

## Lärares lek och barns arbete: Litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen

*Kerstin Botö*

*Annika Lantz-Andersson*

*Cecilia Wallerstedt*

The study emanates from the practice at the inter-section between subject-oriented activities and play in a preschool class. The focus on children's early literacy development is grounded in two views: the *bottom-up* or *phonics* perspective (reading and writing primarily as a skill) and the *top-down* or *whole language* perspective (communicative function and meaning of written language). The aim is to explore how literacy activities are performed in a preschool class, specifically, how teachers and children interact in a literary activity where an educational TV-program is used as a teaching tool. Theoretically, the study is underpinned by a socio-cultural perspective on learning, and the data is comprised of video recordings of the classroom activities. The analysis focuses on how the interaction is framed by institutionally based perspectives on both learning and play. The results show that play is introduced in the activities, but becomes transformed into an interaction pattern akin to schooling, in which the phonicstradition takes precedence. The teachers solve the dilemma between play and work by framing the activity in a playful way, inspired by the TV-program, while the children's work develops into accomplishing a task.

Keywords: preschool class, early literacy development, educational television program, teacher-child interaction, play

Kerstin Botö, Göteborgs universitet

*kerstin.boto@gu.se*

Annika Lantz-Andersson, Göteborgs universitet

*annika.lantz-andersson@ped.gu.se*

Cecilia Wallerstedt, Göteborgs universitet

*cecilia.wallerstedt@gu.se*

## Inledning

I november 2017 togs beslutet att skolplikten för barn bosatta i Sverige ska inträda redan höstterminen det kalenderår barn fyller sex. Skolplikten har därmed förlängts med ett år och förskoleklassen har blivit obligatorisk. Förskoleklassen som skolform infördes 1998 och dess syfte beskrevs i regeringens proposition (1997/98:6) som att stödja och underlätta integreringen mellan förskola och grundskola. I det nya kapitlet om förskoleklassen i Lgr11 (Skolverket, 2017) lyfts i det centrala innehållet fram att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med tal- och skriftspråk. Det innebär ett ökat fokus på hur förskolans och skolans olika traditioner och kulturer ska mötas och bilda en ny pedagogisk praktik kring skriftspråkliga förmågor. En tidigare uttryckt förhoppning, när förskollärare kom in i skolans värld, var att verksamheten i förskoleklassen skulle bedrivas med utgångspunkt i förskolans förhållningssätt till lek och lärande (Myndigheten för Skolutveckling, 2006). Det har dock visat sig att förskoleklassens verksamhet haft en otydlighet i sitt uppdrag och det har ifrågasatts huruvida huvudmän och rektorer fullt ut tagit sitt ansvar (Ackesjö, 2013; Fast, 2007; Skoog, 2012; Skolinspektionen, 2015). De problem som beskrivits har dels handlat om en bristande samverkan mellan lärargrupper och dels om att verksamheten i förskoleklassen varit alltför lik skolans. Exempelvis tenderar den grundläggande bokstavsträningen i förskoleklassen att likna den i skolans första år, något som pekats ut i två svenska avhandlingar (Fast, 2007; Skoog, 2012).

Grundläggande bokstavsträning är *en* aspekt av barns läs- och skrivutveckling utifrån en vidgad syn på språk, vilken kommer till uttryck i begreppet *litteracitet*<sup>1</sup>. Litteracitet inkluderar aktiviteter som relateras till läsande och skrivande där mänsklig kommunikation är i fokus (se exv. Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö, 2013; Gillen & Hall, 2013; Larson & Marsh, 2013), liksom olika semiotiska tecken (exempelvis bild, film och ljud) utöver text, som används för att skapa sammanhang (Barton, 2007; Björklund, 2008; Gillen & Hall, 2013; Säljö, 2000). Resonemanget om hur barn utvecklar litteracitet beskrivs som att fokus förflyttas från vad som kan förknippas med

---

<sup>1</sup> Den engelska beteckningen är literacy. I svensk forskning används både det svenska och det engelska begreppet. Begreppet litteracitet har tidigare i den svenska kontexten dels använts av forskare inom andraspråksforskningen och dels av Elisabeth Björklund (2008), som har studerat hur de yngsta barnen i förskolan erövrar litteracitet. I denna studie används det svenska begreppet litteracitet med en betydelse som är överensstämmande med det engelska begreppet literacy. Både nationellt och internationellt har det pågått och pågår fortfarande en diskussion om begreppet och dess vidgade betydelse.

formell undervisning, exempelvis att läsning och skrivning betraktas som avgränsade, enbart kognitiva förmågor, till en vidare förståelse för att läs- och skrivutveckling kan ske i alla de vardagliga kulturella och sociala sammanhang som barnen befinner sig i (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö, 2005; Larson & Marsh, 2013).

Studier och rapporter som har undersökt barns vardagsliv lyfter fram hur olika slags medier kommit att få allt större utrymme i vardagen, och att även tv-program, datorspel, spel- och samlarkort med mera utgör nya erfarenheter av skriftspråket, utöver de som böcker ger (Fast, 2008; Statens medieråd, 2017). Idag utvecklas en rik uppsättning pedagogiska material, tv-program, digitala läromedel och appar (Skolverket, 2016b), dock utgör tv-mediet fortfarande den medieform som barn i åldern 0–8 år ägnar mest tid till (Statens medieråd, 2017). Ett av dessa pedagogiska material ingår i en samtida satsning av Utbildningsradion på programserien *Livet i Bokstavslandet* (UR, 2013) vars syfte skrivs fram i lärarhandledningen som att ”ge ett attraktivt komplement till läsundervisningen samt på ett lustfyllt sätt stimulera barn att knäcka läs-koden” (UR, 2013, s. 2). I föreliggande studie riktas intresset mot hur detta specifika tv-baserade läromedel integreras i en förskoleklass, som ett exempel på en aktivitet utformad att stimulera barns litteracitetsutveckling. Aktiviteten anknyter till ett av de nya centrala innehållen för förskoleklassen som är framskrivna i Lgr11 (Skolverket, 2017); att behandla bokstäver och andra symboler för att förmedla ett budskap.

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur initiala litteracitetsaktiviteter gestaltar sig i en förskoleklass där UR:s programserie *Livet i Bokstavslandet* används som en av läromedlen. Genom att anta ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 2001) studeras specifikt hur lärare och barn interagerar i en aktivitet som utgår ifrån ”veckans bokstav”. Det empiriska materialet har genererats genom videodokumentation och analysen fokuserar på hur interaktionen i klassrummet är organiserad, det vill säga hur samtalsmönstret<sup>2</sup> mellan lärare och barn ser ut och vad det betyder för barns delaktighet. Studiens frågeställningar är följande:

- Vilken betydelse har det sätt som lärarna iscensätter litteracitetsaktiviteterna för barnens deltagande?

---

<sup>2</sup> Innebörden av samtalsmönster i relation till denna studie diskuteras vidare i avsnittet om teoretiska utgångspunkter.

- Vilka interaktionsmönster framträder och vilken roll spelar det tv-baserade läromedlet i förskoleklassens litteracitetsaktiviteter?

### **Olika synsätt på barns tidiga litteracitetsutveckling**

Inom läs- och skrivforskningsområdet finns en pågående debatt både internationellt och nationellt om två olika metodologiska traditioner där utgångspunkterna skiljer sig åt (se exempelvis Ivarsson, 2008). Den första traditionen är den *syntetiska* som i den engelskspråkiga delen av världen kallas *bottom-up* eller *phonics* och den andra är den *analytiska* som kallas *top-down* eller *whole language* (Fast, 2007). Skiljelinjen mellan de två traditionerna har huvudsakligen gällt huruvida läsning och skrivning ses som en färdighet (Adams, 1994; Chall, 1967; Lundberg, 1984; Stanovich, 1986), kontra en betoning på skriftspråkets kommunikativa och meningsskapande funktioner och de kulturella och sociala aspekter som ingår däri (Goodman, 1986; Hagtvet, 2004, 2006; Liberg, 1990, 2006; Smith, 2000). Denna skillnad handlar då om huruvida läs- och skrivundervisningen initialt ska fokuseras på av- och inkodningsfärdigheter eller om det redan från början ska fokuseras på läsningens innehålls- och förståelseaspekter (Skoog, 2012). Dessa motsatta idéer om bästa pedagogiska praktik kan härledas till de olika lästeoretiska synsätt som funnits och som i sin tur grundar sig i skilda sätt att se på kunskap och lärande (Hjälme, 1999).

I en svensk kontext har detta diskuteras genom att trots de tydliga skillnader i perspektiv som finns, kan det ändå finnas en möjlighet att överbrygga mellan de båda riktningarna. Frost (2002) resonerar exempelvis om att det finns gemensamma nämnare mellan de två modellerna och om hur man kan bygga på de bästa elementen från båda traditionerna. I en amerikansk undersökning av framgångsrika lärares arbetssätt fann Pressley (2006) att deras arbete kännetecknades av en balans mellan undervisning i avkodningsfärdigheter och ett funktionellt läsande och skrivande som var inriktat på förståelse och sammanhang.

I en svensk observationsstudie (Norling, Sandberg & Almqvist 2015) blev det tydligt att barns lek ger möjligheter att interagera med andra och att uttrycka sig verbalt, vilket kan främja en litteracitetsutveckling. Förskolans lärare kan genom att delta i leken stötta med respons och utmana barnen språkligt med öppna frågor som kan stimulera till resonerande tillsammans (Norling m.fl., 2015). Även Jensen (2011) diskuterar ett holistiskt och inkluderande sätt att se på barns litteracitetsutveckling.

Litteracitetsundervisningen ska först och främst fokusera på att erbjuda möjligheter för barnen att delta i och medverka i vardagliga litteracitetsaktiviteter, som involverar exempelvis skapande av olika texter, att teckna, att använda digitala verktyg och så vidare, resonerar han. Detta innebär att kunskaper i fonologisk medvetenhet, läsning och skrivning ses som sekundärt. Denna holistiska syn blir tydlig även i Alatalos (2017) intervjustudie av förskollärare där den vanligaste uppfattningen om undervisning är att den ska skapas genom aktiviteter som är lustfyllda och baseras på lek samt riktas mot läroplanens mål.

### **Tv-program som läromedel för initiala litteracitets-aktiviteter**

I linje med den vidgade synen på läs- och skrivutveckling har populärkulturella medier länge använts för att motivera och introducera barn i litteracitetsaktiviteter (se exv. Arthur, 2001). Ett exempel på det är det svenska tv-programmet som sedan 1970-talet använts för att stimulera små barns läs- och skrivutveckling: *Fem myror är fler än fyra elefanter*. Programmet hade den amerikanska serien *Sesame Street* som förebild. Sesame Street var den första pedagogiska tv-serie som integrerade empirisk forskning i sin produktion. Genom den s.k. ”Children’s Television Workshop modellen” samarbetade forskare, producenter och ämnesdidaktiker genom hela produktionen fram till den slutliga produkten (Fisch, 2014; Fisch & Truglio, 2014). Syftet med såväl det svenska som amerikanska utbildningsprogrammet var att ge speciellt barn med utsatt socioekonomisk bakgrund mer likvärdiga möjligheter att utveckla sin läs- och skrivkunighet på ett lekfullt sätt (Davies, 2002; Filipsson, 1974).

Tv-serien *Livet i Bokstavslandet* riktar sig till barn i årskurs F–1, men används även i förskolan med yngre barn (Författare & Samförfattare, 2017). Serien består av 16 fristående sketchavsnitt om 15 minuter vardera. I avsnitten leks med bokstäver på olika sätt, exempelvis i ”bokstavsaffären”, på ”bokstavslagret” och på sjukhuset där trasiga ord kommer in för att lagas. I programmet och de påföljande aktiviteterna finns aspekter av både den syntetiska och analytiska traditionen. Eftersom tv fortfarande är det medium som dominerar i barns vardagsliv är det intressant att studera hur en aktivitet som utgår ifrån ett tv-program integreras i styrda undervisningsaktiviteter i förskoleklassen. Intentionen är således inte här att utvärdera programmet (jfr tidigare forskning om *Sesame street*: Fisch, 2014; Fisch & Truglio, 2014) utan

att analysera de aktiviteter som utvecklas med utgångspunkt i programmet och hur barn och lärare deltar i dessa, inom ramen för förskoleklassens praktik.

Stor del av tidigare forskning om barn och tv har fokuserat på den negativa effekten som tv-tittande kan ha (Greenfield, 2014). De studier som undersökt hur pedagogiska tv-program samspelar med barns litteracitetsutveckling har ofta haft någon form av interventionsdesign och ett resultat som pekar på positiva effekter av tv (exempelvis Baydar, Kağıtçıbaşı, Küntay & Gökşen, 2008; Linebarger, 2015; Strouse, O'Doherty & Troseth, 2013). Ett exempel är en experimentell studie av Strouse och kollegor (2013) där 81 barn som var tre år och deras föräldrar fick titta på sagoboksvideos under en fyra veckors intervention. Studien innebar att föräldrar och barn delades in i fyra grupper som interagerade på olika sätt medan de såg på videos; med och utan föräldramedverkan och med och utan en skådespelare som agerade interaktivt i videon. Genom standardiserad mätning av barnens ordförråd med för- och eftertest visade resultatet i eftertestet en månad senare att alla treåriga deltagare hade större förståelse för videoinnehållet, men de barn som deltog i de grupper där föräldrarna och skådespelaren ställde frågor genom ett dialogiskt samtal hade lärt sig mest. Strouse med flera drog slutsatsen att videos med interagerande skådespelare gav liknande positiva resultat som studier om barns lärande relaterat till *Sesame Street* gjort (exempelvis Reiser, Williamson & Suzuki, 1988), det vill säga barn som sett tv-programmet tillsammans med interagerande vuxna som ställde frågor och gav feedback hade lättare att känna igen bokstäver och siffror. De kom därför fram till att pedagogiska tv-program lämpar sig väl att använda i litteracitetsaktiviteter i förskolemiljö.

Ett annat exempel på en interventionsstudie som undersöker tv och lärande är Jennings, Hooker och Linebargers (2009) studie av vilka förmågor och beteenden som kunde urskiljas hos förskolebarnen som sett tv-programmet *Between the Lions* (BTL). Studiens fokus var att undersöka hur programmets uppbyggnad samspelade med barnens läs- och skrivförmåga genom interaktionen med programmets innehåll och karaktärer. Analysen av de hos barnen observerade tal- och skriftspråkliga förmågorna i början och slutet av studien indikerade att barnen visade en progression och ett mer omfattande register i sin tal- och skriftspråkliga utveckling vid det avslutande observationstillfället. Jennings och hennes kollegor (2009) framhåller att omsorgsfullt konstruerade produktioner av pedagogiska program kan förstärka och skapa ett flöde av litterära aktiviteter. På motsvarande sätt kan

även populärkultur stimulera språkliga aktiviteter. Därför betonar forskarna att det finns många olika former av pedagogiska material och media, oavsett om de förekommer på papper eller skärm, som kan öka barns tal- och skriftspråkliga kompetens.

Det finns dock även farhågor som är förknippade med barns mediebruk som exempelvis tv-tittande. I Ågrens (2015) studie om syskonsamspel i hemmet framkommer en uppfattning hos föräldrar om att medier kan stjäla tid från annat som kan anses som ”nyttigare”, som till exempel barns lek. Men även leken kan sägas vara medialiserad eftersom medier i dagens samhälle är intimt förknippade med vardagliga aktiviteter som lek, där barn i sina lekar hämtar inspiration från mediernas berättelser och karaktärer (Rönnerberg, 2006; Ågren, 2015). Det finns en dikotomi när det gäller barn och medieforskningen i västvärlden, där barn å ena sidan ses som i behov av skydd från medier som kan leda exempelvis till våldsamt beteende, minskad kreativitet och bristande social förmåga. Å andra sidan framhålls att barn i vår tid föds in i ett digitalt medielandskap och att de är kompetenta nog att både samspela, kommunicera och lära med hjälp av dessa medier (Buckingham, 2004, 2008). Även Pettersson (2013) konstaterar att det finns två olika diskurser när det gäller forskningen om barn och tv, där tv ses som antingen en risk eller en tillgång för barn. Riskerna relateras till hälsoaspekter som exempelvis begränsad fysisk aktivitet, risk för övervikt, inslag av våld och dess effekter på det psykiska välbefinnandet. Tillgångarna ses som att tv är en resurs för information och förströelse för barn. Men den huvudsakliga forskning som gjorts inom detta fält har varit inriktat på tv för barn i undervisningssyfte och har fokuserat på de potentiella fördelar som pedagogiska tv-program för barn kan ha. I Sverige har sådana pedagogiska program sänts i tv sedan 1960-talet (Pettersson, 2013).

### **Teoretiska utgångspunkter**

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 2001) som innebär att lärande sker i samspel med andra och med hjälp av olika *kulturella redskap*. Dessa redskap kan vara av intellektuell karaktär såsom skriftspråk som ses som det mest grundläggande redskapet och som innefattar begrepp, kategorier och så vidare. Dessutom kan redskap ha materiell karaktär (artefakter), som till exempel penna, papper, bok och tv-apparat. Redskapen fungerar som ett medel för individer att kommunicera med, både med andra och med sig själva genom tanken.

Kommunikation ses således inom detta perspektiv som centralt för mänskligt lärande. Det är främst genom språket vi kommunicerar våra egna erfarenheter och tankar till andra. I alla handlingar och situationer samspelar de olika redskap, både intellektuella och materiella, som finns till hands och som människor förmår använda med lärandet (Säljö, 2005; Vygotskij, 1978, 2001). Genom att vi kommunicerar på olika sätt formas vi av vår omvärld och av den interaktion vi har med andra. Vi utvecklar då en förmåga att förstå och tillgodogöra oss kollektivt utvecklade erfarenheter (Säljö, 2005). En central idé inom det sociokulturella perspektivet är också att barns deltagande i kulturella aktiviteter utvecklas med hjälp av mer kunniga deltagare. I studien fokuseras på hur läraren genom *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) eller *stöttning* på svenska, försöker hjälpa barnen att utveckla sin förståelse eller lösa ett problem. Stöttning kan till exempel innebära att den mer erfarna ställer frågor, riktar uppmärksamhet mot något eller påminner om målet. Utveckling i detta perspektiv är framåtriktad, det vill säga det inbegriper inte bara de förmågor barn redan har utvecklat, utan också de som de är på väg att utveckla (Säljö, 2000). Metaforiskt talat innebär scaffolding att ställa upp tillfälliga byggnadsställningar för tänkandet och handlandet eller att skapa stödstrukturer som undan för undan tas bort i takt med att barnet mer självständigt kan klara av aktiviteten. Denna metafor syftar således till att illustrera den utvecklingsgång som möjliggör för barnet att lösa ett problem, utföra en uppgift eller nå ett mål som barnet inte initialt klarar av på egen hand (Wood m.fl., 1976). Scaffolding blir då ett sätt att stötta barn i att *appropriera* språkliga redskap för tänkandet vilket gör att de kan ta över fler steg av problemlösningen (Rogoff, 1990). Uttrycket *appropriering* syftar på hur människor bekantar sig med, prövar och successivt ökar sin förtrogenhet med att använda kunskaper och redskap i sociala handlingar. Lärande förstås som hur individer tillgodogör sig, det vill säga *approprierar*, de kunskaper och färdigheter som man exponeras för (Säljö, 2005).

Eftersom denna studie görs i en förskoleklasskontext, i skärningspunkten mellan förskolans och skolans tradition, är såväl lek som skolans interaktionsmönster centrala intressen. När det gäller förståelse för lek ur ett sociokulturellt perspektiv är det den mekanism som driver små barns utveckling framåt (Bodrova, 2008), ett synsätt som går igen på policynivå i förskolans och förskoleklassens styrdokument (Skolverket, 2016a). Den lek som i första hand avses i Vygotskijs texter är rollekar. Leken är inte ”fri” utan sker utifrån den uppsättning redskap och de erfarenheter barnet har med sig i

situationen. I sina lekar återskapar barnen vad de tidigare varit med om och vad de sett och hört från vuxna. Det är en kreativ bearbetning av de intryck de upplevt som kombineras med deras tidigare erfarenheter och behov, och därav skapas en ny verklighet som motsvarar barnets egna intressen (Vygotskij, 1930/1995). Leken är alltså inte bara ett uttryck för barns kunnande utan en drivkraft för dess utveckling. Särskilt, hävdar Bodrova (2008), är fantasilekar en förutsättning för språklig utveckling då leken blir en arena där metalingvistisk medvetenhet och symbolförståelse kommer i spel.

När det gäller skolans interaktionsmönster har forskning visat hur interaktion och samtal i klassrummet är organiserad och vad det betyder för elevers och lärares deltagande. Inom klassrumsforskningen har samtalsstrukturen i de lärarledda samtalen i helklass fått mycket uppmärksamhet. Initiering-Respons-Evaluering (IRE) (på engelska IRF, Initiation-Response-Followup) innebär att dessa tre drag utmärker samtalsstrukturen i klassrummets interaktion (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Detta mönster för turtagande handlar om att någon, nästan alltid läraren, initierar (I) en handling till exempel genom att ställa en fråga. Eleven responderar på frågan genom ett svar (R) som därefter bedöms av läraren i en evaluerande tredje tur (E), alternativt följer läraren upp (F) elevens svar med en ny fråga eller utvecklar svaret själv (Mehan, 1979; Sahlström, 2008; Sinclair & Coulthard, 1975). Denna IRE/F-struktur har visat sig vara det samtalsmönster som är vanligast vad gäller helklassundervisning i olika skolformer i många länder (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist, 2001; Skoog, 2012).

I lärarens uppföljning av elevers svar kan enligt Mercer (1995) tre tekniker av handledning eller stöttning urskiljas för att uppnå ett lärande; (i) att locka fram vad eleverna redan kan och förstår genom att bekräfta dem när de ger ett korrekt svar, (ii) att upprepa en elevs svar och omformulera det till en version som passar bättre eller ge respons genom att bekräfta, avfärda eller vidareutveckla elevers svar, (iii) att påvisa för eleverna hur de aktiviteter de har arbetat med över tid har gjort att de har utvecklats i sitt lärande och sin förståelse (Mercer, 1995).

På grundval av dessa utgångspunkter fokuseras organisationen av interaktionen i det empiriska materialet, det vill säga hur samtalsmönstret mellan lärare och barn ser ut och vad det betyder för barnens delaktighet.

## Metod

Tidigare forskning om litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen har haft en etnografisk ansats (t.ex. Fast, 2007) medan föreliggande studie kan beskrivas som en fallstudie där fokus är på detaljerade analyser av interaktionen mellan barn och lärare. Aktiviteterna ses i denna studie som begränsade i tid och inbäddade i sin speciella sociokulturella kontext och därmed betecknar de ett visst fall (Silverman, 2011). Således görs i studien inte anspråk på att ge en heltäckande bild av de litteracitetsaktiviteter som förekommer i en förskoleklass. De speglar istället en avgränsad aktivitet i förskoleklassens arbete som kan relateras till barnens litteracitetsutveckling. Den studerade förskoleklassen ingår i en skola som har åldersindelade klasser från förskoleklass upp till årskurs 9. Skolan är belägen i en förort i utkanten av en större stad med barn med både svensk och utländsk bakgrund. Urvalet är strategiskt (Silverman, 2011) då vi aktivt, via befintliga kontakter, sökt en kontext som redan använder tv-programmet som ett läromedel. Studien kan också ses som naturalistisk, då vi inte intervenerat utan observerat en redan pågående kontext.

Förskoleklassen i det specifika fallet består av 25 barn som alla är 6 – 7 år. Det finns två lärare i klassen, vilka getts de fingerade namnen Karin och Martin. Bägge lärarna har gått grundlärarutbildningen med inriktning från förskoleklass till årskurs 3 och de har ett par års yrkeserfarenhet. Det är lärarna som initierat arbetet med *Livet i Bokstavslandet* och under de två videodokumenterade lektionerna leder lärarna aktiviteterna gemensamt. De två lektionerna som dokumenterades ägde rum på morgonen med en veckas mellanrum. Den första lektionen varade ca 45 minuter och den andra ca 70 minuter. Det är enbart den andra lektionen som är analyserad i artikeln, eftersom interaktionsmönstret var tydligast där. Barnen satt på sina platser i klassrummet vid tre olika bord och lärarna stod framme vid tavlan, där de också skrev de bokstäver och ord som barnen föreslog.

Videoinspelningarna gjordes med en vridbar kamera på ett stativ för att kunna fånga interaktion vid de tre borden i klassrummet och vid tavlan där lärarna stod. De filmade aktiviteterna var rumsligt stabila i klassrummet vilket möjliggjorde ett metodologiskt val där forskaren kunde ta rollen som en mer passiv iakttagare. Videodokumentation som metod har visat sig funktionell för att fånga kroppsspråk och andra kommunikativa signaler som gester och mimik, förutom det verbala, vilket var viktigt i vår studie (Derry m.fl., 2010; Heikkilä & Sahlström, 2003). Det är dock viktigt att understryka att kamerans position återspeglar mer eller mindre forskarnas intresse och det finns

naturligtvis en risk för att betydande aspekter av verksamheten utelämnas (Lindwall, 2008). Det kan inte heller helt bortses ifrån att både kamerans och observatörens närvaro kan ha haft en viss inverkan på aktiviteterna, även om det framstod som att både barn och lärare snart glömde av att de blev filmade under de båda lektionerna.

Analysen inleddes med att videofilmerna studerades och därefter transkriberades grovt för att få med allt tal och övergripande handlingar i aktiviteterna. I analysen har vi pendlat mellan transkriptionerna och att åter studera aktiviteten i videosekvenserna. Denna analytiska process som innebär att man går från det ursprungliga empiriska materialet till transkriptet och tillbaka ses som en iterativ process (Derry m.fl., 2010). Analysen fokuserar på hur läraren stöttar barnen, hur interaktionen ramas in av institutionellt grundade förhållningssätt till lek och lärande (Bodrova, 2008), och hur skolans olika traditioner framträder genom exempelvis samtalsstrukturen IRE (Mehan, 1979). Det analytiska arbetet utgick från ett interaktionsanalytiskt perspektiv (Jordan & Hendersson, 1995), där antagandet är att kunskap och handlingar är sociala och situerade i en specifik kontext. Interaktionen har studerats med hjälp av analytiska begrepp som *turtagning* vilket innebär att innebörden av ett yttrande blir förståelig genom hur det tas emot och förstås av mottagare och responderas på utifrån det.

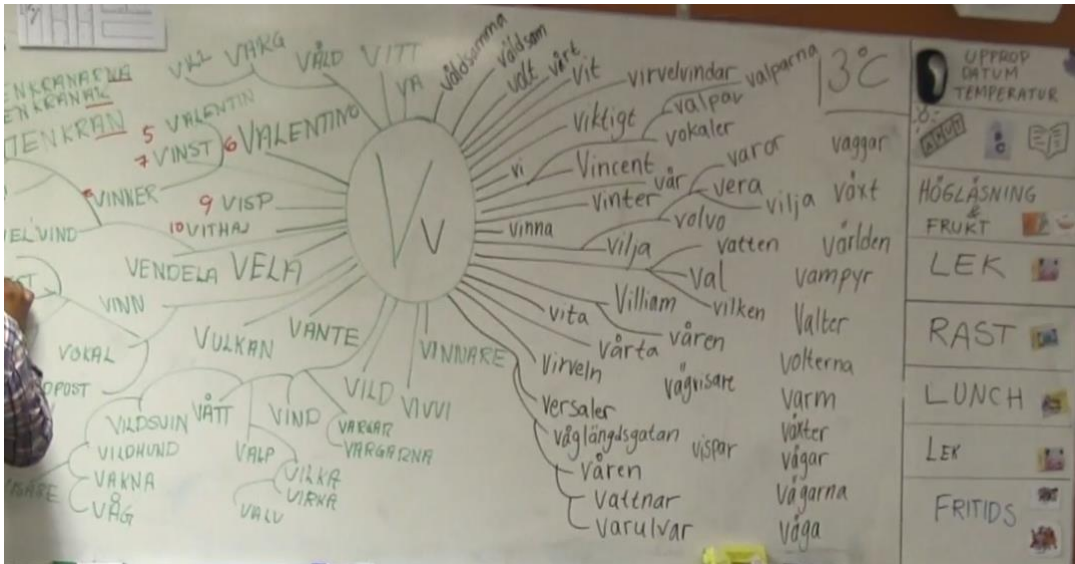
Sekvenserna i denna studie har valts ut som illustrativa exempel på det samtalsmönster som tydligt framkom i analyserna av hela materialet och dessa har transkriberats mer noggrant. Kroppsspråk, skratt, ljud eller vad barn och lärare gör som inte är verbalt tal har skrivits inom dubbla parenteser och lärarnas fiktiva namn har skrivits med versaler.

Informanternas vårdnadshavare och lärarna fick innan studien skriftlig information om syftet med undersökningen och att deltagandet var frivilligt och anonymt och signerade därefter också samtyckesblanketter (Vetenskapsrådet, 2017). Barnen blev muntligt informerade om syftet med att filma i deras förskoleklass och de fick även tillfälle att ställa frågor. Utgångspunkten är att barn behandlas med respekt utifrån deras unika egenskaper som barn, vilket innebär ett perspektiv på både ett behov av skydd mot exploatering och rätten att delta med sin specifika kunskap och erfarenhet (Quennerstedt m.fl., 2014). Den deltagande forskaren var därför under hela processens gång särskilt uppmärksam på hur barnen uppfattade filmkamerans närvaro och påminde barnen om det frivilliga deltagandet.

## Resultat

I den studerade förskoleklassen visas ett avsnitt ur *Livet i Bokstavlandet* en dag i veckan, och vid ett annat tillfälle under veckan följs detta upp under en genomgång av "veckans bokstav". Två av dessa bokstavsgenomgångar är dokumenterade och har liknande form och innehåll. I föreliggande studie utgör en av lektionerna det empiriska materialet. Lektionen startar med att läraren Karin har en genomgång av dagens aktiviteter, aktuellt datum och väderlek. Därefter inleder läraren Martin bokstavsaktiviteten, som har koppling till tv-programmet, genom att gestalta att han "går in i bokstavsbutiken", en återkommande scen från tv-serien. Han knackar på tavlan, tar ett stort kliv och låtsas öppna en dörr som han går in igenom. Sedan frågar han barnen vilken veckans bokstav är. Bokstavsbutiken i tv-programmet är en sketch där karaktärerna går in i en bokstavsbutik och köper en särskild bokstav som programmet handlar om. Det lektionsupplägg som läraren använder här liknar programmets upplägg och är etablerat som en procedur som barnen är bekanta med.

Figur 1: Tavlan i klassrummet.



Vid detta tillfälle var veckans bokstav V. Lärarna skriver bokstaven i mitten av tavlan först, med en ring runt, och sedan gör de strålar ut från ringen till

alla ord som barnen föreslår. En lärare skriver med versaler och en med gemener. Formationen på tavlan (se figur 1) refereras till som "solen" (se excerpt 1 nedan).

I excerpt 1 framgår hur aktiviteten bokstavsbutiken introduceras och etableras genom att barnen snabbt svarar på Martins fråga att veckans bokstav är V och därefter kommer igång med att ge förslag på ord som börjar på V. Lärarnas namn är skrivna med versaler i excerpterna.

### ***Excerpt 1: Aktiviteten bokstavsbutiken etableras***

- 38.KARIN: ja, det är bokstaven V ja, men den där solen, vilken del i bokstavslandet är det vi jobbar med då... det är bokstaven V, det är helt rätt...
- 39.Noel: eh, vad heter det... eh... sjukhuset
- 40.KARIN: ja, det gjorde vi sen... men innan vi pusslade runt bokstäver... Annika
- 41.Annika: komma på saker på V
- 42.KARIN: mmm, vi hitta på bokstäver på V... mer... Sven
- 43.Sven: hitta på ord på V
- 44.KARIN: vi hitta på ord på V ja... men vilken del av bokstavslandet är det...
- 45.Sven: bokstavsbutiken
- 46.KARIN: är det bokstavsbutiken...
- 47.Sven: mmm...

Efter att ha bekräftat att det är bokstaven V som ska behandlas introducerar läraren aktiviteten genom att referera till den där solen (tur 38) och frågar sedan i samma tur, vilken del i bokstavslandet är det vi jobbar med då. Genom att läraren benämner det som att de ska "jobba" med något

signaleras en skolaktivitet snarare än en lek. Barnen responderar på lärarens fråga dels genom att dra en parallell till en del i tv-programmet, sjukhuset (tur 39), dels genom att koppla till den specifika övning (det ”jobb”) de förstår är på gång, komma på saker på V (turer 41 och 42). Läraren stöttar barnen i riktning mot att komma fram till att aktiviteten är hämtad från tv-programmets del bokstavsbutiken (tur 48), genom att bekräfta barnens svar och samtidigt antyda att det är något ytterligare hon frågar efter när hon säger: men innan vi pusslade runt bokstäver... (tur 40), vi hitta på bokstäver på V... (tur 42). I tur 43 rättar Sven henne och poängterar att det är ord de ska hitta på och inte bokstäver, vilket läraren upprepar i tur 44 och fortsätter att fråga vilken del av bokstavslandet är det... Det leder till att barnen kommer fram till det efterfrågade svaret, bokstavsbutiken, som Sven senare föreslår (tur 45), och när han har sagt det slår läraren fast att då kör vi bokstavsbutiken... så får ni va kunder (tur 48). Bokstavsbutiken kan i denna aktivitet ses som det som bildar en intertextuell länk mellan tv-programmet och den övning eller det ”jobb” som introduceras. Lärarnas lekinramning blir således etablerad relativt att denna typ av intertextualitet även återspeglas i barns egna lekar (Vygotskij, 1930/1995). Barn rör sig mellan olika plattformar där medier av skilda slag kommer in i deras lek. Många lekar och leksaker är idag till stor utsträckning baserade på karaktärer från exempelvis filmer, dataspel och tv-program, där den virtuella leken tillkommer som ett komplement till den fysiska leken (Ågren, 2015).

Samtalsmönstret har här tydliga likheter med skolans institutionella samtalsstruktur IRE/F där läraren först har initierat en handling genom att ställa en fråga som barnen responderar på genom att ge ett svar, som sedan bedöms (evalueras) av läraren eller följs upp för att kunna föra samtalet vidare (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Detta framgår i tur 40 genom att läraren först bekräftar barnets respons; ja, det gjorde vi sen, och därefter följer upp det med en ny fråga; men innan vi pusslade runt bokstäver. Även i tur 44 kommer en bekräftelse; vi hitta på ord på V ja, och sedan en uppföljning genom frågan; men vilken del av bokstavslandet är det. Det blir således tydligt här att läraren använder den teknik av stöttning (Mercer 1995) som innebär att läraren upprepar ett barns svar och använder det för att omformulera till en ny fråga som ska leda till att de kommer fram till det svar som är förutbestämt.

Sammanhanget med hur lektionen startar med genomgång av veckodag och väder, samt leken Bokstavsbutiken, med veckans bokstav, blir som en ritual som barnen känner väl till och som återkommer varje vecka när en ny bokstav presenteras. Således framträder den institutionella kontexten och skolans sociala praktik med både explicita och implicita rutiner och regler (Mercer, 1992).

Aktiviteten med bokstavsbutiken fortsätter och i excerpt 2 utspelar sig en sekvens när barnen kommer med nya förslag på ord som börjar på V.

### ***Excerpt 2: Rutiner och regler etableras***

|              |                                                                                                                                                                     |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 216. Anna:   | vokal                                                                                                                                                               |
| 217. MARTIN: | voka... ((tittar förvånat på Anna som sitter nära där han står)) vokal, snyggt ((gör highfive med Anna och skriver sedan vokal på tavlan samtidigt som han ljudar)) |
| 218. KARIN:  | ((skrattar)) Klara                                                                                                                                                  |
| 219. Klara:  | Volvo                                                                                                                                                               |
| 220. KARIN:  | Volvo ((skriver Volvo på tavlan))                                                                                                                                   |
| 221. MARTIN: | åh, Volvo det är bra ((skrattar)) ja, Sven                                                                                                                          |
| 222. Sven:   | vokado                                                                                                                                                              |
| 223. MARTIN: | vokado... e de avokado du menar... ((betonar a i avokado))                                                                                                          |
| 224. Sven:   | ja                                                                                                                                                                  |
| 225. MARTIN: | ja, fast det stavas med a först, aa                                                                                                                                 |
| 226. Sven:   | aa                                                                                                                                                                  |
| 227. MARTIN: | aavokado... men det är jättebra gissning                                                                                                                            |

I början av denna sekvens föreslår Anna ordet vokal (tur 216). Läraren Martin gör en uppmuntrande "high-five" gest till henne samtidigt som han säger snyggt (tur 217), som en eloge över att Anna kan ett ord som kan uppfattas som överraskande avancerat. När Sven senare föreslår vokado (i tur 222) bemöter läraren honom med en motfråga; e de avokado du menar (tur 223) och betonar A i avokado tydligt som för att uppmärksamma Sven på

att det ordet börjar på bokstaven A. När Sven i tur 224 bejakar att det är ordet avokado han menar, berättar läraren i tur 225 att det stavas med bokstaven A först. Eftersom alla ord ska börja på bokstaven V i denna aktivitet, skrivs ordet avokado inte upp på tavlan. Sven får dock uppmuntran av läraren som uttrycker: men det är jättebra gissning (i tur 227).

Denna aktivitet kan sägas utgå ifrån syntetisk färdighetsträning, det vill säga stöttning av barns tidiga litteracitetsutveckling genom ett fokus på av- och inkodningsfärdigheter (Adams, 1994; Lundberg, 1984). I excerptet ovan blir detta tydligt genom att reglerna för aktiviteten är att alla ord måste börja på en viss bokstav, vilket kontrolleras av lärarna och det är inte heller öppet för förhandling. När Sven i tur 222 säger *vokado*, kan han ses gissa sig fram, alternativt leka med den givna formen. Även i detta excerpt liknar samtalsstrukturen IRE, när läraren bedömer (evaluerar) Svens respons med följdfrågan *e de avokado du menar* (tur 223), för att sedan kunna förklara att det ordet inte börjar på bokstaven V. Svens förslag kan vara ett påhittat ord som börjar på V, eller så har Sven inte alls uppfattat att ordet avokado börjar på bokstaven A. Fonologiskt sett kan det första ljudet ha försvunnit för Sven. Om så är fallet är nästa bokstav i ordet ett V och är då ett relevant förslag. Men hans förslag *vokado* (tur 222) betraktas inte som ett korrekt svar och skrivs inte upp på tavlan. Denna aktivitet, som är tydligt inspirerad av tv-programmet, skapar en slags skolaktig procedur som barnen känner igen, men som har tydliga gränser för hur fantasifull den får vara eftersom premissen är att endast korrekt svar eftersöks. I denna leks konventioner ingår inte påhittade ord. Läraren använder här den av Mercer (1995) framskrivna tekniken av stöttning som består av att genom följdfrågan kunna omformulera barnets svar till en version som passar bättre för det som läraren vill framhålla; att ordet ”vokado” inte passar in på premisserna för denna aktivitet.

I excerpt 3 finns ytterligare exempel på när barnen inte svarar korrekt enligt aktivitetens premisser och hur läraren responderar på detta.

### ***Excerpt 3: Innehållsliga lekassociationer som går utanför aktivitetens ramar***

|            |                                                              |
|------------|--------------------------------------------------------------|
| 228.KARIN: | Emma                                                         |
| 229.Emma:  | virvelvindar                                                 |
| 230.KARIN: | ((skrattar)) virvelvindar ((skriver virvelvindar på tavlan)) |

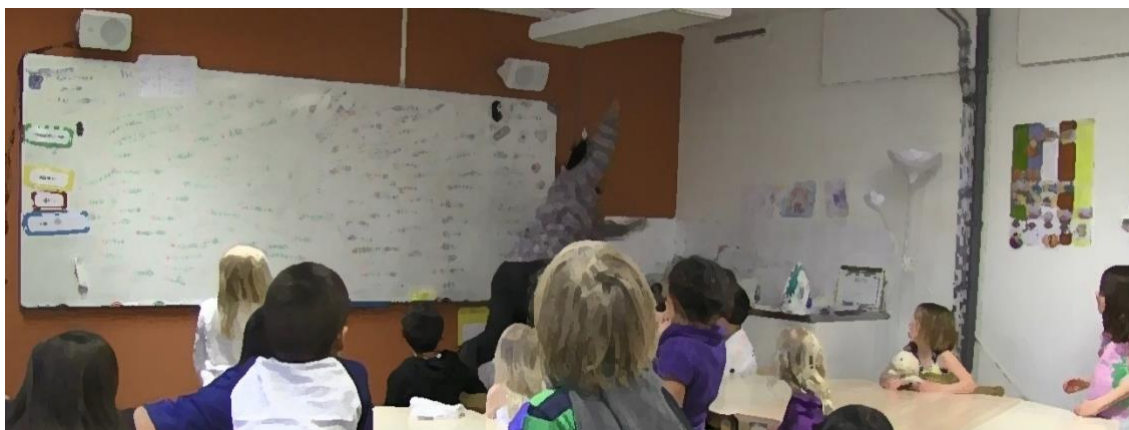
231.MARTIN: yes... bra Emma. Klara  
 232.Klara: eehh... vindpust  
 233.MARTIN: ((skrattar)) e de ett... eller, det är  
 ihopsatt va... ((tittar på Karin))  
 234.KARIN: ja de är ihopsatt  
 235.MARTIN: ja... ((skriver vindpust på tavlan))  
 236.KARIN: Viktor  
 237.Viktor: tornado  
 238.KARIN: t, t, t, tornado... t... det ska låta v

I denna sekvens säger Emma ordet *virvelvindar* (tur 229) och Klara föreslår därefter ordet *vindpust* (tur 232). Läraren evaluerar Emmas svar genom att bekräfta att det är korrekt (tur 231), samt både bekräftar och utvecklar (Mercer, 1995) Klaras svar med en följdfråga: *det är ihopsatt va...* (tur 233). Denna typ av följdfråga fungerar som en uppmuntran och bekräftelse på att Emma och Klara har svarat korrekt enligt reglerna för aktiviteten. Viktor responderar därefter på de föregående förslagen, som handlar om vindar, med en fri association genom ordet *tornado* (tur 237). Analytiskt blir det här tydligt att Viktors associationslek bygger på hans erfarenhet av innebörden av orden som just avhandlats (Vygotskij, 1930/1995) medan denna aktivitet är inramad som undervisning om relationen mellan fonem-grafem. Detta syns i hur förslaget bemöts med en respons av läraren som avfärdar hans förslag som felaktigt (Mercer, 1995) i tur 238; *t, t, t, tornado... t... det ska låta v*. Här framträder åter en läs- och skrivaktivitet som utgår ifrån den syntetiska traditionen som betonar vikten av initiala av- och inkodningsfärdigheter (Adams, 1994; Lundberg, 1984; Skoog, 2012). Detta förhållningssätt gör också att Viktor inte får någon bekräftelse på att hans association utifrån ett innehållsligt perspektiv är relevant; en tornado är också en slags vind. Den distinktion som i detta fall finns mellan meningsrelationen och ljudrelationen i ordet *tornado* pekas inte ut av läraren. Här återkommer samtalsstrukturen IRE (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) och läraren stöttar barnen till att förstå att orden måste börja på veckans valda bokstav. Den fria lekassociation som Viktor gjorde i detta excerpt går utanför den procedur som aktiviteten ramar in av, och i relation till dess regelverk betraktas hans yttrande då inte som korrekt.

Nästa moment i lektionen är sjukhusaktiviteten. I den får barnen till uppgift att ”laga ord som har gått sönder”. Aktiviteten börjar med att läraren Martin

visar med både rörelser och tal att nu kommer en ny fas av lektionen. Denna övergång markeras med en sketch där Martin snubblar, vilket har klara referenser till tv-programmets innehåll (se bild 2).

Bild 2. Läraren Martin snubblar.



***Excerpt 4: Aktiviteten med sjukhuset etableras.***

586.MARTIN:                      nu, nu så gör vi såhär... vi tar alla orden... vi packar ned dom i mina fickor och sen så springer vi ut ur affären ((låtsas springa)) åå såå... ((låtsas snubbla)) snubblar vi när vi springer ut och tappar ut alla orden så dom ligger... ((tittar förtvivlat på golvet)) mina ord... dom gick sönder... ((med gråt i rösten)) så det finns några ord som vi måste laga... vi får se här borta... har du orden som vi behöver laga... ((tittar mot Karin längst bak i klassrummet))

Läraren berättar lekfullt för barnen att de nu ska "springa" ut ur bokstavsbutiken med alla ord de skrivit som börjar på bokstaven V. Han använder genomgående "vi" vilket fungerar som markering för att barnen är inkluderade i hans dramatisering. I aktiviteten ingår att han snubblar när han springer, han leker att han får ont i benet och att alla orden i fallet ramlar ur hans fickor. Han frågar barnen vart han måste åka då, och de svarar till sjukhuset. Sjukhusaktiviteten är inte bara känd för barnen från tv-programmet utan den igår också i den procedur som har etablerats i klassrummet som innebär att aktiviteten görs i lektionen som ett moment efter bokstavsbutiken. Läraren berättar för barnen att alla orden har gått sönder när han ramlade och att de nu ska få laga dem. Denna avslutande del av lektionen innebär att barnen får varsitt papper med bokstäver och de ska då klippa ut de bokstäver som behövs och själva bilda tre ord som börjar på V. De ska sedan limma fast orden de bildat på ett papper, själva skriva ordet och därtill rita något som illustrerar dess betydelse. Denna aktivitet sitter barnen och arbetar med vid sina bord. Medan det enbart är läraren som är delaktig i den dramatiserade lek som föregått detta arbete, är nu även barnen aktiva, fast på ett annat sätt. De bägge lärarna går runt och hjälper barnen. Barnen interagerar också sinsemellan och ber varandra om hjälp i sitt arbete, vilket illustreras i nästa excerpt.

### ***Excerpt 5: Barnens arbete med ord och bokstäver***

|             |                                                                                                                 |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 595.Liam:   | Sven... ska de va T i slutet på växt...                                                                         |
| 596.Sven:   | ja                                                                                                              |
| 597.Liam:   | men va e mitt T... ((letar bland sina bokstäver)) ja hittar inte mitt T...                                      |
| 598.Emilia: | titta... ja har också växt-ordet... ((visar Liam sitt papper där det står "växt"))                              |
| 599.Liam:   | ska du bara ha växt...                                                                                          |
| 600.Emilia: | nä...                                                                                                           |
| 601.Liam:   | va e mitt T... ja tappa de... va e de för bokstav... ((tar en bokstav från Mats, som sitter bredvid honom)) får |

ja se... ((tittar på bokstaven och det är ett Å))

Barnens aktivitet är nu inramad som en enskild uppgift med flera olika moment som inleds med att de ska hitta bokstäver som kan bilda ord som börjar på V. Liam ber i tur 595 om hjälp och undrar om det är korrekt att sista bokstaven är T i ordet han kommit på; ska de va T i slutet på växt. Sven bekräftar detta men Liam behöver också ”hitta” sitt T som därefter ska klippas ut. Emilia som också sitter vid bordet säger då i tur 598; ja har också växt-ordet... och visar sitt papper där hon redan har klippt och klistrat upp bokstäver som bildar ordet. Liams kommentar till Emilia är en fråga om hon bara ska ha ordet växt (599), och på det svarar hon nä... (600). Både frågan och svaret kan ses som en referens till uppgiften som innebär att de ska bilda tre ord. Liam försätter därefter sitt letande efter bokstaven T och tar en bokstav från Mats som dock visar sig vara ett Å och således fel bokstav.

Till skillnad från lärarens dramatisering har nu barnen ett skolarbete att utföra, som står i kontrast till lärarens lek som introducerade denna aktivitet. Det uppgiftsstyrda arbete som barnen utför blir tydligt i Liams fokuserade letande efter ”rätt” bokstav och både Liams och Emilias medvetenhet om att det inte räcker med ett ord för att fullfölja uppgiften. I denna avslutande fas av aktiviteten finns dock inslag av en mer analytisk tradition (Goodman, 1986; Hagtvet, 2004, 2006; Liberg, 1990). Detta genom att ordens innehållsliga betydelse blir uppmärksammas i uppgiften som innehåller att barnen också ska skapa en illustration av ordets innebörd. Därmed finns element av både den syntetiska och den analytiska utgångspunkten för metodologiska ställningstaganden om barns tidiga litteracitetsutveckling (jfr Frost, 2002; Pressley, 2006) i den här analyserade undervisningen.

## Diskussion

Denna studie har undersökt hur initiala litteracitetsaktiviteter gestaltar sig i en förskoleklass, där ett pedagogiskt tv-program används som ett av läromedlen. Som vi inledningsvis berört finns det idag en mångfald populärkulturella medier som specifikt utformats som läromedel där tv-program är ett exempel (Skolverket, 2016b). De flesta tidigare studier som gjorts i relation till pedagogiska tv-program har dock ofta varit av experimentell art, med fokus på de potentiella fördelar som tv-programmen kan ha. Denna studie har istället fokuserat på relationen mellan de av lärarna iscensatta aktiviteterna och

barnens deltagande. Deltagandet beskrivs genom de interaktionsmönster som framträder när institutionella lärandeaktiviteter utformas med tv-programmets form och innehåll som utgångspunkt.

Aktiviteten "bokstavsbutiken" som framträder i studiens resultat kan med utgångspunkt i det teoretiska perspektiv som antagits förstås med utgångspunkt i Vygotskijs (1930/1995) diskussion om hur förståelsen av nya aktiviteter stöttas av de erfarenheter barnet har med sig in i situationen. Att leka bokstavsbutiken kan också ses som en *medialiserad lek*, vilket innebär att lek inte kan separeras från medierna och att man ofta hämtar inspiration från medier i sina lekar (Ågren, 2015), som i detta fall från tv-programmet. Lärarna iscensätter leken med bokstavsbutiken, som inspirerats av tv-programmet och anpassats till den för barnen kända litteracitetsaktiviteten "veckans-bokstav".

Aktiviteten kan förstås som en kombination av och med elementen från både den analytiska traditionen genom själva inramningen av lektionen från tv-programmet, och den syntetiska i genomförandet av själva "veckans bokstav"-aktiviteten (jfr Frost, 2002; Norling m. fl., 2015). I enlighet med tidigare studier (Alatalo, 2017) kan lärarnas sätt att hantera det dubbla uppdraget vara att basen i aktiviteten är lekfull och ändå tydligt inriktad mot läroplanens mål (Skolverket, 2017). Tv-programmet spelar således en stor roll när det gäller den lustfyllda lekinramningen. I analyserna av klassrumssituationen framgår det dock tydligt att själva lekinnehållet endast blir just ett yttre ramverk för den aktivitet som utspelar sig. Barnens deltagande innebär inte att de får agera kunder som går in i en affär och köpa bokstäver så som man i tv-programmet leker affär. Istället bygger barnens deltagande endast på aktiviteten utifrån "veckans bokstav", det vill säga att ge exempel på ord som inleds med den bokstav som är veckans. De som däremot agerar i roll (jfr Bodrova, 2008) är lärarna, emedan barnen har ett "jobb" att utföra. Det lekfulla utifrån barnens utrymme att delta begränsas till att ge förslag på ord som börjar på den aktuella bokstaven och aktiviteten ramas in av bestämda regler.

Lärarna iscensätter en aktivitet som analytiskt i stort utgår från en syntetisk tradition (ex., Chall, 1967) där bokstäver behandlas var för sig med utgångspunkt i hur de låter och där tonvikten är på bokstavskunskap och att kunna förstå sambandet mellan grafem och fonem. Detta fokus på av- och inkodningsfärdigheter innebär att innehållsliga aspekter av ord hamnar i bakgrunden. När barnen i studien gör associationer som är baserade på

betydelsen och inte på bokstävernas ljud, följs detta inte upp av lärarna. ”Veckans bokstav”-aktiviteten förutsätter att enbart ord som börjar på veckans aktuella bokstav, i detta fall bokstaven V, kan ges som accepterade förslag. Barnens möjlighet att delta bygger på att de har klart för sig sambandet mellan bokstavens ljud och att orden i leken ska börja på detta ljud. Barnen föreslår ord som ljudmässigt stämmer med bokstaven i fokus (excerpt 2) eller ger förslag med en meningsrelation, det vill säga associerar i relation till andra barns förslag (excerpt 3), men det senare ligger alltså utanför de premisser för leken som lärarna satt upp.

Det tv-baserade läromedlet spelar en roll i aktiviteten, även om de inte tittar på det i analyserad lektion. Det har istället fått agera modell för hur lärarna planerat aktiviteten. Lärarna är aktörer i leken, som ett slags programledarpar i en tv-sänd frågesport. De är tydliga instruktörer som stöttar barnen till att enbart fokusera på veckans bokstav, som i detta fall är V, eftersom det är just den bokstaven de ska lära sig om denna gång. De kontextualiserar på så sätt tv-programmet med de villkor som gäller inom förskoleklassens ram. Barnen deltar genom att respondera på lärarnas frågor och den samtalsstruktur som är vanlig i helklassundervisning, IRE (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Det framträder tydligt att denna struktur lämnar litet utrymme för barns egna initiativ. Lärarna har varandra som samtalspartners och de innehar varannan tur i samtalsmönstret. Barnen delar sedan på det resterande samtalsutrymmet (Skoog, 2012).

I denna studie har det framgått hur lärare använder ett pedagogiskt tv-program i aktiviteterna som får drag av medialisering, där det lekfulla i undervisningen är att leka som i tv-programmet, och i en genre som liknar ett tv-format (jfr programledare i en frågesport). Forskning av hur barns bruk av medier formar deras aktiviteter och lekar i vardagslivet kallar Ågren för ett ”intertextuellt kretslopp” (Ågren, 2015). Detta kan sägas stärka barns deltagande och möjlighet att forma och uttrycka sina egna preferenser. Ågren hävdar vikten av att ”inte låsa fast barnkulturen kring vissa etiketter, utan att intressera sig för och undersöka hur barn navigerar i medielandskapet och vad de faktiskt *gör* med den kultur som de har omkring sig” (s. 179). I denna studie har vi istället fått syn på vad lärare gör med ett tv-program. Det finns dock behov av mer forskning om och utveckling av sätt att integrera barns ”egna” mediebruk i klassrummet, för att bättre förstå vad litteracitet innebär och hur det kan utvecklas inom ramen för förskoleklassens institutionella ram.

Förskoleklassens dubbla uppdrag framträder tydligt i vår studie där leken kan förstås som basen för läs- och skrivundervisningen i förskoleklassen. Det är dock läraren som är aktör i leken snarare än barnen. Leken förs in, med utgångspunkt i tv-programmets innehåll, men transformeras tydligt till en alltigenom skollik form vilket bekräftas av interaktionsmönstren som är skolans (IRE). Lärarna i studien löser det dubbla uppdraget genom att i aktiviteten själva stå för leken, medan barnen utför sitt arbete med bokstäver och ord.

## Referenser

- Ackesjö, Helena (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1–23.
- Ackesjö, Helena & Persson, Sven (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5 – 31.
- Adams, Marilyn, Jager (1994). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Alatalo, Tarja (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1-2), 79–100.
- Arthur, Leonie (2001). Popular culture and early literacy learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 295–308.
- Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline, & Säljö, Roger (Red.). (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Stockholm: Gleerups.
- Barton, David (2007). *Literacy. An Introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). Malden, MA: Blackwell.
- Baydar, Nazli, Kağıtçıbaşı, Çiğdem, Küntay, Aylin, & Gökşen, Fatoş (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(5), 349–360.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 270). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bodrova, Elena (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.
- Buckingham, David (2004). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David (2008). Introducing identity. I D. Buckingham (Red.). *Youth, identity and digital media*. (ss.1-23). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chall, Jeanne S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.

- Davies, Máire Messenger (2002). Classics with Clout. Costume Drama in British and American Children's Television. I Buckingham, D. (Red). *Small Screens. Television for children* (ss. 120-140). London: Leicester University Press.
- Derry, Sharon J., Pea, Roy D., Barron, Brigid, Engle, Randi A., Erickson, Frederick, Goldman, Ricki (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53.
- Evaldsson, Ann-Carita, Lindblad, Sverker, Sahlström, Fritjof, & Bergqvist, Kerstin (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (ss. 9-35). Stockholm: Liber.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis, nr. 115). Uppsala: Uppsala universitet.
- Fast, Carina (2008). *Literacy – I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Filipson, Leni (1974). *Fem myror är fler än fyra elefanter. Undersökning av en serie barnprogram*. Stockholm; Sveriges Radio, Publik- och programforskningsavdelningen.
- Fisch, Shalom M. (2014). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. New York: Routledge.
- Fisch, Shalom M., & Truglio, Rosemary T. (Red.). (2014). *G is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street*. New York: Routledge.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning: Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Författare & Samförfattare. (2017).
- Gillen, Julia & Hall, Nigel (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.
- Greenfield, Patricia M. (2014). *Mind and Media: The effects of television, videogames and computers*. New York: Psychology Press.
- Goodman, Kenneth S. (1986). *What's whole in whole language?* Ontario: Scholastic.
- Hagtvet, Bente E. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hagtvet, Bente E. (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heikkilä, Mia, & Sahlström, Fritjof (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hjälme, Anita (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Ivarsson, Lena (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. (Doktorsavhandling). Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet.
- Jennings, Nancy, Hooker, Steven, & Linebarger, Deborah (2009). Educational television as mediated literacy environments for preschoolers. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 220-242.
- Jensen, Anders S. (2011). Early literacy: Towards a unified approach for child care and school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311-330.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Larson, Joanne & Marsh, Jackie (Red.). (2013). *The Sage handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
- Liberg, Caroline (1990). *Learning to read and write*. (Reports from Uppsala University Linguistics (RUUL) 20.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindwall, Oskar. (2008). *Lab work in science education – Instruction, inscription, and the practical achievement of understanding*. (Doktorsavhandling). The Department of Theme Research. Linköping: studies in arts and science, no. 426.
- Linebarger, Deborah (2015). Super Why! to the rescue: Can preschoolers learn early literacy skills from educational television? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 6(1), 2060-2068.
- Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, Neil (1992). Culture, context and the construction of knowledge in the classroom. In P. Light & G. Butterworth (Red.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing* (ss. 28-46). Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

- Mercer, Neil (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Myndigheten för Skolutveckling (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Norling, Martina, Sandberg, Anette & Almqvist, Lena. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619–634.
- Pettersson, Åsa (2013). *Tv for children. How Swedish public service television imagines a child audience*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Arts and Science No. 583). Linköping: Linköping universitet.
- Pressley, Michael (2006). *Reading instructions that works: The case for balanced teaching*. New York & London: The Guilford Press.
- Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*. Tillgänglig på: <http://www.regeringen.se/49b72d/contentassets/a1f08ee1ea2b4f1abdbec9d1f6d8253d/prop.-1997986>
- Quennerstedt, Ann, Harcourt, Deborah, & Sargeant, Jonathon. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn. *Nordic Studies in Education*, 34 (2), 77–93.
- Reiser, Robert A., Williamson, Naja & Suzuki, Katsuaki (1988). Using Sesame Street to facilitate children's recognition of letters and numbers. *Educational Communication and Technology Journal*, 36(1), 15–21.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rönnerberg, Margareta (2006). *Nya medier: Men samma gamla barnkultur?* Uppsala: Filmförlaget.
- Sahlström, Fritjof (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Silverman, D. (Red.) (2011). *Qualitative research: Theory, method and practices* (3rd ed.). London: SAGE.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Skolinspektionen. (2015). *Undervisning i förskoleklass. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:3*.
- Skolverket. (2016a). *Förskoleklassen – Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Stockholm: Wolters Kluwe.

- Skolverket. (2016b). Hur kan förskolan bidra till barns språkutveckling? Tillgänglig 2016-09-20 på:  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivnarlarning/hur-kan-forskolan-bidra-till-barns-sprakutveckling-1.157367>
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Reviderad 2017*. Stockholm: Wolters Kluwe.
- Skoog, Marianne (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, nr.33). Örebro: Örebro universitet.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Statens medieråd. (2017). *Småungar & medier*. Tillgänglig 2017-12-14 på:  
<https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/smaungarmedier2017.2343.html>
- Strouse, Gabrielle, O'Doherty, Katherine, & Troseth, Georgene (2013). Effective covieing: Preschoolers' learning from video after a dialogic questioning intervention. *Developmental Psychology*, 49,(12), 2368–2382.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- UR. (2013). *Lärarhandledning: Livet i Bokstavslandet*. Tillgänglig 2017-03-04 på: [http://www.ur.se/mb/pdf/handledningar/179000-179999/179232-1\\_102763\\_Livet\\_i\\_bokstavslandet.pdf](http://www.ur.se/mb/pdf/handledningar/179000-179999/179232-1_102763_Livet_i_bokstavslandet.pdf)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (översättning: Kajsa Öberg Lindsten) Göteborg: Daidalos AB.
- Vygotskij, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wood, David, Bruner, Jerome S., & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Ågren, Ylva (2015). *Barns medierade värld – syskonsamspel, lek och konsumtion*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.