

”Ja tycker om B” – barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan

K Botö, A Lantz-Andersson & C Wallerstedt

Sammanfattning

Mot bakgrund av förskolans betonade pedagogiska uppdrag är syftet med studien att bidra med kunskap om hur läs- och skrivundervisning kan gestalta sig och göras meningsfull i förskolans praktik. Ett sociokulturellt perspektiv har antagits, och i analysen av de videodokumenterade sekvenserna har begreppen ’guidat deltagande’ och ’intersubjektivitet’ använts. I resultatet presenteras två aktiviteter varav den första utvecklas till en lekfull gruppaktivitet, där barnen görs delaktiga, tillåts interagera med varandra och där läraren guidar barnen så att tillräcklig intersubjektivitet etableras. Den andra aktiviteten utvecklas mer i riktning mot en individuell problemlösningssituation, där samspelet i kommunikationen inte alltid innebär att intersubjektivitet etableras. En av slutsatserna som dras är att den lekfulla gruppaktiviteten där barnen tillåts interagera med varandra, som är utmärkande för förskolans särart, är av stor betydelse för att aktiviteten framstår som tillgänglig och meningsfull för barnen, vilket är av betydelse för vad som blir möjligt för dem att lära.

Nyckelord: läs- och skrivundervisning i förskolan, utbildnings-tv, guidat deltagande, intersubjektivitet



Kerstin Botö är doktorand inom forskarskolan FoRFa* vid Göteborgs universitet. Hon är förskollärare och grundskollärare med erfarenhet av både förskola, förskoleklass och grundskolans första årskurser. Hon är adjungerad universitetsadjunkt i förskollärarytbildningen.



Annika Lantz-Andersson är docent i pedagogik vid utbildningsvetenskapliga fakulteten på Göteborgs universitet. Hennes forskning rör digitala tekniker och digitala mediers betydelse för undervisning och lärande. Hon har deltagit i flera forskningsprojekt kring dessa frågor.



Cecilia Wallerstedt är docent i pedagogik vid utbildningsvetenskapliga fakulteten på Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som lärare i musik och matematik och hennes forskning rör undervisning i förskola och skola, i musik och andra estetiska ämnen.

* Forskarskola i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

Abstract

On the basis of the emphasized educational commitment for the Swedish preschool, the aim of this study is to contribute with knowledge about in situ literacy activities in the preschool practice. Theoretically the study is underpinned by sociocultural perspectives and the concepts 'guided participation' and 'intersubjectivity' have directed the analysis of the video recorded sequences. In the findings two activities are presented; the first developed into a playful group activity, where the teacher guided the children's interaction and sufficient intersubjectivity was established. The second activity evolved into an individual problem-solving situation, where the interplay was constrained by insufficient intersubjectivity in the communication. In our conclusion we point to the importance of considering the specific nature of preschool when designing and implementing school inspired reading and writing activities for them to become accessible and meaningful for the children, which has implications on what is possible for them to learn.

Keywords: Reading- and writing instructions in preschool, Educational television program, Guided participation, Intersubjectivity

Introduktion

I föreliggande studie analyseras samspelet mellan barn och lärare i olika läs- och skrivaktiviteter i förskolan. Detta görs mot bakgrund av förskolans pedagogiska uppdrag som de senaste decennierna accentuerats genom införandet av begrepp som *undervisning* och *strävansmål* i policydokumenten. Ett av dessa är att barn ska utveckla "intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner" (Skolverket, 2010b, s. 10).

Synen på barns läs- och skrivutveckling har genom åren genomgått viktiga förändringar; från att enbart ses som en teknisk förståelse av skrivning och läsning till att omfatta en vidare förståelse av mänsklig kommunikation. Denna utveckling kommer väl till uttryck genom begreppet *litteracitet*¹ (se exv. Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö, 2013; Larson & Marsh, 2013). När kommunikation sätts i fokus görs inte någon skarp skillnad mellan text och annan språklig kommunikation. Synen på hur barn utvecklar litteracitet förflyttar diskussionen från läsning och skrivning som enbart kognitiva förmågor, förknippade med formell undervisning, till läs- och skrivutveckling som något som sker i en mängd sammanhang som barnet ingår i (Bagga-Gupta m.fl., 2013; Larson & Marsh, 2013). Kartläggningar och studier av barns vardagsliv visar att medier av olika slag har stort utrymme i små barns liv och att erfarenheter av skriftspråket är förknippade inte bara med böcker utan även tv-program, datorspel, spel-

¹ Den engelska beteckningen är literacy. I svensk forskning används både det svenska och det engelska begreppet. Både nationellt och internationellt har det pågått och pågår fortfarande en diskussion om begreppet och dess vidgade betydelse. Vi använder det svenska begreppet litteracitet och definierar det som ett vidgat begrepp för verksamheter som relateras till läsande och skrivande. Det innebär att litteracitet i vår användning också innefattar användningen av olika semiotiska tecken (exempelvis bild, film och ljud) för att skapa sammanhang (Barton, 2007; Björklund, 2008; Gillen & Hall, 2013; Säljö, 2000).

och samlarkort, leksakskataloger och liknande. (Statens medieråd, 2015; Fast, 2008).

Litteracitet, som en vidgad syn på läs- och skrivutveckling, är aktuellt både i forskning om förskolan och i aktuella policydokument (Burnett & Merchant, 2013; Gillen & Hall, 2013; Skolverket, 2012). I förskolans förstärkta pedagogiska uppdrag, som kom genom revideringen av läroplanen för förskolan 2010 (Skolverket, 2010a), är barns språkliga och kommunikativa utveckling ett av alla de kunskapsområden som givits större utrymme. Stor vikt lades i revideringen av läroplanen på kommunikativa förmågor, vilket syns i flera av förskolans strävansmål.

Bakgrunden till revideringen var att förskolans potential att stimulera barns lust att lära inte fullt tillvaratogs, således behövde de delar som handlade om lärande förtydligas och stärkas (Utbildningsdepartementet, 2010). Förskolan blev från och med 2010 en egen skolform vars verksamhet därför också omfattas av begreppen utbildning och undervisning (Skolverket, 2010b). Undervisning som begrepp finns ännu inte med i läroplanstexten (Skolverket, 2010a), men används i skollagen, där det definieras som "målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (SFS 2010:800).

Att tala om undervisning i förskolan visade sig dock inte vara helt oproblematiskt för verkamma lärare (se exv. Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Skolinspektionen, 2017). Jonsson m.fl. (2017) finner i sin studie att förskolepersonal talar om undervisning i termer av både krav och rättigheter. De uppfattar undervisning "å ena sidan som något självklart" och å andra sidan som något negativt där "[d]et negativa beskrivs i ord som 'lektioner och uppnåendemål', skoltermer som här kan tolkas som något annat än termer tillhörande förskolans diskurs" (s. 103). Det finns en spänning, visar studien, mellan att undervisning skulle förstöra förskolans särart, där "fokus flyttas från trevligheter till något kvalitativt som tolkas som sämre samt att barn kanske ska få vara i fred för detta ibland" (ibid., s. 103). Även Markström (2005) har visat att förskolepersonal och föräldrars tal om förskolan präglas av en spänning mellan att "små barn ska få vara barn och leka", det vill säga förskolan får inte bli skollik, men samtidigt ska förskolan förbereda barn för förskoleklass och skola. Läsning och skrivning är typiska exempel på den typ av innehåll som har tydliga kopplingar till ett skolämne och därför särskilt berörs av denna spänning. Undervisningsrelaterade aktiviteter i förskolan som behandlar skriftspråk är därför intressanta att studera.

Denna studies syfte är att bidra med kunskap om hur läs- och skrivundervisning kan gestalta sig i förskolans praktik och hur den görs meningsfull ur barns perspektiv.

Undervisning i förskolan - en kommunikativ praktik

Undervisning förstår vi i denna studie som en kommunikativ praktik som kräver att två eller fler deltagare (barn och lärare) är gemensamt fokuserade på något tredje (ett innehåll). Språket är centralt i denna praktik då det används för att koordinera perspektiv och dela erfarenheter liksom att skapa narrativ inom vilka innehåll introduceras (jfr Pramling & Pramling Samuelsson, 2011; Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017). Denna utgångspunkt är central för ett förskoledidaktiskt perspek-

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

tiv, men inte unik för undervisning i förskolans praktik. Anward skriver att "[u]ndervisning är till största delen en språklig verksamhet. Tala, lyssna, skriva och läsa är inte bara 'färdigheter' som ska läras in eller utvecklas, de är också aktiviteter varigenom kunskaper förmedlas, mottas och återges" (1983, s. 61). Att leda ett samtal, instruera och förklara är typiska moment i undervisning, men också sådant som utmanar rådande normer om lärarens roll i förskolan idag. Folkman beskriver i sin studie av Reggio Emilia-inspirerad pedagogik, vilken är dominerande i svensk förskola idag (2017), hur lärare som ett experiment tejpade för sina munnar under två dagar för att radikalt utveckla sitt lyssnande. Experimentet är en illustration av syftet med vad som kommit att kallas 'lyssnandets pedagogik' (ibid.) där barns intresse ska styra och lärare ska vara följsamma.

Deltagandet, där barn får stöd av vuxna eller andra barn, förstås i denna studie i enlighet med vad Rogoff (1990) kallar ett *guidat deltagande*. Ett centralt begrepp för att beskriva det delade perspektiv som är nödvändigt för att ett gemensamt innehåll ska förstås är tillräcklig *intersubjektivitet*² (Rommetveit, 1974) vilket ofta används i interaktionsanalytiska studier. Begreppet intersubjektivitet definieras som barns och lärares synkroniserade uppmärksamhet. 'Tillräcklig' avser i detta sammanhang huruvida läraren lyckas samordna barnens perspektiv så pass att en gemensam uppmärksamhet etableras. Detta ses som en förutsättning för att en aktivitet kan fortskrida (Rommetveit, 1974; jfr Ivarsson, 2003; Linell, 2014). Följande frågor har väglett studien:

- Vilken betydelse kan det sätt som läraren iscensätter och guidar läs- och skrivundervisning ha i förskolan för barnens deltagande?
- Hur kan dessa läs- och skrivaktiviteter förstås i relation till huruvida tillräcklig intersubjektivitet etablerats mellan barnen och läraren?

Teoretiska utgångspunkter

Som teoretisk utgångspunkt i studien antas ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. I detta perspektiv förstås lärande och utveckling ske i samspel med andra människor och med de kulturella redskap som finns tillgängliga i en specifik kontext (Lave & Wenger, 1990; Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 2001). Att studera aktiviteter eller lärande som en *process*, snarare än en produkt, är centralt i detta perspektiv (Wells, 1999) och i vår studie innebär denna utgångspunkt att vi fokuserat på barns interaktion med varandra och med läraren. En central idé inom det sociokulturella perspektivet är att barns deltagande i kulturella aktiviteter utvecklas med hjälp av guidning från mer kunniga deltagare, vilket som tidigare nämnts kallas *guidat deltagande* (Rogoff, 1990). Det innebär att barnen stöttas i att få en delad förståelse i problemlösningssituationer. De mer kunniga deltagarna guidar barnen i relevanta aktiviteter som anpassar deras förståelse till nya situationer och stödjer dem i att ta över ansvaret för att hantera problemlösningen (Rogoff, 1990). För att guidat deltagande

² Innebörden av begreppet intersubjektivitet i relation till denna studie diskuteras vidare i avsnittet om teoretiska utgångspunkter.

ska fungera krävs att tillräcklig *intersubjektivitet* (Rommetveit, 1974) etableras mellan deltagarna vilket ska förstås som avhängigt den specifika situationen. Därmed är intersubjektivitet något som analytiskt förstås som *tillräckligt* ("partially determined", Rommetveit, 1974) relativt vad som krävs för att aktiviteten ska kunna fortgå och som *tillfälligt*, ("here and now" Rommetveit, 1974) i termer av att det ånyo måste återskapas i interaktionen. Linell (2014) beskriver innebörden av att intersubjektivitet förstås i termer av att det uppnås i tillräcklig grad i följande ordalag:

The important notion is therefore sufficiently shared understanding for current purposes, that is, for participants to be able to continue the ongoing activity or conversation.

(Linell, 2014, s.180)

För föreliggande studie innebär det att vår utgångspunkt är att läraren och barnen oupphörligt måste sträva efter att tillräcklig intersubjektivitet etableras för att aktiviteten ska kunna fortgå (Rommetveit, 1974, jfr Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001; Wells & Arauz, 2006). Begreppet intersubjektivitet medför att vi analytiskt har tonvikten på en temporär ömsesidig förståelse mellan kommunicerande parter. Centralt är alltså att förståelsen skapas *mellan* deltagare. Det är dock viktigt att poängtera att även om vi studerar huruvida tillräcklig intersubjektivitet etableras mellan barnen och läraren, så är det aktören som driver samtalet (i detta fall läraren) som oftast har privilegiet att så att säga avgöra när samtalet kan fortsätta. Detta beskriver Rommetveit (1985) som att den lyssnande tillfälligt tar den talandes perspektiv:

States of intersubjectivity are, in fact, contingent upon the fundamental dyadic constellation of speaker's privilege and listener's commitment: The speaker has the privilege to determine what is being referred to and/or meant, whereas the listener is committed to make sense of what is said by temporarily adopting the speaker's perspective.

(Rommetveit, 1985, s. 190)

Utgångspunkten i denna studie är således att kommunikationen och samspelet mellan läraren och barnen beror på hur deltagandet i aktiviteterna utvecklas. Om de barn som har liten erfarenhet av bokstäver och språk ges möjlighet att delta på ett sätt i aktiviteten, så att de blir en del av lärandegemenskapen, finns förutsättningen att de så småningom blir fullvärdiga deltagare i den sociokulturella praktik som läsande och skrivande innebär (Lave & Wenger, 1991).

Metod

Studiens kontext är en förskola där samlingen vanligtvis sker i ett större rum, som delvis är avskärmat med en soffa (se bild 1). Barngruppen består av 15 barn i åldrarna 1 – 5 år. Läraren är utbildad lärare med inriktning mot tidigare åldrar och har arbetat i yrket cirka 4 år. Det empiriska materialet har genererats genom videodokumenta-

tion av två samlingar, 40-50 minuter långa, där sju barn i åldern 3 – 5 år har deltagit.

Barnen och läraren har först sett på Utbildningsradions tv-program *Livet i Bokstavlandet* tillsammans och vid de efterföljande samlingarna, som här är dokumenterade, leder läraren aktiviteter med intertextuella kopplingar till programmet, det vill säga att hon leker och leder ett samtal som bygger på scener ur serien. Serien riktar sig till barn i årskurs F-1 men som vi erfarit används programmet även i förskolan med yngre barn. *Livet i Bokstavlandet* består av 16 stycken fristående sketchavsnitt om 15 minuter vardera. I avsnitten leks med bokstäver på olika sätt, exempelvis säljer man bokstäver eller leker att de går sönder, rim försvinner och man lånar ord eller lämnar tillbaka dem man inte är nöjd med.

En kamera på stativ användes vid videoinspelningarna eftersom de aktiviteter vi skulle studera var rumsligt stabila. Detta metodologiska val möjliggjorde att forskaren kunde ta rollen som en mer passiv iakttagare som inte drog uppmärksamheten till sig själv och kameran (jfr Heath, 2011; Heikkilä & Sahlström, 2003).

Videodokumentation som metod möjliggör att man förutom det verbala fångar både kroppsspråk och andra kommunikativa signaler. I de aktiviteter som undersöks i vår studie är det betydelsefullt att kunna närstudera interaktion mellan deltagarna och då ses mimik och gester av olika slag, kroppsorientering, blickorientering, och ansiktsuttryck som en integrerad del av samtalen (Derry m.fl., 2010; Heikkilä & Sahlström, 2003).

Videomaterialet transkriberades först grovt med fokus på att få med allt tal och explicita handlingar. Den initiala analysen innebar att vi pendlade mellan att titta på transkripten och videomaterialet för att studera hur tal och handlingar förde aktiviteten framåt. Därefter valdes sekvenser ut som på olika sätt ur ett analytiskt perspektiv speglade hur barn gjordes delaktiga och hur intersubjektivitet förhandlades i interaktionen. Dessa sekvenser transkriberades mer noggrant och analyserades i detalj utifrån forskningsfrågorna. Transkripten är gjorda med utgångspunkt i en förenklad form av den transkriberingsmodell som utvecklats inom konversationsanalysen (se exv. Plowman & Stephen, 2008; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Urvalet av dessa sekvenser skedde således utifrån att de antingen var tydliga exempel på sekvenser där tillräcklig intersubjektivitet etableras mellan läraren och barnen och hur detta gjordes i interaktionen, eller sekvenser som synliggjorde otillräcklig intersubjektivitet.

Studien har utförts i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017). Informanternas vårdnadshavare har fått skriftlig information om syftet med undersökningen och att deltagandet var frivilligt och anonymt. Således är alla barns namn i studien fingerade. Utöver vårdnadshavares och lärares skriftliga medgivanden har barnen blivit informerade om syftet med att filma i deras barngrupp och de fick tillfälle att ställa frågor. Under hela processens gång har den deltagande forskaren ansträngt sig för att vara särskilt uppmärksam på hur barnen uppfattade filmkamerans närvaro.

Resultat

Resultatet redovisas genom att två aktiviteter från olika tillfällen med en och samma barngrupp presenteras. Urvalet gjordes utifrån hur väl intersubjektivitet etablerades i de olika aktiviteterna. Vi valde en sekvens från vardera tillfälle där den ena är ett tydligt exempel där tillräcklig intersubjektivitet etableras mellan läraren och barnen, aktivitet 1, och den andra är en sekvens som synliggjorde otillräcklig intersubjektivitet, aktivitet 2.

För att interaktionen vid de två tillfällena ska bli begriplig har vi valt att delvis presentera materialet som en etnografisk berättelse och delvis med speciellt utvalda transkriberade excerpt.

Aktivitet 1: Lekfull gruppaktivitet

De sju barnen har kommit in från gården och gjort sig iordning för att gå in till rummet där de ska ha sin samling (se bild 1). De släpps in en i taget till samlingsmattan: Gabriella (5 år), Elsa (3 år), Tomas (3 år), Samir (4 år), Adam (3 år), Clara (4 år) och Daniel (4 år). Läraren har viskat till barnen var de ska sätta sig och de sätter sig på de anvisade platserna.



Bild 1. Samlingsrummet på förskolan med bokstäver synliga på väggen.

Läraren startar samlingen genom att säga att de ska sjunga en samlingsång, som de brukar inleda samlingen med. Därefter inleder läraren en samling som likt tv-programmet har en lekfull, teatralisk inramning. Hon iscensätter en lek där något

hemlighetsfullt gömmer sig i en påse som hon använder som rekvisita. Berättelsen som leken tar sin utgångspunkt i är att läraren har varit i staden på morgonen och köpt något som hon har i påsen. När hon ska plocka upp föremålet ropar hon till och drar snabbt upp handen igen, som om det är något hon har stuckit sig på. Hon låtsas att det gör ont på fingret och frågar barnen om det blöder, vilket de svarar att det inte gör. Hon håller ut innehållet i kassen på golvet. Det visar sig att det är träbokstäver (versaler) och med hjälp av dessa ska barnen bygga ett ord som representerar något som passar in i leken. Det finns också två röda kulor och läraren frågar barnen om de är blod men det säger barnen att de inte tror.

Läraren riktar uppmärksamheten mot föremålen genom att fråga vad det är som ligger på golvet och barnen bekräftar att de är bekanta med dem genom att säga att det är bokstäver. Läraren håller upp en bokstav i taget och låter barnen säga hur den låter. Det är bokstäverna P, L, A, S, T, E och R. När de har ställt upp alla bokstäverna på samlingsmattan är bara de två kulorna kvar. Ett av barnen föreslår att kulorna kan vara på bokstaven A så att det bildas ett Ä. Det är två Ä-prickar säger hon. Då sätter läraren fast prickarna med häftmassa på bokstaven A, så att A blir ett Ä. De börjar sedan prata om vilka ord som kan göras av bokstäverna, en aktivitet som villkoras av både vad som passar in i lekens handling och vilka bokstäver som finns tillgängliga. Ett av barnen säger att han tror att läraren skadade sig på en skruv. Då prövar de om de kan skriva ordet "SKRUV" med bokstäverna. Barnen visar således att de är med på denna leks premisser; att representationer av rekvisita i form av bokstäver som bildar ord, kan skapas med hjälp av träbokstäverna. Aktiviteten har tydliga paralleller till en lek i tv-programmet där ett ord ska "räddas" på ett sjukhus och där sjukvårdspersonalen försöker ställa bokstäverna i rätt ordning för att "laga" det. Barnens erfarenhet av detta gör att de kan göra en rimlig tolkning som upprättas genom sjukdomssituationen och att ett givet ord ska skrivas genom att bokstäver ställs i ordning. Analysen visar att här har på en basal nivå, tillfällig intersubjektivitet etablerats mellan barn och lärare genom att barnens erfarenheter av tv-programmets innehåll fungerar som utgångspunkt för deras förståelse. Barnen görs till deltagare i leken genom att de bjuds in att hitta på något som passar in i lekens handling; något vasst som kan ha legat i påsen där läraren stack sig. Läraren har planerat för att det ord som ska bildas är *plåster*, vilket kräver att de omskapar bokstaven A till ett Å med hjälp av kulorna. Men först prövar de alltså om de kan skriva skruv. Den första bokstaven S finns, men nästa bokstav K hittar de inte. Då utspelar sig följande sekvens:

Excerpt 1: Skriva skruv

127. LÄRAREN: om jag... ((tar upp bokstaven R))
128. LÄRAREN: om jag klipper bort den biten då, blir det ett K då ((visar bokstaven R och pekar på en del som kan klippas bort))
129. Gabriella: nä, ska inte klippa bort den biten
130. LÄRAREN: varför inte då, får jag inte klippa i dom...

131. Gabriella: nä
132. LÄRAREN: nehe, nehe ((sätter ner bokstaven R på golvet igen))
133. Elsa: de är jättetjocka
134. LÄRAREN: ja ha, är de svåra att klippa i tror du, men... ett K, jag har inget K, vad kan det va då, då
135. Tomas: K du har inget K
136. LÄRAREN: men... vad kan man göra om man har... kolla här jag fick jätteont i mitt finger nu ((visar sitt finger runt i ringen))
137. Flera barn: jaa

I sekvensen uppmärksammar läraren barnen på likheten i utseende mellan bokstäverna R och K (turer 127-128). Hon föreslår en lösning för att de ska kunna skriva ordet skruv, och lösa problemet att det saknas ett K, genom att ta bort toppen på bokstaven R: *om jag klipper bort den biten då* (tur 128). I ett första steg ska barnen föreställa sig att bokstäverna tillsammans ska bilda ett ord, vilket läraren uttrycker som att det ska "bli" något, nämligen ordet skruv. I leken ska bokstäverna fungera som om de representerar något, vilket är en central aspekt av en låtsaslek (jfr Weiniger, 1986). Läraren för in ytterligare en aspekt av *som om* genom att barnen ska föreställa sig att bokstäverna går att förändra så att de kan bli en annan bokstav, det vill säga så att R kan få symbolisera ett K. Gabriella responderar på lärarens förslag genom att säga: *nä, ska inte klippa bort den biten* (tur 129), ett skifte från *som om* till *som det är*. Gabriellas respons kan förstås som att klippa sönder bokstäver inte ingår i denna leks regler ur hennes perspektiv, och Elsa tar upp detta i den fortsatta interaktionen och säger *de är jättetjocka* (tur 133), vilket implicerar att hon tar fasta på det omöjliga i den konkreta handlingen att klippa i tjocka träbokstäver (tur 133). Läraren tar upp barnens svar och säger *jaha, är de svåra att klippa i tror du*, (tur 134) en respons som gör dem delaktiga i handlingen genom att deras inspel ses som legitima.

Läraren guidar därefter barnen vidare i leken i samma tur genom att markera att eftersom hon inte har något K, så kan det inte vara ordet skruv: *jag har inget K, vad kan det va då, då* (tur 134). I nästa tur visar Tomas att han är med på lekens premisser och synliggör att tillräcklig intersubjektivitet för lekens fortskridande har etablerats när han säger: *K du har inget K* (tur 135). Poängen här är att även om vi inte med säkerhet analytiskt kan avgöra vad Tomas har förstått, blir hans upprepning av vad läraren sagt, i detta sammanhang, ett tillräckligt tecken på intersubjektivitet som möjliggör för läraren att leda aktiviteten vidare. Aktiviteten leds därefter mot att pröva ett nytt ord, vilket också är det ord som är planerat för med utgångspunkt i lekens berättelse snarare än i tillgängliga bokstäver. Eftersom aktiviteten utspelar sig i en institutionell kontext där det ingår en slags kommunikativ fostran, är det läraren som har privilegiet att styra aktiviteten och därmed också har det övergripande ansvaret för att avgöra när tillräcklig intersubjektivitet har etablerats för att samtalet och aktiviteten ska kunna fortsätta (jfr Rommetveit, 1985).

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

Excerpt 2: Skriva blåsa

138. LÄRAREN: men... åh, man blåser på fingret när det gör ont, B, B, B ((håller upp bokstaven E))
139. Flera barn: nää, hä, hä ((barnen skrattar. Läraren ser snopen ut))
140. Gabriella: nä, jag ska visa dig var B:et är ((Gabriella kryper fram mot bokstäverna framför läraren)) där ((Gabriella tar upp bokstaven P och räcker den till läraren))
141. LÄRAREN: är det ett B ((läraren håller upp bokstaven P mot väggen där alfabetet sitter))
142. LÄRAREN: jaa, om vi gör så blir det ju ett B ((läraren vrider bokstaven P upp och ner, vänder den om och håller upp den, så den ser ut som lilla "b"))
143. LÄRAREN: så blir det B, är det bra, är det ett B då tycker ni ((visar runt den upp och ner vända bokstaven))
144. Flera barn: ha, ha, ha, ha ((Barnen skrattar. Läraren ser frågande ut))
145. Samir: det måste va två såna ((Samir visar med sina händer hur han tycker att det ska vara två böjar på bokstaven B. Läraren tar upp bokstaven R och lägger den ovanpå P))
146. Tomas: se, se, se... borta vid bilen ((Tomas pekar mot alfabetet på väggen där det finns en bil vid B. Läraren nickar jakande mot Tomas. Hon håller upp de två bokstäverna P och R som hon har satt ihop så de ser ut som ett B))
147. Tomas: B ska va så ((Tomas pekar mot alfabetet på väggen))

Leken fortskrider i ovanstående sekvens genom att läraren visar upp sitt onda finger och ber barnen blåsa på det. Hon inbjuder till att skriva ordet blåsa genom att börja ljuda ordet. Hon upprepar den första bokstaven B, samtidigt som hon håller upp bokstaven E (tur 138). Barnen görs i denna sekvens delaktiga och positioneras i en sorts expertroll, genom att de får möjlighet att rätta läraren när hon visar bokstaven E samtidigt som hon ljudar bokstaven B. Responsen på detta är att flera av barnen skrattar samtidigt och säger *nää, hä, hä* (tur 139). Genom den delade erfarenheten som tv-programmets bokstavslekar utgör kan barnen i samförstånd se det roliga i att läraren ljudar en bokstav men visar en annan, vilket både implicerar en viss kännedom om hur bokstäverna ser ut och att aktiviteten är "på lek". Gabriella gör en ansats att hjälpa läraren, men när hon ska visa var bokstaven B är tar hon upp ett P istället (tur 140). Läraren svarar på detta genom att vända förslaget till en fråga, *är det ett B* (tur 141), vilket indikerar att det inte var rätt. Läraren tittar på bokstaven P, håller upp den och riktar sin uppmärksamhet mot bokstäverna på väggen. Läraren säger *jaa, om vi gör så blir det ju ett B* (tur 142) och vänder på bokstaven P så det ser ut som ett gement b och jämför den med hur bokstaven B ser ut på alfabetet som sitter på väggen, där alla bokstäver illustreras som både versaler och gemener (tur 142, se bild 1). Lärarens kroppsliga orientering blir här viktig för den fortsatta interaktionen. Hon tar tillfället i akt att guida barnens deltagande genom att uppmärksamma dem på bokstävernas form (jfr excerpt 1) och att de dessutom består av både gemener och versaler som ser olika ut, detta görs dock visuellt och inte explicit verbalt. Läraren pe-

kar ut att om man vänder på versalen P, så ser den ut som gemenen b. Genom denna handling närmar sig läraren Gabriellas perspektiv och väver in hennes förslag på ett sätt som gör henne till en deltagare i aktiviteten och säger *så blir det B, är det bra, är det ett B då tycker ni* (tur 143). Härmed uppstår en komplexitet som inte är planerad, då alla hennes medtagna bokstäver är versaler. Samir bidrar därefter genom att säga *det måste va två såna* (145) och han visar formen av versalen B med händerna, dvs. en kroppslig representation. Även Tomas bidrar genom att säga *se, se, se... borta vid bilen* (tur 146). Här används bokstäverna som finns på väggen återigen som referens och resurs i samtalet. Bokstaven B är i detta fall också representerad av en tecknad bil. Läraren svarar på Samirs och Tomas förslag genom att skapa ett B utifrån Samirs förslag om att det ska vara *två såna* (tur 145) och hålla P och R över varandra så att de bildar ett B. I denna sekvens är det tydligt hur betydelsefulla de materiella tillgångarna är i samspelet, både i form av träbokstäverna och bilderna på bokstäverna med illustrationer på väggen som konkretiserar skrivaktiviteten.

De fortsätter sedan med att prova att kombinera bokstäverna på olika sätt, för att kunna bilda ett ord. Nästa ord de sätter ihop blir *stär*. Läraren läser det och ser undrande ut. *Vad är stär?* frågar hon barnen och de skrattar. Återigen utgör tv-programmets bokstavslekar en utgångspunkt för barnens förståelse där en lek som innebär att man experimenterar med bokstäverna och skriver vad som helst ses som möjlig. Inom ramen för leken innebär det också, såsom i programmet, att man hela tiden förhåller sig till vad det blir och visar genom att skratta åt sådant som inte blir ett riktigt ord att leken ändå syftar till att lösa gåtan och att bilda ett ”riktigt” ord. Gabriella säger att de måste använda alla bokstäverna, vilket är en av lekens premisser, så som den leks i tv-programmet. Då utspelar sig nästa sekvens i vilken det ord som läraren först planerat att de ska skriva sätts samman.

Excerpt 3: Skriva plåster

169. LÄRAREN: och mitt finger gör jätteont, vad har ni på era fingrar när ni får ont ((håller upp det finger hon låtsas ha ont i))
170. Samir och Sven: plåster
171. LÄRAREN: ja, det sa du också förut, ja ((läraren tittar på Sven))
172. Tomas: ja, plåster ska det bli
173. Flera barn: plåster, plåster, plåster... ((när Tomas sagt ”plåster” ropar alla barn det flera gånger))
174. LÄRAREN: ja, hjälp mej då, kan ni skriva plåster, vad börjar plåster med ((läraren lägger upp alla bokstäverna på golvet. Alla barn kryper fram))
175. Flera barn: p, p, p, p... ((Flera av barnen ljudar bokstaven p))
176. LÄRAREN: p, p, p, p... ((läraren börjar också att ljuda. Flera av barnen tar upp olika bokstäver. Samir lägger bokstaven P först. Elsa tar fram bokstaven L och lägger efter och sedan bokstaven Å))

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

177. LÄRAREN: plåster, men hörni, vad... har vi gjort rätt här ((läraren håller upp bokstaven Ä och ser frågande ut))
178. Samir: Å du har inget Å
179. LÄRAREN: vad gör vi då, då
180. Elsa: så här
181. Gabriella: nej, det ska va så ((Gabriella, Elsa och Samir flyttar olika bokstäver fram och tillbaka för att prova))
182. LÄRAREN: ok, vi prövar, backar ni lite så gör jag som ni sa nu då, backar ni lite, vad sa ni först, då sa ni... ((barnen backar tillbaka till sina platser))
183. Samir: plåster

I samtalet i excerpt 3, är det läraren som guidar barnen till att gissa att de ska skriva *plåster* genom frågan *vad har ni på era fingrar när ni får ont* (tur 169). Samir och Sven svarar gemensamt *plåster* på frågan. Lärarens svar där hon dubblar sitt ja genom att säga: *ja, det sa du också förut, ja* (tur 171) ger barnen en tydlig bekräftelse på att detta är rätt svar. Lärarens respons gör att så gott som alla barnen därefter ropar i kör *plåster, plåster, plåster* (tur 173). I tur 174 riktar läraren uppmärksamheten mot bokstäverna och stavandet av ordet genom att fråga *ja, hjälp mej då, kan ni skriva plåster, vad börjar plåster med*. Barnen ges möjlighet att bli delaktiga både genom att säga vilken bokstav som kommer först och genom att krypa fram och ta i bokstäverna. Initialt ljudar både barnen och läraren bokstaven P och flera av barnen tar tag i bokstäverna, men det är Samir som tar bokstaven P och lägger den framför läraren och därefter lägger Elsa bokstäverna L och Ä (tur 175 och 176). I aktiviteten som fortsätter efter excerpten lägger läraren ut en bokstav i taget på mattan, samtidigt som hon ljudar; P, L, sedan ett mellanrum, och därefter S, T, E och R. Sedan läser hon "pl-ster" och ser frågande ut. Barnen skrattar och Tomas säger att hon behöver ett Å och pekar på mellanrummet mellan L och S. Läraren håller upp bokstaven Ä, benämner denna bokstav och frågar hur ett Å ser ut. De tittar på alfabetet på väggen och ljudar Å. Läraren pekar på Ä och säger att ett Ä har två prickar och hon frågar hur många prickar ett Å har. Tomas svarar att det bara är en prick på ett Å och föreslår att en prick ska tas bort. Hon följer hans initiativ och tar bort den ena pricken, flyttar den så det blir ett Å som hon håller upp och ljudar Å. Barnen deltar i ljudandet. Hon lägger bokstaven Å på rätt plats i ordet och pekar sedan på bokstäverna en i taget samtidigt som hon ljudar. När hon sagt ordet *plåster* ser hon glad ut och tackar barnen så mycket för att hon fått ett plåster nu.

Sammanfattande analys av aktivitet 1

I den undervisningssekvens vi analyserat har skriftspråk gjorts till gemensamt innehåll genom att olika barn bidragit i aktiviteten och läraren har guidat dem i att lösa problemet (Rogoff, 1990). Läraren har genom leken upprätthållit barnens uppmärksamhet på och försökt skapa samsyn när det gäller vad målet med aktiviteten är inom

lekens logik, given av tv-programmet. I aktiviteten syns flera instanser där tillfällig intersubjektivitet etableras mellan läraren och barnen, vilket bäddar för en förståelse och en gemensam grund för kommunikation, både på en övergripande nivå (att ett specifikt ord ska bildas som platsar i leken) och på en mikronivå (en enighet om hur ordet ska skrivas).

Aktivitet 2: Individ i fokus

Den andra aktiviteten utspelar sig på en samling två dagar efter den första aktiviteten med samma lärare och i stort sett samma barngrupp. Det är även denna gång sju barn med i åldern 3 – 5 år men istället för Tomas (3 år) och Samir (4 år) är Emil (4 år) och Felix (3 år) med.

Sekvensen nedan inträffar efter att barnen och läraren sjungit två alfabetssånger som de brukar öva på. Då tar läraren fram två tygpåsar. En som innehåller platta kvadrater i trä med bokstäver målat på, och en med små leksaker i. Läraren lägger ut kvadraterna med bokstäverna på golvet, så att alla kan se dem. Sedan berättar hon att barnen ska få ta upp en sak var ur tygpåsen, i tur och ordning. När ett barn har tagit upp en sak, ska den beskrivas och barnet får sedan bestämma ett ord som ska skrivas med hjälp av bokstäverna. Detta förfarande upprepas med alla barn som är med, en i taget i tur och ordning. I excerpt 4-5 kommer vi följa Elsas process med att välja en sak och skriva ett ord.

Excerpt 4: Skriva grön

259. LÄRAREN: då ska vi se lilla Elsa, ska du titta i min påse ((räcker påsen till Elsa))
260. LÄRAREN: och nu får man hålla ordentligt i sina saker, annars så tar jag tillbaka dom ((föser tillbaka Daniel som sitter lite för nära))
261. Elsa: ((letar länge i påsen))
262. LÄRAREN: hittar du nåt spännande
263. Elsa: ((tar upp en grön rektangulär kloss))
264. LÄRAREN: vad hittade du för nåt Elsa, vad var det för skoj
265. Elsa: en kloss ((håller upp den))
266. LÄRAREN: också en kloss, ser den likadan ut som Adams kloss
267. Elsa: nää
268. Flera barn: nää
269. LÄRAREN: hur kan man beskriva din kloss då
270. Elsa: B, B, B
271. LÄRAREN: det vet inte jag vad det är för ord
272. Elsa: B är det
273. LÄRAREN: B, i vilket ord ville du skriva

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

274. Elsa: jaa... ja tycker om B

275. LÄRAREN: ja, men du får berätta för mej vilket ord du vill skriva på B, hur ser din kloss ut, kan du beskriva den för mig

276. Elsa: grööön

I sekvensen som visas i excerpt 4 är det Elsas tur att ta upp en sak ur påsen. När Elsa ska välja kommer Daniel lite för nära, ur lärarens perspektiv, och han blir tillrättvisad både genom att läraren föser undan honom och genom att uttrycka att *nu får man hålla ordentligt i sina saker* (tur 260). Lärarens tal om *sina saker* gör att det enskilda barnets uppgift att dra en leksak och skriva ett ord fokuseras, en aktivitet som sker på premissen; en i taget. Elsa gräver länge i påsen innan hon tar upp en kloss som är grön och har en rektangulär form. När läraren frågar Elsa vad hon tagit upp svarar Elsa *en kloss* (tur 265) och håller upp den i luften. Läraren refererar till en kloss som tidigare tagits upp i samlingen och frågar Elsa om den ser likadan ut som Adams. Elsa svarar *nää* (tur 267) och flera andra barn instämmer med att också säga "nä". Läraren för då aktiviteten vidare genom att fråga Elsa hur man kan beskriva hennes kloss och då svarar Elsa med bokstaven B. Lärarens inriktning är att hitta ett ord som beskriver klossen och när Elsa svarar med en bokstav blir det tydligt att tillräcklig intersubjektivitet inte har etablerats, det vill säga Elsa och läraren delar inte de premisser för aktiviteten som läraren satt upp; först ska klossen beskrivas med ett ord och därefter ska detta ord skrivas. Läraren uttrycker detta genom att säga att hon inte vet vilket ord Elsa menar (tur 271). Då förklarar Elsa att det är ett B och säger *jaa... ja tycker om B* (tur 274). Läraren svarar: *ja, men du får berätta för mej vilket ord du vill skriva på B, hur ser din kloss ut, kan du beskriva den för mig* (tur 275). Genom denna utsaga försöker läraren först guida Elsa genom att be henne att säga vilket ord på B hon vill använda. Därefter guidar hon istället Elsa tillbaka till den ursprungliga uppgiften Det vill säga att beskriva klossen. Då svarar Elsa *grööön* (tur 276) med emfas.

I ett analytiskt perspektiv kan aktivitet 2 förstås som att den har en mer uppgiftsorienterad inramning till skillnad från den mer lekfulla inramningen av den första aktiviteten där också referenserna till tv-programmet var framträdande. Lärarens ambition, som den framstår, är att hon vill hjälpa barnen enskilt och guida dem steg för steg i en individuell problemlösningsaktivitet. Detta gör det svårare för läraren att koordinera sig med alla barn och eftersom de inte delar uppmärksamhet i detta sampel leder det till att det är svårt att etablera tillräcklig intersubjektivitet. Därmed blir lärarens roll som den som är privilegierad att styra aktiviteten än mer tydlig och responsiviteten till barnens inspel i aktiviteten begränsas av den förutbestämda logiken som barnen ännu inte är bekant med (jfr Rommetveit, 1985).

Efter sekvensen ovan frågar läraren om Elsa vill skriva ordet grön och vilka bokstäver hon vill använda. Elsa pekar på några slumpmässigt valda bokstäver. Läraren försöker då guida Elsa genom att ljuda G och peka på alfabetet på väggen och berätta att hon ska titta på bokstaven som finns bredvid grisen. Elsa ser bokstaven G där, men hittar den inte bland bokstäverna på mattan. Därefter utspelar sig nästa sekvens:

Excerpt 5: Hitta G

305. LÄRAREN: ska vi hjälpas åt Elsa
306. Elsa: jaa
307. LÄRAREN: såhär såg G:et ut ((håller upp ett bokstavskort med G på))
308. Elsa: jaha ((tittar på G-kortet))
309. LÄRAREN: ja, hittar du något som är liknande det här nånstans
310. Elsa: ja hitta inget ((letar bland bokstäverna på golvet))
311. LÄRAREN: inte, om jag lägger upp dom såhär då, är det lättare att se nån som kanske börjar... ser likadan ut ((lägger bokstäverna G, U och L så att Elsa kan se dem åt rätt håll och har bokstavskortet bredvid bokstaven G))
312. LÄRAREN: ser du nån bokstav som ser likadan ut som på min bild
313. Elsa: ((tittar länge på bokstäverna, men säger inget))
314. Adam: kolla däruppe på bokstäverna
315. LÄRAREN: nej, låt Elsa fundera lite själv nu, ser du något G nånstans Elsa
316. Adam: G, det är W, X, Y, Z ((rabblar bokstäverna när han tittar på dem på golvet))
317. LÄRAREN: titta där på min bild, så tittar du framför bilden, ser du ett G nånstans ((fokuserar på Elsa här, inte på Adam))
318. Elsa: ((pekar på G-kortet och följer bokstaven med sitt pekfinger))
319. LÄRAREN: såå ja, ser ett G ut ja, om du följer fingret som du gjorde där, kan du följa fingret likadant på nån bild
320. Elsa: ((pekar på bokstaven G på golvet och tar upp den)) där
321. LÄRAREN: nämen titta där var ett G Elsa, jättebra, G, då går vi vidare till nästa då, skulle du skriva grön, då blir det G, R, ((läraren ljudar G och R)) ett R ska du hitta. Kommer du ihåg hur R såg ut, som räven på bilden

Excerpt 5 visar hur läraren använder olika sätt för att guida Elsa att hitta bokstaven G. Förutom bokstäverna som ligger på mattan och de som finns i alfabetet på väggen, har läraren också med sig bokstavskort, med bokstavens form och en bild med något som börjar på bokstaven. Dessa kort använder hon ibland när något barn är osäker på hur bokstaven ser ut. Sekvensen inleds med att läraren ställer frågan *ska vi hjälpas åt Elsa* i tur 305 och med att Elsa svarar *jaa* (tur 306). Med denna turtagning har de enats om att aktiviteten ska ske i samspel dem emellan, även om det naturligtvis kan diskuteras hur stort handlingsutrymme Elsa har att inte enas om att problemet ska lösas tillsammans med läraren. Läraren fortsätter med att hålla upp ett bokstavskort med bokstaven G (tur 307) och säger *såhär såg G:et ut*. Elsa svarar *jaha* (tur 308) och tittar på det och på bokstäverna på golvet. Läraren guidar Elsa vidare och frågar i tur 309 om Elsa hittar något som är liknande och Elsa letar bland bokstäverna på golvet

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

men svarar *ja hitta inget* (tur 310). För att erbjuda Elsa ett guidat deltagande reducerar läraren valen och väljer ut endast de tre bokstäverna G, U och L, och lägger de rättvända mot Elsa som får välja mellan dem och frågar *ser du nån bokstav som ser likadan ut som på min bild* (tur 312). Elsa tittar länge men svarar inte. Då bryter Adam in och säger *kolla däruppe på bokstaverna* (tur 314) och riktar därmed Elsas uppmärksamhet mot bokstavsbilderna på väggen. Adam kan på så vis sägas göra en ansats till att också guida Elsa i att hitta rätt bokstav. Läraren säger då *nej, låt Elsa fundera lite själv nu, ser du nåt G nånstans Elsa* (tur 315). Återigen indikerar lärarens respons på Adams kommentar att aktiviteten är en individuell aktivitet och att Elsa själv ska lösa problemet utan hjälp från de andra barnen. Adam fortsätter att rabbla flera bokstäver men läraren tar ingen notis om honom utan säger till Elsa, *titta där på min bild, så tittar du framför bilden, ser du ett G nånstans*. Läraren guidar alltså Elsa i hur hon ska fortsätta genom att leta efter bokstavsformen G som finns på bokstavskortet, bland de tre bokstäverna G, U och L. Elsa tittar på bokstäverna på golvet och när hon pekar på G-kortet och följer bokstaven med sitt finger, säger läraren *så ja, ser ett G ut ja, om du följer fingret som du gjorde där, kan du följa fingret likadant på nån bild* (tur 319). Därefter pekar Elsa på bokstaven G som ligger strax bredvid på mattan, lyfter upp den och säger *där* (tur 320). När Elsa har funnit sin första bokstav ger läraren henne respons och säger *nämen titta där var ett G Elsa, jättebra, G,* (tur 321), varefter hon fortsätter med följande ledning *då går vi vidare till nästa då, skulle du skriva grön, då blir det G, R, ((läraren ljudar G och R)) ett R ska du hitta. Kommer du ihåg hur R såg ut, som räven på bilden* (tur 321).

Sammanfattande analys av aktivitet 2

På liknande sätt fortsätter läraren att guida Elsa i processen med att hitta och lägga ut bokstäverna så att de bildar ordet grön. Analysen visar på att det är en för Elsa ganska mödosam process, vilket blir tydligt genom att hon får göra många försök att hitta rätt bokstäver. Elsa är 3 år och är troligtvis varken fonologiskt medveten eller vet vad bokstäverna heter. Hon behöver mycket ledning och läraren ledsagar Elsa steg för steg tills hon har alla fyra bokstäverna på plats och har bildat ordet grön. Den processen tar hela 9 minuter. Vid flera tillfällen vill några av de andra barnen hjälpa Elsa, men de blir då stoppade av läraren. De får veta att de ska "vänta på sin tur" och låta sin "kompis få tänka själv". Samlingen fortsätter tills alla sju barnen valt varsin leksak ur tygpåsen, har kommit på ett ord som beskriver den samt hittat och lagt ut alla bokstäverna i det valda ordet. Den varar i drygt 45 minuter, något som förefaller fresta på barnens tålamod. I denna sekvens är det tydligt att även om tillräcklig inter-subjektivitet stundtals etablerats i interaktionen, så att aktiviteten kunnat fortlöpa, innebär det inte att det handlar om en total samsyn utan snarare ett tillfälligt delat fokus som i sin tur kan innehålla en mångfald av förståelser (jfr Linell, 2014).

Diskussion

Studiens syfte var att bidra med kunskap om hur läs- och skrivundervisning kan gestalta sig i förskolans praktik och hur den görs meningsfull ur barns perspektiv.

Undervisning är som vi utgått från i denna studie en kommunikativ process varför analys av det språkliga samspelet i en undervisningssituation blir intressant, särskilt i en förskolekontext där undervisning är ett begrepp som allt tydligare tar plats, och där skriftspråk görs till innehåll.

Även om det är förskoleaktiviteter som vi har studerat är det tydligt att de följer klassiska mönster för språklig verksamhet i skolans klassrum (jfr Anward, 1983), där skillnaderna i hur de utvecklar sig kan beskrivas i termer av de olika pedagogiska strategier som läraren tillämpar. De pedagogiska strategierna leder i sin tur till olika mönster av interaktion där läraren har olika stor "kontroll över ordet" (ibid., s. 117). I den första aktiviteten tas explicit utgångspunkt i tv-programmet, vilket fungerar som en premis som guidar barnens deltagande i leken. Läraren iscensätter här en aktivitet där ord ska "lagas" genom att bokstäver läggs i ordning så att de bildar ett ord, vilket är en lek som direkt hämtats ifrån tv-programmets sketcher om bokstavssjukhuset. Att ljuda ihop ett ord sker inom ramen för en av barnen känd lek som liknar den de sett i tv-programmet. Detta möjliggör för barnen att delta i leken och därmed engageras i undervisningssituationen. Genom ett guidat deltagande tillåts barnen experimentera med bokstäverna och en aktivitet skapas där de genom samspel, med inslag av humor, görs delaktiga i läs- och skrivaktiviteten. Interaktionen kännetecknas således av att läraren guidar (Rogoff, 1990) i aktiviteten och ger plats för barnens deltagande, vilket gör att det återkommande i aktiviteten etableras tillräcklig intersubjektivitet (Rommetveit, 1974).

Den andra aktiviteten skiljer sig från den första genom att den utvecklas mer i riktning mot en individuell problemlösningssituation där lärarens intention tycks vara att alla barn, i en rättvis anda, själva ska få möjlighet att i tur och ordning få prova att skriva ett eget ord. Aktiviteten har inte heller samma berättande, lekfulla inramning där nästa steg motiveras av en händelse (som att läraren blöder). Istället bygger aktiviteten på en mer abstrakt procedur som upprepas (dra ett föremål, beskriv det med ett ord, skriv ordet). Syftet med aktiviteten förefaller ligga längre ifrån barnens förkunskaper/textvärldar och leder till ett mer styrt samtal. Detta samband är känt från tidigare forskning om undervisning från klassrum. Anward argumenterar för att hur den språkliga interaktionen tar sig uttryck i en lektion är en "direkt konsekvens av den pedagogik som kännetecknar fasen i fråga. Med andra ord: ett mönster av språkliga drag i en fas av en lektion kan bäst förstås som ett sätt att utföra en överordnad pedagogisk strategi" (1983, s. 114). Läraren har här kontroll över innehållet likt under en lektionsgenomgång. Detta samtalsmönster står i bjärt kontrast till det ideal som finns inom förskolan idag där läraren framförallt ska lyssna in och följa barns intressen (Folkman, 2017). I kommunikationen barn och lärare emellan uppstår i denna aktivitet endast delvis det samspel som leder till intersubjektivitet i aktiviteten (jfr Säljö, m.fl., 2001; Wells & Arauz, 2006). Läraren är exempelvis engagerad i en aktivitet som ur hennes perspektiv innebär att Elsa ska ta en sak ur påsen, beskriva den och till sist försöka skriva detta ord med bokstäverna på golvet. Elsas främsta fokus, såsom det framstår i Excerpt 5, är att hitta bokstaven G. Detta aktualiserar en spänning som finns mellan att läraren är responsiv gentemot Elsas initiativ (jfr

Pramling m.fl., 2017), kontra att hon lyckas engagera henne i det på förhand planerade projektet. En annan spänning framträder mellan lärarens responsivitet mot ett barns uppmärksamhet kontra inkludering av hela barngruppen i aktiviteten. Även om de andra barnen inte bjuds in när ett barn ska lösa "sin" uppgift märks i interaktionen att de noggrant följer skeendet. Adam läser exempelvis av att Elsa har problem att hitta rätt bokstav och guidar henne genom att peka på bokstäverna på väggen (excerpt 5, tur 314). Detta initiativ blir stoppat av läraren som vill att Elsa ska få tänka själv (excerpt 5, tur 315). I denna aktivitet blir det svårare för läraren att koordinera sig med alla barn, när hennes intention är att guida barnen enskilt och steg för steg i en individuell problemlösningsaktivitet. Det tycks därtill som att läraren har tydliga intentioner för vad hon vill att barnen ska göra, då hon inte slutar förrän hon fått "rätt svar". Denna uppgiftsorienterade inramning får till följd att barnens vilja att hjälpa varandra tystas. I Folkmans (2017) intervjustudie av "lyssnandets pedagogik" framträder motsägelsefullt nog liknande resultat, det vill säga att lärare även när de intar en medvetet lyssnande hållning, istället för en ledande, utövar märkbar kontroll över innehållet. Projektarbeten är en vanligt förekommande arbetsform i förskolor inspirerade av Reggio Emilia, och dessa är tänkta att vara uttryck för att barns egna intressen följs. Dock visar det sig att lärarna väljer att följa just de barns intressen som passar in på pedagogers eller ledningens idé om vad som är viktigt, ofta naturvetenskap, matematik eller teknik. Idealet om det fria barnet inordnas således så att de "disciplineras till att 'vilja välja det rätta'" (s. 159).

Olika möjligheter till deltagande

Vid vår analys framgår att de olika sätt att organisera de två aktiviteterna på – de pedagogiska strategier som läraren tillämpar (Anward, 1983) – ger möjligheter till olika slags deltagande, vilket har betydelse för möjligheten att etablera intersubjektivitet. Vid en ytlig anblick kan innehållet, det vill säga lärandets *vad*, i båda aktiviteterna förefalla vara samma; att väcka intresse för skriftspråk. Även *hur* det görs har likheter, nämligen att en samling arrangeras i anslutning till att tv-programmet *Livet i bokstavslandet har visats*. Båda aktiviteterna är också tydligt styrda av läraren. Även om läraren styr mot ett bestämt innehåll hjälper vår analys av det guidade deltagandet att synliggöra att detta sker på olika sätt.

Medan barn och lärare i den första aktiviteten var koordinerade tycks det som att den otillräckliga intersubjektiviteten i den andra aktiviteten istället leder till ett guidande som mer påminner om "lotsning", där läraren steg för steg försöker få barnen att göra det som hon planerat. Barnen verkar uppleva meningslöshet, till exempel när de svarar uppgivet "jag vet inte" även långt in i sekvensen. Den första aktiviteten tycks däremot upplevas mer meningsfull av barnen då de kommer med egna inspel och tillåts vara delaktiga i interaktionen, inom ramen för en och samma lek. När barnen tillåts interagera med varandra kan de också komma med relevanta inspel och förslag på lösningar där även tillräcklig intersubjektivitet delvis kan uppstå, vilket sannolikt gör aktiviteterna mer meningsfulla för dem. Som Linell (2014) framhåller, förstår vi världen genom att delta i aktiviteter med andra, men vår förståelse är endast delvis

delad även om vi agerar som om den är tillräckligt delad för det aktuella syftet.

Slutsatser

Genom åren har det funnits skilda åsikter om huruvida barn ska få närma sig läsning och skrivning i förskolan. Ännu vid 1900-talets senare hälft fanns ett tabu (Söderbergh, 2009) mot att barn ska få möta läs- och skriftspråkliga aktiviteter före skolstarten. En utbredd tro existerade på att tidig läsning skulle vara skadligt för barns "naturliga utveckling", att de då inte hade uppnått "läsmognad". En attitydförändring skedde senare när nya sätt att integrera läs- och skriftspråk i den vardagliga förskoleverksamheten etablerades. Redan Vygotsky (1978) skrev om att ansvaret för läs- och skrivundervisningen borde överföras till förskolan, men då i för barnen relevanta och meningsfulla sammanhang. Vår studie visar att det sätt på vilket läraren iscensätter samlingar med fokus på litteracitetsaktiviteter är av stor betydelse för huruvida de framstår som tillgängliga och meningsfulla aktiviteter för barn. I vår studie kan vi se att målstyrda aktiviteter i förskolan, vilka kan förstås som undervisning och som syftar till att främja utveckling av barns förmåga att läsa och skriva, legitimeras genom aktiviteter som inspirerats av ett tv-program. Huruvida aktiviteten blir meningsfull för barn beror dock snarare på lärarens medvetenhet om och förmåga att skapa en lekfull inramning för barnen i aktiviteterna, som då kan innehålla utforskande inslag, humor och öppenhet för oväntade riktningar, samt ett innehåll de kan relatera till. Vi ser i studien att lärarens agerande har stor betydelse för att forma aktiviteten på detta sätt. När läraren anpassar sin uppmärksamhet och sitt intresse efter barnens uttryckta förståelse skapas möjlighet även för de yngre förskolebarnen att delta i en litteracitetsaktivitet.

Utifrån vår studie ser vi också att det kan uppstå dilemman i samband med att läs- och skrivundervisning tar plats i förskolan. Dilemmat som visat sig i tidigare forskning (Jonsson m.fl., 2017; Markström, 2005) att barn ska leka fritt och inte undervisas kontra att de ska förberedas för skolan kan anas i vårt material. I den första undervisningsaktiviteten vi följt här visar sig förskolans särart bevarad genom att aktiviteten är gruppbaserad och lärandet organiseras utifrån samspelet i gruppen. I den andra aktiviteten framstår samlingen som en mer individfokuserad, traditionell läs- och skrivundervisning. Å ena sidan finns då en risk att det som är utmärkande för förskolans egna villkor frångås. Å andra sidan kan båda formerna av strategier vara nödvändiga att tillämpa i olika faser av när ett innehåll behandlas. I forskning om undervisning i skolan visar sig också olika mönster av interaktion; när läraren introducerar ett nytt innehåll uppstår andra maktstrukturer än under vad som ofta följer mer elevaktiva aktiviteter (Anward, 1983). Ju närmare relation barnen har till innehållet ju mindre guidning kan de tänkas behöva. Det gör innehållsfrågan högst relevant i relation till diskussionen om undervisning i förskolan. Det är inte bara en fråga om undervisning ska ske i förskolan, eller hur den ska ske, utan om vad. I denna studie är det samma lärare på samma förskola i de två olika aktiviteterna och i stort sett samma barngrupp, och ändå visar det sig att aktiviteterna utvecklas på helt olika sätt. Det innehåll, som i båda fallen handlar om att väcka intresse för skriftspråk,

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

visar sig mer respektive mindre begripligt för barnen som i denna studie är så unga som 3 år. Det visar på lärarens avgörande roll i iscensättandet av aktiviteter och samspellet i dessa, liksom val av innehåll och utmaningar, för att skapa ett meningsfullt möte med skriftspråket för barn i förskolan, där lek är en kungsväg till att göra barn delaktiga.

Tack till

Den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för förskolebarns lärande (FoRFa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr. 729-2013-6848).

Referenser

- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A.-C., Liberg, C., & Säljö, R. (Red.). (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Stockholm: Gleerups.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). Malden, MA.: Blackwell.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2013). Learning, literacies and new technologies: The current context and future possibilities. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (ss. 575-586). London: Sage.
- Derry, S., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M.G. & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 19, nr. 1, ss. 3-53.
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan: En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. (Lic-avh.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Fast, C. (2008). *Literacy – I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The Emergence of early childhood literacy. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (ss. 3-17). London: Sage.
- Heath, C. (2011). Embodied action: Video and the analysis of social interaction. I Silverman, D. (Red.), *Qualitative research* (3rd ed.). (ss. 250-269). London: Sage.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 8, nr. 1-2, ss. 24-41.
- Ivarsson, J. (2003). Kids in Zen: Computer-supported learning environments and illusory intersubjectivity. *Education, Communication & Information*, vol. 3, nr. 3, ss. 383-402.
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5, nr. 1, ss. 90-109.

- Larson, J & Marsh, J. (Red.). (2013). *The Sage handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Linell, P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language. On dialogism and phenomenology. *Language and Dialogue*, vol. 4, nr. 2, ss. 165–193.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik, en etnografisk studie*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*, vol. 34, nr. 4, ss. 541-565. DOI:: 10.1080/01411920701609422
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling, N., Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – Social fostering divide. I C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (ss. 205-218), Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (ss. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, vol. 50, nr. 4. ss. 696-735.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans kvalitet och målpuppfyllelse 2015:3364*. [Hämtat 2017-03-11 från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationsso/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>]
- Skolverket. (2010a). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Utmaningar för skolan. Den nya skollagen och de nya reformerna*. Stockholm: Skolverket. [Hämtad 2016-06-06 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2395>]
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Rapport nr 381:2012*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Hur kan förskolan bidra till barns språkutveckling?* [Hämtad 2016-09-20 från: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivnarlarning/hur-kan-forskolan-bidra-till->

Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt

barns-sprakutveckling-1.157367]

- Statens medieråd. (2015). *Småungar & medier. Fakta om små barns användning och upplevelser av medier*. [Hämtad 2015-10-14 från: http://www.statensmedierad.se/upload/_pdf/Smaungarochmedier2015_tillganglighetsanpassad_ver1.pdf]
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R., Riesbeck, E., & Wyndhamn, J. (2001). Samtal, samarbete och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 219-240). Oslo: Abstrakt.
- Söderbergh, R. (2009). *Läsa, tala, skriva. Barnet erövrar språket*. Malmö: Gleerups.
- UR. (2013). *Lärohandledning: Livet i Bokstavlandet* [Hämtad 2014-03-04 från http://www.ur.se/mb/pdf/handledning/179000-179999/179232-1_102763_Livet_i_bokstavlandet.pdf]
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Solna: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [hämtad 2017-08-24 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>]
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Weininger, O. (1986). 'What if' and 'As if': Imagination and pretend play in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, vol. 18, nr. 22, ss 22-29.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 15, nr. 3, ss. 379-428.