sådär? Man vill inte att barn ska misslyckas, det är det jag känner utan jag vill lyfta alla barn . . . men det får jag ju göra här ändå, jag får ju lyfta dem här. Även om pojken bara kunde fyra [bokstäver] så är ju det jättebra. Jag har tänkt om i min tanke lite faktiskt.

Emilia menade att det är viktigt att förskoleklassen stöttar eleverna i lärandet för att de ska ha ett gott självförtroende när de börjar skolan. Ally konstaterade att barn lär sig när de får beröm och bekräftelse.

Diskussion

Syftet var att undersöka vilket meningsskapande som enligt lärarna sker i mötet mellan tidigare och nya erfarenheter i samband med bedömning av barns skriftspråkliga utveckling. Studiens fokus riktades mot informanternas uppfattningar om det egna, men även elevernas meningsskapande i samband med bedömningshandlingen. Studien är genomförd i liten skala och gör inte anspråk på att vara heltäckande eller generaliserbar, men den ger en inblick i vad den här gruppen informanter uttrycker. Relativt många informanter från olika verksamheter deltog och deras uttalanden visar hög konsistens, vilket stärker studiens trovärdighet. Vidare har kompetensutvecklingsprojektets och delstudiens design samt urvalsförfaranden, genomföranden och analys i delstudien noggrant redovisats för att stärka studiens tillförlitlighet och därigenom möjliggöra att giltiga resonemang och diskussioner kan föras om det som studerats.

Kompetensutvecklingsprojektet gav lärare nya insikter

Studiens teoretiska grundantagande om att lärandet sker genom individens deltagande i aktiviteter och i ett ömsesidigt samspel mellan individ och miljö har varit betydelsefull för förståelsen av lärarnas lärande i samband med kompetensutvecklingsprojektet. Pragmatismen har bidragit till att synliggöra lärarnas kompetensutveckling i projektet genom att lärandet ses som en dynamisk process där kunskap utvecklas och växer genom att erfarenheter omvärderas i nya möten. Begreppen erfarenhet och meningsskapande har varit en hjälp till att synliggöra lärarnas fördjupade förståelse för elevers skriftspråksutveckling och även deras insikter om att även eleverna meningsskapade genom social aktivitet och genom erfarenhet i handling.

Studiens fokus på hur ett kompetensutvecklingsprojekt kan stärka lärares meningsskapande i samband med skriftspråksaktiviteter utgör ett bidrag till den ackumulerade kunskapen om förskoleklassen som skolform. Forskningen har visat att lärarens ämneskunskap är grundläggande för elevers lärande och utveckling (Darling-Hammond, 2000) och att lärare med kunskaper om skriftspråksutveckling har en positiv inverkan på elevernas läs- och skrivutveckling (Cunningham et al., 2009; Darling-Hammond, 2000; Hall, 2003; Myrberg, 2007; Walpole et al., 2004). Resultatet här indikerar att kompetensutveckling om skriftspråksutveckling kan utmynna i nya insikter hos förskoleklasslärare om elevers skriftspråkliga förmåga och därigenom möjligheterna att stimulera elever vidare. Kunskapsbidraget är särskilt betydelsefullt med tanke på diskussionen om obligatorisk förskoleklass och intentionerna att stärka förskoleklassens potential att utvecklas till en tydligare skolförberedande pedagogisk verksamhet (se Utbildningsdepartementet, 2015).

Studiens avsikt är att öppna för en diskussion om den didaktiska nyttan med att läraren har kännedom om sina elevers skriftspråkslärande i verksamhetens lekbaserade pedagogik snarare än att framhålla ett behov av att förskoleklassen undervisar om läsning. I materialet framkommer relativt entydigt genom lärarna hur deras upptäckter om elever som knäckt den alfabetiska koden är en ny och betydelsefull dimension till deras pedagogiska praktik, även om det också framgår uppfattningar

om att förskoleklassens fokus främst är barnens sociala utveckling. Ämneskunskap möjliggör för lärare att följa och stimulera elever när de i samband med lek och social interaktion utvecklar sina roller som kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och kritiska läsare (jfr Freebody & Luke, 1990). Ytterligare empiriska studier behöver genomföras för att öka insikterna om hur ämneskunskap kan stärka förskoleklassens pedagogik i enlighet med styrdokumentens anvisningar om planering och utvärdering av undervisning utifrån elevernas kunskapsutveckling.

Meningsskapande genom erfarenhet och reflektion

I materialet framträder en bild av att erfarenheterna skapar mening hos både lärare och elever. Med hjälp av erfarenhet i handling upptäcker lärarna färdigheter och förmågor i elevers skriftspråksutveckling. I mötet mellan projektets ämnesfokus och praktisk handling kunde lärarna omvärdera tidigare erfarenheter och upptäcka att elever i förskoleklassen läser, *hur* de läser och hur de själva kan *stimulera* eleverna vidare. Sådana insikter har i den tidigare forskningen visats vara betydelsefulla för lärarens möjligheter att stötta elevernas lärande i den proximala utvecklingszonen (se t.ex. Hall, 2003). Ett konkret exempel på stöttande i den proximala utvecklingszonen är Annas och Agnes beskrivning av hur elever inte var medvetna om att de knäckt koden förrän läraren stimulerade till att prova att läsa. Ett annat konkret exempel på det är att elever stimulerades att läsa tillsammans med andra efter det att de erfart uppdraget tillsammans med läraren.

Lärares ämneskunskaper kan också vara nödvändiga för att möta styrdokumentens anvisningar om att i undervisningen skapa så goda förutsättningar som möjligt för elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, 2015). Särskilt viktiga är ämneskunskaperna med tanke på att elever i förskoleklassens lekbaserade verksamhet som individer har möjlighet att utveckla olika roller i läslärandet (Freebody & Luke, 1990) och därför kan ha utvecklat skiftande förmågor i den skriftspråkliga utvecklingen. Barn möter skrifthändelser som är mångfacetterade och innefattar fler olika symboliska och kommunikativa resurser (se diskussion i Barton, 1994). Dagens barn är sålunda välbekanta med och kan använda symboler och bilder i tidig ålder (Björklund, 2008; Jernes, 2013), vilket dessutom kan komma att tidigarelägga barnens inträde i skriftspråket.

I materialet framgår att lärarna utgår från sin övertygelse om att elevernas intresse, nyfikenhet, självförtroende och trygghet är en betydelsefull plattform för lärandet, vilket även betonats i tidigare forskning (t.ex. Fast, 2007; Ivarsson, 2008; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). När lärarna får möjlighet att identifiera och tolka, dvs. att aktivt och passivt erfara i handling elevers skriftspråkliga utveckling, kan de utifrån den kunskapen nyansera sin egen bild av vilka förmågor eleverna har utvecklat. Dessa insikter är betydelsefulla med tanke på att inte endast en skriftspråkstimulerande miljö och material visats främja barns skriftspråkliga utveckling, utan också lärarens uppmuntran, instruktion och respons i lärandet (Guo et al., 2012; Mashburn et al., 2008). Med hjälp av bedömning av elevernas lärande har lärare också möjlighet att ta tillvara elevers tidigare erfarenheter och förmågor (jfr Fast, 2007; Ivarsson, 2008; Skoog, 2012) och stimulera dem vidare (jfr Hagtvét, 2003).

Begränsningar

De medverkande lärarna anmälde sitt intressera till att delta i studien. Intresse och undervisningsförmåga har visats gå hand i hand (Smylie, 1988). Denna aspekt skulle kunna uppfattas som en begränsning i studien, men det framgick inte att informanterna skulle ha varit särskilt intresserade av skriftspråksstimulering. Lärarna kan däremot ha inspirerat varandra till att medverka i studien, vilket kan ha medfört att relativt likasinnade informanter medverkade. Informanterna är emellertid från tre olika skolenheter och en av dem har nyligen börjat arbeta i förskoleklassen, varför variationen anses vara tillräcklig för de diskussioner som förs. Vidare höll författaren föreläsningarna och presenterade uppdragen i projektet och det kan ha påverkat informanterna att besvara intervjufrågorna i den riktning som de hade skäl att anta att författaren önskade. Uppfattningen är emellertid att informanterna besvarade intervjufrågorna öppet och ärligt utifrån sina erfarenheter och uppfattningar, vilket också bekräftades av deras utsagor med hänseende till att forskningsområdet var relativt nytt för dem. Ytterligare en faktor som är betydelsefull för resultatets tillförlitlighet är att författaren inte hade någon relation till eller kontakt med de medverkande lärarna under uppdragens genomförande och kunde därför inte påverka dem i det arbetet.

Referanser

- Alatalo, T. (2016). Professional Content Knowledge of Grades One – Three Teachers in Sweden for Reading and Writing Instruction: Language Structures, Code Concepts, and Spelling Rules. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(5), 477-499. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1024734>
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2017). Focus on children's literacy learning in the transition from Swedish preschool to school. *Journal of Research in Childhood Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1274926>.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra literacitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 36–57.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W. & Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 425–455.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading & Writing*, 22, 487–510.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–46.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. (Kappa Delta Pi Lecture Series). New York: Collier Books.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Akademisk avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7–16.

- Gillen, J. & Hall, N., (2003). The emergence of early childhood literacy. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 1–12). London: Sage.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children’s emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327.
- Hagtvet, B. E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (Ed.), *Klassrommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 173–223). Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Hall, K. (2003) Effective literacy teaching in the early years of school: a review of evidence. I N. Hall, J. Larson och. J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 315–326). London: Sage Publications.
- Hilden, K. R. & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 51–75.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers’ vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451–474.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. (Akademisk avhandling). Umeå: Pedagogisk Institutionen, Umeå universitet.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. (Akademisk avhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Humanistisk fakultet Institutt for førskolelærerutdanning. Tillgänglig på internet: <http://hdl.handle.net/11250/185510> [Nedladdat 2015-11-23]
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305–320.
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D. & Sanders, E. A. (2009). Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 401–423.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Melby-Lervåg, M. (2011). The relative predictive contribution and causal role of phoneme awareness, rhyme awareness and verbal short-term memory in reading skills: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 363–380.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22, 379–399.
- Myrberg, E. (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), 145–162.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296.
- Roigoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 139–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Akademisk avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Scheiner, E Y. & Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions? *Early Child Development and Care*, 179(5), 595–608. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701425851>
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309–1324.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisning i förskoleklass. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:03*.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Reviderad 2016*. Stockholm: Wolters Kluwe.
- Skolverket. (2015). Regeringsredovisning: förslag till text i Lgr11 om förskoleklassen. U2015/191/S. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskoleklass/forandringar-i-laroplanen-1.236168> Nedladdat 2016-01-29
- Skolverket (2014). *Förskoleklassen - uppdrag innehåll och kvalitet*. Stockholm: Fritzes.

T. Alatalo

- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Akademisk avhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1–30.
- Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Utbildningsdepartementet. (2015). *Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola*. SOU 2015:81.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192–212.
- Walpole, S., Justice, L. M. & Invernizzi, M. A. (2004). Closing the gap between research and practice: Case study of school-wide literacy reform. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 261–283.
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: an application of structural equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice.*, 17, 295–311.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. (Översatt och reviderad av A. Kozulin.) Cambridge, MA: MIT Press.