

”Tänk om ...”: Lekresponsiv undervisning om skriftspråkskunskap i förskoleklassen

Originalartikel

Maria Magnusson^{1*} 

Sammanfattning

Artikeln presenterar en studie där lärare i förskoleklass, tillsammans med forskare, inkorporerar lek i undervisningen. Som teoretiskt perspektiv används Lekresponsiv undervisning, där lärare och elever växlar, i kommunikationen, mellan vedertagen kunskap (*som är*), fantasi (*som om*) och prospektivt tänkande (*tänk om*). Empirin utgörs av lärarnas videoobservationer, med fokus på skriftspråkliga aktiviteter. Syftet var att bidra med kunskap om hur eleverna kan göras delaktiga i en bokstavsaktivitet och hur prospektivt tänkande kan komma i spel. Studien ger exempel på hur eleverna engageras genom att i tanken abstrakt leka med hur det skulle kunna vara annorlunda (tänk om det vore ...) och därigenom bekantar sig med, och börjar appropriera, den kulturella verktygslåda som det skrivna språket utgör. Resultatet visar hur olika former av prospektivt tänkande framträder i aktiviteten och hur eleverna därigenom praktiserar kreativitet, löser verkliga problem, engagerar sig i problemlösning, finner egna lösningar samt formulerar nya frågor och lösningar.

¹Linnéuniversitetet

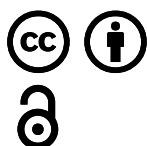
*Korresponderande författare:
Maria Magnusson
maria.magnusson@lnu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 12, nr 1, 2024, s. 27–46
DOI: [10.61998/forskul.v12i1.22915](https://doi.org/10.61998/forskul.v12i1.22915)
ISSN:2001-6131

Publicerad: 2024-03-13

© 2024 Författaren.

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons. Erkännande-licensen CC BY 4.0, som tillåter användning, spridning och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.



Nyckelord: förskoleklass, lekresponsiv undervisning, skriftspråk, prospektivt tänkande

Abstract

The article reports a study where teachers in the preschool class, together with a researcher, incorporate play in teaching. Theoretically, the study builds on Play-Responsive Early Childhood Education and Care (PRECEC). Central to PRECEC is communicative patterns where participants (children and teachers) shift between, and relate, culturally established knowledge (*as is*), fantasy (*as if*), and prospective thinking (*what if*). Data consist of video observations of written language activities. The aim was to contribute knowledge about how pupils can become involved in a letter activity and how prospective thinking is actualized and responded to. The pupils were engaged through imaginatively playing with the idea of how something could be different and thereby become familiar with, and begin to appropriate, the cultural toolbox that the written language constitutes. The result shows how different forms of prospective thinking appear in the activity and how the pupils practice creativity, solve real problems, get involved in problem solving, find their own solutions and formulate new questions and solutions.

Keywords: Preschool class, Play-responsive teaching, Written language, Prospective thinking

Introduktion

En av utmaningarna för nutidens förskoleklass är att förena vad som på sätt och vis är utmärkan- de för respektive institution som där möts: förskolan med lek och fantasi och skolan med under- visning och ämneskunskaper. Förskoleklassen utgör därmed en specifik kontext som kan förstås som en pedagogisk bro mellan två väletablerade pedagogiska traditioner (se Pramling & Pram- ling Samuelsson, 2010). Ett centralt innehåll i undervisningen i förskoleklassen är bokstäver och andra symbolers kommunikativa funktioner (Skolverket, 2019). Fokus för denna studie är hur elever involveras i det skrivna språket utan att leken överges till förmån för ämneslektionen (se Lago m.fl., 2020). Artikeln bygger vidare på forskning om lekresponsiv undervisning i förskolan (se t.ex. temanumret i *Forskning om undervisning och lärande*, Pramling och Wallerstedt, 2019).¹

Förutom att lek är att betrakta som något värdefullt i sig (Huizinga, 1938/1955) är lek även centralt för yngre barns lärande och deras förståelse för omvärlden (Pramling m.fl., 2019a; Vygotskij, 1978). En tanke om lekens betydelse för det aktiva lärandet, såväl i förskoleklassen som i de tidiga skolåren, är också något som återspeglas i läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2019). En knäck- fråga för verksamma lärare i förskoleklass är vad elevers lek innebär för lärande och undervis- ningen, en fråga som är av internationellt intresse (se t.ex. Bubikova-Moan m.fl., 2019; Fleer & van Oers, 2018). Lek och undervisning ses i denna artikel inte som dikotomier där lek förpassas utanför klassrummet, skilt från undervisning, utan som något med potential för barns lärande (Pramling m.fl., 2019a; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Lek erbjuder barn att utveckla förmågor som fantasi och kreativitet; i lek kan barn växla fram och tillbaka i sitt tal och agerande mellan det imaginära, det fiktiva (Vaihinger, 1924/2001), och det vedertagna; hur något enligt konventionell förståelse är. I lek öppnas det upp för långt mer vidsträckta möjligheter än i verkligheten. När vi leker kan vi föreställa oss och agera som om vi vore någon annan än vi är, eller som om det vore på något annat sätt än det är. Att tidigt stötta barn i att utveckla förmågor som fantasi och kreativitet har sedan länge uppmärksammats bland annat med utgångspunkt i Vygotskijs teoretisering (1995). I en rapport producerad av OECD (2018), *The future of education and skills: Education 2030*, framhålls särskilt vikten av att utveckla nyfikenhet, fantasi och krea- tivitet, förmågor som skrivs fram som både framtida och nödvändiga inför en osäker framtid där problem som ännu inte kan förutspås, behöver lösas. Fantasi och kreativitet beskrivs som viktiga framtida förmågor i termer av innovation för såväl praktiska som vetenskapliga och artistiska syften (Leadbeater, 2017). Sammantaget kan sägas att i leken lär vi oss att fantisera, vi kan före- ställa oss hur saker och ting kan vara annorlunda, något som är grundläggande för vår förmåga att förstå – och kunna agera för att förändra – vår omvärld (Pramling m.fl., 2019b).

Med ett ökat kunskapsfokus riktat mot yngre elever finns risk för att leken med fantasi och kreativitet trycks undan och att gapet mellan lek och undervisning ökar i förskoleklassen (Ackesjö & Persson, 2019; Lago m.fl., 2020). Lek och undervisning ställs mot varandra, vilket leder till att undervisning i termer av mer läroplanledd aktivitet vinner terräng (Ackesjö, 2021; Aminoff, 2017; Botö, 2018; Ekström, 2018). Man kan uttrycka det som att förväntningarna på elevers fram- tida förmågor tycks gå i otakt i en tid av en ökad global trend av akademisering, det vill säga en akademisk förskjutning (Ring & O'Sullivan, 2018). Det gäller i synnerhet akademiska kunskaper där skrivning och läsning räknas till de basfärdigheter som hör skolan till. Det som är viktigt för barn att lära sig, för att bli deltagare i ett samhälle, är att de blir undervisade om så tidigt som möjligt, enligt denna rational. Det bör dock påpekas att det förvisso inte behöver råda någon motsättning mellan kunskapsfokus och lek eller fantasi. I själva verket utgör det härvarande

¹ Begreppet barn används genomgående då forskning i förskolan avses. Begreppet elev används i referens till forskning i förskoleklass och skola.

arbetet just ett bidrag till kunskapen om hur dessa kan kombineras. Tidigt engagemang i skriftspråkliga aktiviteter, där barn ges stöd i att appropriera det vill säga tillägna sig (Wertsch, 1998) skriftspråkliga verktyg (begrepp, distinktioner), visar sig ofta korrelera med en stark utveckling av den fortsatta skriv- och läsförmågan (National early literacy panel, 2008). Studier visar vikten av att tidigt ingå i språkstimulerande miljöer, särskilt för de barn som saknar en språkstimulerande hemmiljö (Brice Heath, 1983; Dickinson & Caswell, 2007).

Föreliggande studien är genomförd inom ramen av ett praktiktäna projekt² med lärare i en förskoleklass där lärarna utvecklade undervisningsstrategier för att integrera lek och undervisning. Lärarna filmade sin undervisning, med fokus på skriftspråkliga aktiviteter, för att analysera och få syn på och utveckla ett integrerat angreppssätt där lek och undervisning vävs samman. Lärarna var aktiva och deltog i leken med ambitionen att förhålla sig till denna också som en del av undervisningen. Projektet utgår från en teoribildning, om hur lek och undervisning kan vävas samman, som benämns lekresponsiv undervisning och vanligen förkortas LRU (Pramling m.fl., 2019a), vilken presenteras nedan.

Lekresponsiv undervisning – teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras de begrepp som är centrala för den teori som används i studien. Teorin som det handlar om, LRU, bygger på idén om att väva samman lek och undervisning. Kritiskt för denna integrerade undervisningsform är lärarens förmåga och skicklighet att tala och på andra sätt agera i termer av *som om* (här: fantasi)³ och *som är* (fakta, vedertagen kunskap) och att gå mellan dessa meningsdomäner för att väva samman det fantasifulla – som om (Vaihinger, 1924/2001) och det konventionellt vedertagna, som är. Distinktion mellan som om och som är har aktualiserats i forskning utifrån denna teoribildning (Pramling m.fl., 2019a). Vidare har det inom LRU pekats ut att tala i termer av *tänk om* som viktigt i undervisningen. Begreppet *tänk om* har hittills inte direkt studerats empiriskt i forskningen som bedrivits från detta teoretiska perspektiv, vilket därför utgör en del av denna studies bidrag till detta forskningsfält. Att engagera sig i *tänk om* betyder att kunna förutse konsekvenser av handlingar, i betydelsen att kunna engagera sig i en tankefigur enligt vilken om något förändras på ett visst sätt så får det konsekvenser som man åtminstone i viss mån kan kalkylera. *Tänk om* utgör så vad som kan kallas ett prospektivt tänkande (vad skulle hända om ...), vilket kan ses i kontrast till ett *retrospektivt* (vad som ofta benämns ett reflekterande) *tänkande* som innebär att ta ett perspektiv på vad som *har hänt* och varför det blev som det blev.

Prospektivt tänkande konceptualiseras alltså som ett möjligt sätt att tänka och tala som är framåtblickande (från latinets *prospecere*, Coleman, 2015). Kommunikationen utmärks av att den sker här och nu samtidigt som den är framåtriktad genom att deltagare föreställer sig och talar utifrån framtida möjliga scenarier (jfr att erfara framtiden, Gilbert & Wilson, 2007). En jämförelse mellan det sistnämnda kan också göras till termen 'possibility thinking' som framför allt förknippas med Crafts studier (t.ex. Craft, 2014) och där möjlighetstänkande (min övers.) relateras till en kontext av kreativitetsforskning (Cremin m.fl., 2006). Även om det finns paralleller

2 Projektet finansieras av ULF (Utveckling, lärande och forskning) Nordänger, U-K. (2020–2022). Vetenskapliga grund och framkomliga farleder – praktikutvecklande forskning i rörelse.

3 Vad som i LRU, efter Vaihinger (1924/2001), benämns som om avser inte enbart vad som vanligtvis ses som fantasi utan omfattar också till exempel fiktionslitteratur och teoretiska resonemang i vetenskaperna. I kontext av den här rapporterade studien har dock som om begränsats till fantasi (den sorts transformation som omvandlar något (säg ett bord och en duk) till något annat än det i konventionell eller bokstavlig mening är (säg ett piratskepp eller en koja); eller tänk på vanligt förekommande planscher i klassrum där till exempel O:et illustreras av en orm som biter sig själv i svansen.

mellan resonemang om tänk om i Crafts med fleras forskning och hur detta begrepp används inom LRU, är det också många avgörande skillnader mellan de två teorierna, vilket omfattar hur centrala begrepp, såsom lek, agency och även tänk om, begreppsliiggörs. Det ligger utanför denna empiriska studie att reda ut dessa skillnader, men jag ska kort peka på några av dessa. Possibility thinking innebär en förflyttning från att tala om vad som är till vad som *kan vara* och ska ses i relation till ett problemlösande förhållningssätt och kreativitet. Att fostra elever i possibility thinking innebär att möjliggöra för dem att finna ut och förfina problem, likväl som att lösa dessa. Centralt för förståelsen av undervisning från Crafts perspektiv är att ta vara på barns idéer (hur det skulle kunna vara) och därigenom lyfta fram barns agens. Agens förstås dock inom möjlighetsforskningen som något som barnen naturligt har om de inte hindras av vuxna att utagera detta (Cremin m.fl., 2006), vilket skiljer sig från hur agency förstås inom LRU, där det betonas att detta förutsätter vissa erfarenheter och kunskaper och att agency därför är beroende av andras – såsom vuxnas – responser (Lagerlöf m.fl., 2019; se också Mäkitalo, 2016). En central aspekt av en undervisning som inrymmer vad som benämns possibility thinking är 'posing questions', det vill säga att öppna för barn att ställa frågor och föra fram idéer om hur de tänker att det skulle kunna vara (Burnard m.fl., 2006; Craft, 2010). Ett sådant pedagogiskt förhållningssätt erkänner barns erfarenheter, egna idéer och föreställningsförmåga liksom de vuxnas ansvar och gensvar i arbetet med de yngre barnen. Noterbart är att det i forskningen om possibility thinking handlar om barnens egna frågor medan vad som i denna studie studeras är hur lärare initierar en ny sorts frågor som engagerar eleverna i att tänka som om. Litteraturen om possibility thinking är förankrad i diskussioner om så kallad 'lilla-k-kreativitet' (Craft, 2002), alltså vardaglig kreativitet (att kunna hitta på en berättelse eller ett rim – i kontrast till 'stora-k-kreativitet', såsom att uppfinna hjulet eller telefonen). Lek kan förstås som en form av kreativitet i det lilla genom att något transformeras från hur det vanligtvis förstås, som är, till hur det skulle kunna vara, som om.

Att svara på och erkänna elevers bidrag i undervisningen är även centralt för ett lekresponsivt arbetssätt och innebär att inte bara bekräfta barn, utan svara an på deras bidrag så de ges betydelse för hur aktiviteten fortsätter. Detta förstås som en grundläggande princip för att befrämja barns agens (Prämpling m.fl., 2019a), det vill säga att ge barn utrymme och stötta dem i att bli genuina aktörer i de aktiviteter – till exempel undervisning – som de deltar i, så att de inte reduceras till mottagare av färdigpackad information. Det finns flera avgörande skillnader mellan tänk om (som det används inom LRU) och possibility thinking. Begreppen adresserar olika forskningsinriktningar och kontexter. De är inte identiska utan delvis parallella begrepp. Possibility thinking är uttryckligen relaterat till och framskrivet i en kontext av kreativitetsforskning. Det klagörs till exempel i Cremins med fleras artikel (2006), där possibility thinking teoretiseras och i termer av "creative pedagogies" och "how teachers' pedagogical practice fosters this [dvs. possibility thinking] critical aspect of creativity" (s. 108). Här framstår en viktig skillnad mot LRU. LRU avser inte att bidra till kreativitetsforskning, utan till att förstå och utveckla undervisning i förskolan som responsiv lek. En annan skillnad mellan dessa två begrepp, possibility thinking (Cremin m.fl., 2006) och tänk om såsom det används inom LRU, är lärarens roll. I den pedagogiska modell som Cremins med flera har utvecklat utmärks denna bland annat av 'att stå tillbaka' (standing back). Här blir skillnaden mellan teoretiseringen om kreativitet och LRU särskilt tydlig. Att stå tillbaka för att låta barnen själva utforska är rent konträrt mot vad som är framskrivet inom LRU-litteraturen. Där betonas tvärt om vikten av att som lärare engagerat delta i aktiviteter med barn i stället för att, som Cremin med flera (2006) beskriver det, stå utanför och observera ("watching from outside the activity", s. 113). Det kan här till noteras att poängen med detta tillbakastående är att läraren, inte barnen, ska engageras i reflektion. Possi-

bility thinking är tydligt – om än implicit – framskrivet inom ramen för en så kallad lyssnandets pedagogik där barns 'fria' utforskande är riktmärket. En sådan hållning är alltså rent motsatt LRU, där aktivt deltagande och samskapande mellan förskollärare och barn betonas. Inom ramen av LRU är barn liksom vuxna och lärare genuina aktörer där deltagarna är responsiva på varandras handlingar, och där undervisning förstås som en aktivitet som är samkonstituerad av deltagarna. Detta kan formuleras som själva grundprincipen för ett förhållningssätt som bygger på denna teoretiska utgångspunkt. I föreliggande studie är interaktionen mellan deltagarna i fokus och det är mot den som det analytiska och teoretiska intresset är riktat. Dessa begrepp som om, som är, tänk om och agens från LRU är centrala för analysen i studien.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur prospektivt tänkande framträder i en aktivitet som handlar om grundläggande skriftspråkskunskap och hur lärare och elevers deltagande sker i denna undervisning som bedrivs utifrån några principer från LRU. Av särskilt intresse är tänk om, en teoretisk ingång som inte primärt studerats empiriskt i forskningen om LRU. Syftet preciseras med hjälp av frågeställningarna:

1. På vilket sätt framträder tänk om i aktiviteten som lärare och elever skapar i en undervisningssituation?
2. Hur sker deltagandet i denna undervisningssituation som bedrivs utifrån principer från LRU?

Utifrån syftet presenteras inledningsvis en genomgång av det forskningsfält som studien är förankrad i genom tidigare forskning om skriv- och läsundervisning i förskola och förskoleklass samt didaktik i de yngre åren.

Skriv- och läsaktiviteter i förskoleår

Barn som växer upp i en skriftspråkande kultur börjar hantera skrift långt innan de får formell utbildning i skrivning och läsning (Clay, 1975; Dyson, 2010; Fast, 2007; Ferrerio & Teberosky, 1983). Via hemmiljön och den omgivande kulturen engageras och involveras barn i skriftspråkliga handlingar som är inbäddade i barnets vardagsliv utan att det handlar om ett skolämne (Björklund, 2008; Magnusson, 2013). I leken och andra självinitierade aktiviteter gör barn bruk av sina tidiga erfarenheter, där de utforskar skriften som medel för kommunikation (Worthington & van Oers, 2015). För förskolläraren handlar det om att överväga vilken kontext som bäst bidrar till meningsfulla erfarenheter där barn får pröva och leka fram sin förståelse (Hagtvet, 2002; Vygotskij, 1978). En viktig poäng är att skriften fyller en funktion, något som Vygotskij (1978) skrev fram som en viktig princip för undervisning av skrift för barn i förskoleåldern, det vill säga att skriften blir nödvändig för leken snarare än något separat eller för barnen och leken ovidkommande. Exempel på aktiviteter där skrift fyller en funktion i att driva en lek framåt är fallstudierna *När Kroko-Krokodil blir sjuk*, *De magiska frukterna* och *Bokstavstjuven* (Pramling m.fl., 2019a).⁴ I dessa empiriska exempel framgår hur skrift kan introduceras och stötts inom ramen av lek, utan att leken bryts, genom att deltagarna skiftar mellan att tala i termer av fakta eller vedertagen kunskap och fantasi. Dessa exempel visar också detta oavsett om aktiviteterna

⁴ Fallstudierna ingår i ett samlat verk om LRU i förskolan och benämningarna av aktiviteterna i fallstudierna är här fritt översatta från engelska.

är barninitierade eller vuxeninitierade. I fallstudierna blir det tydligt hur grafiska symboler och läsning blir organiserande resurser i dessa lekar. Liknande exempel är en studie om att leka affär (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). I affärsleken blir logotyper, bokstäver och text nödvändiga, som exempelvis en inköpslista för den pågående leken. Bokstäver och att skriva ord blir en del av affärsleken och innebär en viktig kontextualisering (van Oers, 1998), alltså ett sammanvävande av skriftspråk och lek i ett för barnen meningsfullt sammanhang. Inom lekramen lär sig barn generella kunskaper om hur språkljud och bokstäver är sammankopplade, i stället för att skriftspråket reduceras till isolerade färdighetsövningar. Forskning visar att fokus i skriftliga aktiviteter riskerar att bli fokuserade på instruktion om hur man till exempel formar bokstäver (procedural) i stället för att använda skriften för kommunikation (Alatalo m.fl., 2023; Bingham m.fl., 2017; Hall m.fl., 2015; Quinn & Bingham, 2022). Utmärkande för affärsleken i likhet med ovan nämnda lekaktiviteter (Pramling m.fl., 2019a) är att deltagarna skiftar mellan att tala och agera som om (fantasi) (Vaihinger 1924/2001) och som är (fakta). Ytterligare exempel är studien *Mitt sifferland*⁵ (Magnusson & Pramling, 2017) där ett barn (6,5 år) handskas med grafiska symboler i form av siffror med en lärare. Med en fiktiv röst – alltså genom att animera (tala som om han vore en siffra) – ger barnet liv åt siffrorna som han skapar och de länder där de olika siffrorna sägs bo. Det sker omväxlande med att barnet i aktiviteten växlar mellan att tala om fakta, till exempel att siffrorna ett och noll blir tio. Läraren är responsiv och ställer utmanande frågor om det som barnet *gör* (t.ex. ritar) och *säger* inom den fantasivärld som har skapats av barnet. Genom att den vuxne och barnet samordnar sig i perspektiv (Rommetveit, 1974) kommer nya aspekter av innehållet att uppmärksammas, även att de har olika förståelse. Den vuxne bidrar med nya tankeverktyg om det som barnet inte har funderat på tidigare (Vygotskij, 1978), vilket visar sig i barnets respons på lärarens bidrag.

Den vuxne – läraren – kan bidra med respons på olika sätt som får olika konsekvenser. Vem som har kontrollen över ordet i skriv- och läsundervisningen blir avgörande för barns möjlighet till inspel och ömsesidiga samspel med varandra och läraren. Det innefattar även huruvida ett gemensamt uppmärksamhetsfokus etableras eller ej. Vid en närmare analys av en tidigare studie (Botö m.fl., 2017) där en barngrupp genomförde två olika aktiviteter i en språksamling, vid två olika tillfällen, resulterade i olika handlingsutrymmen för de deltagande barnen. I det ena fallet utvecklas bokstavsaktiviteten till en gruppaktivitet med stöttning av läraren som leder och leker med barnen. De uppmuntras att interagera och experimentera med bokstäverna. I det andra fallet utvecklas aktiviteten i riktning mot en individuell problemlösning där läraren har stor kontroll över ordet och deltagarna visar sig till stor del sakna ett delat fokus, det vill säga har inte tillräcklig intersubjektivitet (Rommetveit, 1974). Resultatet av aktiviteterna illustrerar lärarens roll i att stötta och tillsammans med barnen skapa gemensamt fokus, och hur detta har betydelse för vad, som för barnen framstår, som meningsfullt och blir möjligt att lära.

Skriftspråksundervisning i förskoleklass

Tidigare forskning om skriv- och läsaktiviteter i förskoleklassen visar att undervisningen ofta äger rum i en formaliserad kontext som utmärks av bokstavsarbete och som saknar koppling till elevers tidigare erfarenheter och kunskaper (Aminoff, 2017, 2021; Botö, 2018; Sandberg, 2012, 2018; Skoog, 2012). I fokus är skriftens kod som en relativt styrd läraraktivitet med få möjligheter för eleverna till kreativa inslag som kan bidra till nya erfarenheter av olika skriftspråkliga händelser (Aminoff, 2021; Skog, 2012), exempelvis genom övningar som att identifiera språkljud i ord, koppla fonem (språkljud), grafem (bokstav) och skriva av meningar, där form och funktion

5 *Mitt sifferland* är fri översättning av den engelska titeln *In 'Numberland'*.

åtskiljs. Ett arbetssätt som innefattar isolerade färdighetsövningar, och som diskuterats tidigare (Alatalo, 2023; Bingham m.fl., 2017; Hall m.fl., 2015; Quinn & Bingham, 2022), visar sig dock motverka och bokstavligen stå i vägen för att lägga grunden i de tidiga åren för hur man lär sig att lära och att lära tillsammans med andra (Whitebread, 2010). Känsligheten för kontexten i vilken undervisningen äger rum är hög vad gäller yngre elevers aktiva handlingar och delaktighet. Möjligheten till att applicera skriftliga resurser är av stor vikt i tidigt skrivande och läsande (O’Sullivan, 2018). En studie av Forsberg (2021) visar hur elevers delaktighet och möjlighet till idérika och kreativa inslag i skrivundervisningen minskar med stigande ålder i utbildningen. Ju mer elever kan följa en instruktion och skriva formellt, ju mer blir de lyssnade till. Att kunna följa instruktioner (en mall) som den formella formen av skrift, text-typ eller genre värderas högre än att komma med egna idéer och gå utanför ramarna (Forsberg, 2021). I kontrast tycks lärandeaktiviteter som har inslag av lekfullhet öka elevers engagemang och prestationer samt känsla av kontroll (Ring & O’Sullivan, 2018).

Studier om ämnesintegrerad undervisning i förskoleklassen visar hur skrift blir nödvändig för att lära sig om naturvetenskap (Alatalo & Johansson, 2019, 2022). En jämförelse kan göras till temat Affären, som tidigare har diskuterats, där skrift blir nödvändig för att leka vidare (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). I den ämnesintegrerade undervisningen (Alatalo & Johansson, 2019, 2022) finns utrymme för egna tankar och idéer samtidigt som eleverna rör sig in i och ut ur sociala praktiker, vilket utvecklar och stärker deras ämneskompetens såväl som läs- och skrivkompetens (kodning, textskapande, textanvändning, kritisk analys). Gemensamma språkliga upptäckter görs om hur bokstäver och ljud korresponderar och där läraren agerar som skriftlig modell som responderar på elevernas frågor. Inslag av fantasi och lek förekommer till exempel vid textskapande av sagor. En jämförelse kan göras till Botös studie (2018) om bokstavsarbete i en förskoleklass där eleverna får träna på ”veckans bokstav”. I fokus för studien är interaktionen mellan lärare och elever. Resultatet visar hur läraren förvisso ramar in aktiviteter på ett lekfullt sätt men att eleverna instrueras genom att arbeta med uppgifter. Leken förs således in i aktiviteten, men den transformeras till en skollik form där den syntetiska traditionen får företräde genom en tonvikt på bokstavskunskap, där innehållsliga aspekter av ord hamnar i bakgrunden och där interaktionsmönstren liknar skolans (Botö, 2018, s. 54). Kvalitén på interaktionen mellan den vuxne och eleven är avgörande för hög kvalitet i den tidiga utbildningen (Melhuish, 2015). Det innebär att ett arbetssätt med övningar av detta slag i en formaliserad kontext kan vara en stor utmaning för många elever som introduceras i en ny skolform som förskoleklassen (Ackesjö, 2021). Mot bakgrund av en förskjutning mot ett ökat kunskapsfokus i de tidiga åren där lek trycks undan för mer isolerade övningar är syftet med härvarande studie att analysera skriftspråksundervisningen i en förskoleklass där lärarna iscensätter principer från LRU.

Metod

Denna studie är en del av ett större praktikinära skolforskningsprojekt. Delstudien bygger på ett projekt där lärare och forskare arbetade med att utveckla strategier för att inkorporera lek i undervisning genom att utveckla och applicera principer från LRU (Pramling m.fl., 2019a). Bakgrunden till projektet var att lärarna och rektorn tyckte att det hade blivit för mycket av så kallad ”traditionell undervisning” och önskade ”få in mer lek i förskoleklassen”.

Kontexten är två förskoleklasser med två lärare med 29 respektive 28 elever i var sin klass. Undersökningen är att betrakta som en fallstudie (Robinson, 2007) där fallet är ett fenomen (undervisningen där tankefiguren tänk om kommer i spel). Lärarna ingår i ett gemensamt arbetslag med andra pedagoger och har en utbildning som förskollärare respektive grundskollärare. Med hjälp av en datorplatta dokumenterade lärarna själva aktiviteter som de initierade och som avsåg

bidra till att utveckla elevernas skriftspråkliga kunnande. Lärarnas dokumentation skedde genom videoobservationer av kommunikationen mellan lärare och elever. Fokus riktades mot hur lärare och elever integrerar fakta, fantasi och prospektivt tänkande (eller i LRU:s termer: som är, som om och tänk om). Det empiriska materialet består av cirka fyra timmar filmat material. Eleverna började i förskoleklassen i augusti, och lärarna genomförde videoobservationerna under vårterminen (mars till juni). Lärarna valde och turas om att filma varandra i olika aktiviteter med fokus på det skrivna språket. De hade tidigare erfarenhet av att genomföra videoobservationer av sin dagliga undervisning.

Vid återkommande seminarier under projekttiden hade lärarna och forskaren tillsammans tittat på och diskuterat videoobservationerna. Detta med fokus på skiften mellan som är och som om och möjligheter samt utmaningar med att integrera lek och undervisning av ett innehåll som skrift. Vid seminarierna hade forskaren hållit kortare föreläsningar om LRU och dess begrepp och hur dessa kan användas för att förstå undervisning och hur de kan användas som principer för att iscensätta undervisning.

Först diskuterade lärarna och forskaren tillsammans filmerna efterhand som de spelades in. Därefter transkriberades valda sekvenser av forskaren, av relevans för forskningsfrågorna (dvs. sekvenser där tankefiguren tänk om förekom, se nedan). En interaktionsanalys (Jordan & Hendersson, 1995) genomfördes för att analysera data i form av responsmönster, såväl inom som mellan situationer, där dessa responsmönster tillsammans bildade ett sorts narrativ, en berättelse (Derry m.fl., 2010), det vill säga klargjorde hur undervisningen fortlöpte och utvecklades genom deltagarnas responser. Förekomsten av samtal där tankefiguren tänk om förekom upptäcktes vid genomläsningen av transkriptionen av språksamlingen (något som inte förekom i det övriga materialet) och bedömdes vara av särskilt intresse då tänk om är ett centralt begrepp inom LRU men som inte tidigare hade studerats mer ingående. Därefter identifierades alla sekvenser där tänk om förekom. Med utgångspunkt i ett intresse för denna tankefigur blev fokus att närmare analysera och söka skilja ut olika kvalitéer av tänk om-samtal (prospektivt tänkande), det vill säga att på empirisk grund analytiskt differentiera denna tankefigur. Själva sekvenserna (representerade av excerpten) presenterades och analyserades sekventiellt, det vill säga som responsmönster, där varje yttrande (representerat av en tur) sågs som ett svar på föregående yttrande (Wallerstedt m.fl., 2023). Till följd av denna representation och analys kunde det framväxande resonemanget läsas som ett narrativ över en del av arbetet med bokstavskunskap i klassrummet.

Efter varje seminarium där lärarna och forskaren hade diskuterat videodokumentationen genererades ny empiri, följt av analys och diskussion i en iterativ process som medgav en återkoppling och en ömsesidig utveckling av såväl teori som praktik (SOU 2018:19). Detta sätt att arbeta innebär också en kvalitetssäkring, såtillvida att kunskapsbidragen inte bara förankras i en pedagogisk verksamhet utan också blir begriplig och användbar för verkamma lärare, något som i metodlitteraturen benämns pragmatisk validitet (Nuthall, 2004) och som är särskilt viktigt i praktisknära forskning, som i det som här rapporteras en delstudie ifrån.

Föreliggande studie har etikprövats av Etikprövningsmyndigheten (dnr. 2020-05304) och följer rådande forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Det innebär bland annat att fingrade namn används vid elevernas utsagor.

Resultat

Resultatet presenteras i nära anslutning till en analys av samtalsutdrag från en skriftspråklig aktivitet om bokstäver i förskoleklassen. Deltagarna är en lärare och sex elever (tre flickor och tre pojkar). Aktiviteten hade initierats av läraren och pågick i cirka 20 minuter. Samtalsmönstret mellan deltagarna rörde sig mellan som om, som är och tänk om. I analysen är prospektivt tänkande

(alltså tänk om) i fokus. Läraren satt på golvet tillsammans med eleverna på en filt som fysiskt ramar in aktiviteten. Materialet som användes för bokstavsaktiviteten är ett färdigproducerat material som kan liknas vid ett memory-spel. Spelet bygger på att kunna para ihop en bokstav med tillhörande bild, exempelvis bokstaven J och bilden av en julgran (jfr Nilsen, 2018). Bilderna är tecknade schablonbilder och öppna för tolkning. Det finns bara en bokstav och en bild av varje. Alla bokstavskort och bilder var utplacerade på golvet med bilderna synliga för deltagarna.

Tänk om – inramning och öppenhet för det oväntade

Läraren ramade in bokstavsaktiviteten genom att tala om begynnelsebokstav, vad ordet betyder och vad de tidigare hade gjort samt vad de ska göra nu. En röd tråd skapades därmed av läraren mellan olika undervisningstillfällen. Elevernas uppmärksamhet riktades mot en begynnelsebokstav som blev till ett gemensamt uppmärksamhetsfokus i bokstavsspelet. Läraren introducerade begreppet begynnelsebokstav genom att använda kontrast som pedagogisk princip för att göra första bokstaven i ett ord både fonetiskt och grafiskt urskiljbart. Kontrasten skapade läraren genom att hålla upp en bild som föreställer en ekorre och en bild med bokstaven B med påståendet om att ekorre (läraren ljudar /E/E/) är ett ord som börjar på B (läraren ljudar /B/B/). Variationen mellan hur bokstaven B låter i förhållande till bokstaven E, som i ekorre, tycktes engagera eleverna som gemensamt invände med att utropa "Näe!", vilket indikerar att de tycktes vara med på aktivitetens premisser. Läraren fortsatte med att ställa frågan:

Excerpt 1

5. Läraren: Tror ni att det är B i början på Ekorre?
6. Eleverna: Näe
7. Eskil: Beckorre!
8. Läraren: Precis beckorre hade det blivit då! Jaha undrar var beckorren bor någonstans, i bäcken kanske?
9. Elev 2: Ja
10. Elev 3: Mmm
11. Elev 4: Bland alla uttrarna
12. Läraren: Precis ja, bland alla uttrar ja. Vad börjar uttern på för bokstav då?
13. Eleverna: /U/U/U/U/

Även om läraren upprepade frågan om första bokstaven i ordet Ekorre (tur 5) höll eleverna fast vid att Ekorre inte börjar på bokstaven B (som är) och säger emot (tur 6). Det finns en öppning i frågan då läraren säger "Tror ni...", vilket skapade en atmosfär av att tänka fritt och för eleverna att vara aktörer. En elev responderade snabbt och lanserade en egen kreativ lösning och svarade med Beckorre (tur 7). Eleven rörde sig i vad vi kan kalla ett spänningsfält mellan fakta (som är), ett kunskapsinnehåll och det imaginära (som om), det fantasifulla. Hans förslag "beckorre!" indikerar en orientering i kommunikationen mot en fiktiv värld (Vaihinger, 1924/2001). Det kan finnas ett kittlande spänningselement i att röra sig mellan meningsdomänerna som om och som är, med en viss osäkerhet om utgången. Det kreativa ligger i det oväntade, förmågan att följa ett nytt spår och se nya möjligheter. Inspelet tyder på en viss bokstavskänedom. Elevens bidrag implicerar att ha urskilt att ett ord, som här ekorre, består av flera olika språkljud (fonem). Dessa ljud motsvarar bokstäver och om man lägger till en bokstav i början förändras ordet: B + Ekorre = Beckorre (som är). Läraren var lyhörd för elevens inspel i aktiviteten och bekräftade "Precis beckorre ..." (tur 8). Hon bekräftar därmed elevens idé. Denna korta samtalssekvens kan teore-

tiskt förstås i termer av tankemodellen tänk om ekorre hade börjat på B, vad hade det hetat då (en implicit form av tänk om). Å ena sidan är aktiviteten väl avgränsad med ett tydligt innehåll: att urskilja begynnelsebokstaven i ett ord. Å andra sidan visade läraren en öppenhet för eleverna att bidra med egna kreativa idéer, som kan bidra till nya och mer utvecklade handlingar i bokstavsaktiviteten. I denna aktivitet görs eleverna till aktiva deltagare i aktiviteten; de hade agens att bidra till hur aktiviteten utvecklades.

Läraren spann vidare på idén om bekorren och ett skifte skedde från tänk om till att fantisera om vad Bekorren bor (som om), och hon föreslog "... kanske i bäcken" (tur 8). "Bland alla uttrar" (tur 11) sa en av eleverna och hakade därigenom på lärarens fantiserande. Läraren i sin tur svarade med ett skifte från som om till som är och vände sig till gruppen med frågan "Vad börjar Uttern på för bokstav då?" (tur 12). Eleverna responderade på skiften mellan olika meningsdomäner (som är, som om och tänk om) och svarade med att högt ljuda /U/U/ som i "utter" (tur 13). Även om samtalsmönstret rörde sig mellan som är, som om och tänk om lyckades läraren samordna elevernas perspektiv till att fokusera på begynnelsebokstäver (som är). En tillfälligt tillräcklig intersubjektivitet (Rommetveit, 1974) skapades mellan elever och lärare. Att deltagarna rör sig och relaterar mellan olika meningsdomäner tog sig också i uttryck i konkreta handlingar. Exempelvis höll en av eleverna upp en bild på en flaska, förde bilden till munnen och låtsades dricka (som om). Analysen visar hur bokstavsleken hålls samman och drivs framåt av deltagarnas responsiva samordning. Läraren var responsiv och fångade upp inspel som var kritiska för att upprätthålla aktivitetens fokus, att deltagarna är riktade mot samma mål (att identifiera begynnelsebokstäver).

Tänk om – som utgångspunkt för ett verkligt problem (som är) att lösa

När fokus flyttades till första bokstaven i elevernas namn planterade läraren snabbt ett verkligt problem (alltså ett problem inom ramen för som är) att lösa. Hon tog vidare idén med tänk om, applicerad på elevernas namn, genom att explicit ställa frågan:

Excerpt 2

28. Läraren: Tänk om jag råkat byta ut era E mot den här då? (visar bokstaven B)
29. Eskil: B! Då bir det Ba
30. Elev 4: /B/B/B/B/B/B
31. Eskil: Om jag skulle heta ... börja på A och dom andra bokstäverna som jag har i mitt vanliga namn då skulle jag heta Askil.
32. Läraren: Aaa men om du hade börjat på B då? (Håller upp bilden med bokstaven B)
33. Eskil: /B/B/B/B/B/B
34. Elever: /B/B/B/B/B/B
35. Eskil: Beskil
36. Läraren: Å du då? (Vänder sig mot Ella, eleverna ljudar /B/)
37. Eskil: /B/ Bella!
38. Ella: Bella (Ella tittar på Eskil och några av de andra barnen stämmer in i Bella två av flickorna är tysta).
39. Eskil: Bell!
40. Läraren: Aaa ... Å vem sa ni mer... började på den eller E?
41. Ella: Elsa och Evelyn (sätter upp ett finger för varje namn)

42. Läraren: Aaa ... vad hade Elsa hetat då om vi hade ...
- 43: Eleverna: Belsa! (några av barnen ropar samtidigt Belsa, skratt hörs) ...
44. Eskil: ... och Bevelyn!
- 45: Elever: Bevelyn (några av barnen faller in och säger Bevelyn, skratt hörs)
- 46: Läraren: De hade varit tokigt! Det är ju tur att ni har koll på vilka bokstäver som ni börjar på!
- 47: Ella: Pamela har ju (pekar på Pamela) hon har ju ett P (ohörbart)
- 48: Läraren: Ja, precis det har du ju! (vänder sig mot Pamela som nickar) ... och då hade det blivit Bamela på dig då i stället om vi hade bytt ut ditt P mot ett B (Håller upp bokstaven B)
- 49: Eskil: Bamela, Bamela ... Bamela ... Bamela

Excerpt 2 visar hur läraren skapade en ny utmaning genom att rikta uppmärksamheten mot att det händer något med deras namn om man byter ut första bokstaven. En av eleverna responderade med att ljuda /B/B/B/ (tur 30) till bilden av B, vilket implicerar att eleven fonetiskt och grafiskt skiljde ut bokstaven B (som är). En annan elev spann vidare på lärarens idé om tänk om: vad hade hänt om man råkat byta ut första bokstaven i sitt namn (tur 31)? Eleven Eskil lekte bokstavligen högt med tanken – tänk om han hade börjat på A och behållit alla andra bokstäver i sitt ”vanliga namn” då skulle han heta Askil (tur 31). Hans resonemang klargör hur namnet (ett ord) förändras om man byter ut den första bokstaven, då är det inte längre hans ”vanliga namn”. Varje enskilt språkljud är alltså viktigt och gör skillnad. Elevens resonemang adresserar fonem och den roll de spelar i ett namn (ord). I sin respons utmanade läraren eleven vidare: Tänk om hans namn i stället hade börjat på bokstaven B. Svaret Beskil (tur 35) bekräftar att eleven var med på tankefiguren och vad som följer för de enskilda språkljuden (som är). Sedan vände sig läraren till eleven Ella och sa: Å du då? (tur 36) underförstått tänk om ditt namn hade börjat på B, vad hade du hetat då? Tankefiguren distribuerades så bland eleverna i gruppen. Kvickt var läraren också där och fångade upp när eleverna kom med fler namn (tur 40). Eleverna, som var snabba med sina inspel, visade också att de responderar inom ramen för premissen (tänk om). Det tyder på att premissen (tänk om) är delad mellan lärare och elever (Rommetveit, 1974), oavsett om eleven har en lösning på problemet eller ej. Läraren svarade och fanns där som ett stöd att ta sig an utmaningen. Hon förklarade att om man byter ut P mot ett B så blir det Bamela (tur 48). Upp-täckten att namn förändras roade synligt (hörbart) barnen. Att de skrattade (och verkade ivriga i att svara) indikerar att detta sätt att tala engagerar dem. De deltog som aktörer i sitt lärande (dvs. med agens) och reducerades inte till mottagare av information, en central ambition med LRU. Vid denna tidpunkt hade också deltagarna lämnat bokstavsspelet för en stund.

Tänk om – som engagerar eleverna att driva aktiviteten vidare

Excerpt 3 visar att aktiviteten hade övergått till att handla om elevernas namn, något som engagerade och som av deras responser framstår som meningsfullt för dem. De höll fast vid begynnelsebokstav som gemensamt fokus och exemplet visar hur de tog över initiativet i aktiviteten (ökar sin agens) genom att samspela med varandra:

Excerpt 3

54. Eskil: Dexter, Dexter (tar på Dexters axel) ... du skulle heta Blixten ... Blixten
55. Elever: Britsen /B/ Blixten (hörs från några av eleverna som prövar /B/-ljudet)
56. Dexter: Blixten
57. Läraren: Blixten McQueen nästan

58. Eskil: Blixten
 59. Dexter: Brit .../B/B/B/ Blixten
 60. Läraren: Men har du ett L i ditt namn Dexter?
 61. Dexter: Näe ...
 62. Eskil: Bexter
 63. Läraren: Näe
 64. Dexter: /D/ ... /E/ ... /X/ ... /E/ ... /R/
 65. Eskil: Bexter
 66. Läraren: /T/

Eleverna var i excerpt 3 drivande i att ge exempel och försöka lösa ett gemensamt problem med att byta ut första bokstaven i sina namn. Dialogen fick i detta skede mer en karaktär av elev-elevkommunikation där eleverna hade handlingsutrymme att agera. De interagerade med varandra och blev aktörer, där de själva prövade att experimentera med begynnelsebokstäverna i sina namn. Exemplet visar hur två av eleverna gemensamt försökte sig på att lösa vad kamratens namn blir om man byter ut D, första bokstaven i Dexter till B (tur 54 – 56). Samtidigt var flera av eleverna delaktiga i en gemensam problemlösning genom att ljuda bokstaven B. Lärarens respons hakade på konversationen mellan eleverna genom att knyta an till en känd populärvetenskaplig figur, Blixten McQueen (tur 57). På så sätt kunde hon stödja elevernas lust att kommunicera sina egna kunskaper i stället för att följa ett vanligt mönster från klassrumssamtal: läraren frågar – eleven svarar – läraren värderar (Cazden, 2001). Det gäller att ha kontroll på alla språkljuden i namnet, vilket kan vara en utmaning. Läraren som ledde och lekte med språket med eleverna frågade om Dexter verkligen har ett L i sitt namn, vilket är ett subtilt sätt att peka ut en skillnad (tur 60). Med ett snabbt "Näe" (tur 61) svarade Dexter på lärarens fråga. Det är en sak att ha kunskap om bokstäverna i sitt namn och en annan att byta ut och göra en syntes av den nya bokstavskombinationen. Dexter och läraren var överens, han har inte ett L i sitt namn. För säkerhets skull ljudade Dexter sitt namn (tur 64) och läraren stöttade med att ljuda ett T som hade tappats bort. Samtidigt levererade klasskamraten lösningen – Bexter (tur 62) – och både Dexter och läraren stämde in i ett "Aaa...". Läraren bekräftade inspelet med att säga "Precis" samtidigt som hon småskrattade och log mot Dexter, vilket kan tolkas som att det lät lite tokigt.

Tänk om – som kreativ lösning för att samordna olika semiotiska resurser

I denna sekvens har aktiviteten återgått till att fortsätta med bokstavsspelet. Läraren bjöd in en av eleverna (Asta) att välja en bokstav och berätta för kamraterna vad den heter samt hur den låter (som är). Hon ombads också hitta en bild på ett objekt som hör ihop med bokstaven. Asta valde bokstaven A, som hon har i sitt namn. För att skapa agens och möjliggöra delaktighet, då denna elev inte självmant tar ordet, använde läraren riktade frågor som kommunikativ resurs: "Vad har du för bokstav, hur låter A?". Denna stöttning från läraren räckte för att eleven skulle kunna bli delaktig och klara av uppgiften, vilket indikerar att denna uppgift ligger inom den närmaste utvecklingszonen för henne (Vygotskij, 1978). Läraren bekräftade Asta med att ljuda /A/ och lägga till "... som i början på ditt namn". Hon fortsatte, "Hittar du någon bild som låter likadant i början?". Aktiviteten kräver att deltagarna kan samordna olika semiotiska resurser, eller modaliteter, det vill säga hur något ser ut, vad det föreställer, hur det benämns och språkljuden för detta. En utmaning för Asta var att välja ett matchande objekt till bokstaven A. I detta spel ska A paras ihop med bilden på en anka. Det tycktes dock råda en osäkerhet om vad bilderna i spelet ska föreställa (jfr Nilsen, 2018):

Excerpt 4

- 80: Ella: Vad är det för fågel?
- 81: Läraren: Det är bara en fågel. Sen så har vi ju en fågel till men som inte börjar på F.
- 82: Ella: Titta på någon annan...
- 83: Läraren: Precis.
- 84: Eskil: ... och som inte kan flyga.
- 85: Eleverna: Näe...
- 86: Läraren: Den kan simma lite. Hittar du något? (Asta skakar på huvudet)
- 87: Asta: Näe (säger tyst)
- 88: Elev: Jag vet, jag vet (hörs några av barnen säga)
- 89: Lärare: Vad har vi här då? Här är det en...
- 90: Elev: Krokodil
- 91: Läraren: Börjar den på A?
- 92: Elever: Näe, näe...
- 93: Eskil: Då skulle den heta Akodil (flera av barnen säger Akodil, skratt hörs)
- 94: Läraren: Ja precis, å det hade ju varit supertokigt!
- 95 Dexter: En alligator i stället!

Bilderna ställde bokstavligen till det för både lärare och elever. Spelet är nämligen konstruerat så att bara en tolkning av varje bild passar till en bokstav, alltså endast ett sätt att matcha fungerar (som är). Ibland när barnen skulle välja bild uppstod emellertid en tolkningsfråga, som när Ella frågade "Vad är det för fågel?" (tur 80). Frågan kan ställas i en vidare bemärkelse; om bilden avser en generisk kategori (fågel) eller en viss art (t.ex. en blåmes). I detta fall ska bilden tolkas som en generisk kategori, vilket läraren antydde genom uppföljningen "det är bara en fågel" (tur 81). I Astas fall handlade det dock om en viss sorts fågel, en anka, vilket visar på ett problem när bilderna i bokstavsspelets är på olika hierarkiska nivåer, det vill säga, i det aktuella fallet, fågel respektive anka. Lösningen på problemet engagerade dock och blev till en angelägenhet för hela gruppen. Lärare och elever guidade Asta genom olika språkliga ledtrådar (turer 81–86) som kunde knytas till bilden av en anka, till exempel att det är en fågel som inte börjar på F och som kan simma. Men Asta hittade ändå ingen bild till sin bokstav. Möjlighet till delaktighet och agens blev begränsande trots att kommunikativa resurser användes som guidning. En svårighet var problematiken med hur bilderna skulle tolkas, något som förutsätter att vad bilderna gestaltar är bekanta för eleverna och ingår i elevernas erfarenhetsvärld. En annan möjlig svårighet var att se vad tecknade objekt föreställer, till skillnad mot naturtrogna foton. Som tidigare nämnts, låg ytterligare en svårighet i att samordna olika semiotiska resurser.

För att komma vidare när samtalet hade hakat upp sig bytte läraren strategi. Hon använde kontrast som pedagogisk princip genom att välja ett kort på en krokodil och frågade gruppen "Börjar den på A?" (tur 91). Eleverna var överens om att krokodil inte börjar på A (tur 92). En av eleverna utbrast "Då skulle den heta Akodil (flera av barnen sa Akodil, skratt hördes)" (tur 92). Ifall det hade varit så att krokodil hade börjat på A kan ses som en form av tänk om: Tänk om det vore så att den började på A, vad hade den i så fall hetat? Eleven tycktes hantera språket som objekt genom att han föreställde sig och talade om ett fiktivt djur som finns i en föreställd värld (som om) och som en lösning (tänk om) på koppling mellan grafem-fonem (som är), det vill säga att göra om bilden på ett sätt så att den hör ihop med bokstaven A och dess språkljud. Inspelet

roade klasskamraterna som skrattade och upprepade ordet "akodil" (tur 93), liksom läraren som återkopplade med att säga "precis och ... supertokigt!" (tur 94). En av de andra eleverna hade en annan kreativ lösning på problemet och utbrast, "en alligator" (tur 95). Han hittade alltså ett närliggande djur som börjar på den efterfrågade bokstaven A (som är). De båda elevernas inspel visar på en mer avancerad och mer komplex idérikedom än vad spelet är designat för, det vill säga som ett pedagogiskt verktyg för att sortera enligt en ett-till-ett-princip: bokstav till objekt (som är). Vidare visar dessa exempel på hur elever i denna aktivitet hade agens i att pröva egna idéer, på sina egna sätt, och finna ut andra lösningar och svar än själva grundtanken med spelet. Det innebär vidare en frihet att ta aktiviteten i en oväntad riktning, genom att växla mellan olika samtalsgenrer: som om, som är och tänk om. Eleverna styrde aktiviteten åt det håll där skratt, social samvaro och spänningselement ryms. De använde sina kunskaper och tidigare erfarenheter för att kombinera dessa på nya sätt, vilket premierades via lärarens responser. Sekvensen avslutades med att läraren gav ytterligare stöd till Asta i situationen genom att peka ut bilden som är tänkt att passa ihop med bokstaven A och fråga förvånat, som om hon hade upptäckt något, "Men vad har vi här då?". Asta kunde genom lärarens stöttande agerande delta i aktiviteten (resonemanget tänk om) och ges möjlighet att börja appropriera (Wertsch, 1998) hur olika semiotiska resurser kan samordnas för att i sin tur urskilja begynnelsebokstaven, både fonetiskt och grafiskt.

Tänk om – att hitta problem och lösa dem

Mot slutet blev bokstavsaktiviteten en berättelse som växte fram där handlingen förändrades utifrån deltagarnas växlingar mellan olika sätt att tala och på andra sätt agera, exempelvis i excerpt 5 som inleds med att Dexter tog bokstavskortet J och bilden på en julgran:

Excerpt 5

245. Dexter: J och julgran.
 246. Läraren: Aa, precis.
 247. Dexter: Men nu måste jag ta Pamelas P för det är en plastgran (låtsas ta med handen mot Pamela).
 248. Läraren: Är det en plastgran?
 249. Dexter: Mmm.
 250. Läraren: Aha är det? Jaha det var en sån.
 251. Dexter: Och så gjord av plast... plastgran.
 252. Läraren: Precis, vilken bokstav hade du behövt då sa du?
 253. Dexter: Någon av Pamelas... så (låtsas han ta den med handen mot Pamela)
 254. Läraren: Jaha Pamelas P, ja precis.
 255. Pamela: Nu heter jag Amela.
 256. Läraren: Ja, nu heter du Amela ja.
 257. Dexter: Du får mitt J (tar bilden av bokstaven J)
 258. Pamela: Jamela (ler och tar emot kortet från Dexter, Jamela hörs från flera av eleverna).
 259. Läraren: Ja, så blir det Jamela!

Dexter agerade enligt spelreglerna och matchade J med julgran. Därefter sa han att han behövde ett P till sin plastgran. Dexter provade alltså med "vad kan vi göra med det här", det vill säga att hitta ett problem och att lösa det, en tankefigur som i analytiska termer kan explicitgöras som:

tänk om julgranen vore en plastgran, vad skulle då hända med ordet? Då måste J bytas ut mot ett P. Lösningen låg i att ta en bokstav från Pamelas namn, P (tur 247). Dexter hittade alltså på att det är möjligt att stjäla en bokstav som om det vore ett objekt. Dexter sträckte ut sin hand mot Pamela och låtsades ta hennes bokstav (som om). Pamela tänkte ut vad som skulle hända, ifall första bokstaven skulle bli stulen och sa "Nu heter jag Amela" (tur 255). Sekvensen visar att det fanns utrymme och tillåtelse att göra dessa alternativa lösningar, vilket indikerar en öppenhet för som om och tänk om som gjorde barnen till aktiva deltagare i aktiviteten. De hade agens i att hantera kunskapsinnehållet, att sätta ihop grafem, fonem och symbol (som är). I stället för att byta ut en bokstav försvann alltså en bokstav, vilken sedan ersattes av en annan bokstav (turer 253–258), vilket är en lekfull utveckling av tankefiguren (tänk om) för kommunikationen och vad den implicerar (som är).

Diskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur prospektivt tänkande framträder i en aktivitet som handlar om grundläggande skriftspråkskunskap och hur deltagandet sker i denna undervisning som bedrivs utifrån några principer från LRU. Resultatet visar en differentiering av tänk om-sätt att tala, vilka följer i en viss kronologisk ordning och där fem olika kvalitéter kan urskiljas, nämligen prospektivt tänkande som: att praktisera kreativitet, att lösa verkliga problem (dvs. som är), att engagera barn i en gemensam problemlösande aktivitet, att finna egna lösningar samt att formulera nya frågor och lösningar (jfr agens). Resultatet visar vidare på rika exempel på hur de olika kvalitéterna av tänk om-sätt att tala och tänka engagerar eleverna och främjar deras deltagande allt eftersom i den gemensamma aktiviteten och dess kunskapsinnehåll. Eleverna gavs responsivt agens i att ta över aktiviteten, i stället för att bara följa en av läraren eller spelets utstakad logik. Ett tänk om-resonemang är i sig intressant som en form av pedagogisk modell eller diskurs också för att lära sig som är-kunskap, det vill säga kulturellt etablerad kunskap, som i detta fall handlar om relationen mellan grafem och fonem. Lärarens undervisningssätt inkluderade fantasi, det imaginära, vilket inte står i motsättning till som är-kunskap (jfr Ackesjö, 2021; Aminoff, 2017; Botö, 2018; Ekström, 2018). I skiften mellan dessa meningsdomäner eller tankemodeller undervisades eleverna i att pröva och leka med grafem-fonemkopplingar.

I början fick eleverna praktisera kreativitet genom att läraren ramade in aktiviteten utifrån en tankemodell som innebar: "tänk om det vore på det här sättet, vad skulle då hända?" Elevernas deltagande skedde genom att de föreställde sig något annat än vad det egentligen var (som är), till exempel tänk om Ekorre hade börjat på bokstaven B (tur 5, excerpt 1). Eleverna var responsiva denna tankefigur (t.ex. tur 7, excerpt 1). Denna tankelek i det abstrakta och sätt att kommunicera om något – "tänk om det vore så här" – öppnade upp för att utveckla elevernas förmåga att föreställa sig och att resonera vidare om vad som skulle följa om det vore på det här sättet (Pramling m.fl., 2019a). Att praktisera kreativitet innebär att sätta tanken i rörelse, vad som här kallas ett prospektivt tänkande (jfr possibility thinking, Craft 2014). Ett tänk om-sätt att tänka är framåtriktat, imaginärt och kan ta olika oväntade riktningar. I bokstavsaktiviteten leker man primärt med ord, till skillnad mot den lek då barn iscensätter konkreta handlingar som i sig blir till stöd för tanken. Avsikten är, vare sig det sker i konkreta handlingar eller i det abstrakta (fantiserande), att eleverna sin utbildningsresa tycks få stöttning i att utveckla förmågor som fantasi och kreativitet (Vygotskij, 1995), alltså tänk om och som om, och därigenom också utvecklar sin kunskap som är, i detta fall inom skriftspråkskunskap.

Nästa steg i differentieringen var att läraren tog vidare principen tänk om och applicerade den på ett verkligt problem (dvs. som är). Ett exempel är när en av eleverna lanserade ett problem och också presenterade en lösning: "Om jag skulle heta... börja på A och dom andra bokstäverna som

jag har i mitt vanliga namn då skulle jag heta Askil” (tur 31, excerpt 2). Det kreativa, innovativa, ligger i att utveckla förmågan att kunna förfina och formulera frågor och att finna ut lösningar som ligger utanför det välkända (se Leadbeater, 2017). Det skulle bli statistiskt om undervisning endast skedde i termer av ”så här är det”, det vill säga om kunskap som något beständigt. Det är då lätt att det blir en enkelriktad process där läraren frågar och eleverna svarar (Botö, 2018) som det är. I denna sekvens, såväl som i andra sekvenser i resultatet, kan vi tal del av hur deltagarna förflyttar sig mellan att tala vad som är, som om till *vad som kan tänkas vara* (tänk om) vilket kan ses i relation till ett problemlösande förhållningssätt och kreativitet (Pramling m.fl., 2019a; jfr Craft, 2014). Tänk om-sätt att tala är ett kreativt arbete i den bemärkelsen att man skapar något annorlunda (i bokstavsaktiviteten nya ord) genom att man kan föreställa sig att det kan vara på något annat sätt (Vaihinger, 1924/2001). Det kreativa ligger i att skapa något nytt genom att foga samman delar av det som redan är välkänt (Vygotskij, 1978). Som deltagare tog eleven inte bara del av något utan gav också ett bidrag till den gemensamma aktiviteten och blev en del av den, det vill säga, eleverna hade agens i aktiviteten. En pedagogisk tankemodell, som prövades i föreliggande studie, gör att man kan komma ifrån förväntningar på svar i termer av föreliggande svarsalternativ, vilket i sig kan vara väldigt begränsande (Cazden, 2001). Analysen visar hur läraren tillsammans med eleverna responsivt upprättade ett kommunikationsmönster som var dynamiskt, och i vilket eleverna var aktörer och därmed aktiva medskapare av aktivitetens fortsättning, de hade agens.

Ytterligare ett steg som kan urskiljas är att resonera i termer av *tänk om engagerar eleverna*. Som kontrast till ett ofta beskrivet klassrumsmönster, utmärkt av att läraren instruerar (Cazden, 2001), var läraren responsiv på vad som engagerade eleverna. Analysen visar hur utvecklingen av samspelets karaktär bidrog till att främja elevernas deltagande och därmed deras agens. Ett exempel är när eleverna tog över och lekte i fantasin med fonem-grafemrelation i sina namn genom att byta ut begynnelsebokstaven, som i Dexter – Bexter (tur 62, excerpt 3). Det kan finnas något kittlande med felsägningar, men det förutsätter att man vet vad som är rätt. För den som börjar bli fonologiskt medveten är det möjligt att byta ut ett fonem i ett ord och skapa något nytt som i exemplet med Ekorre och Beckorre (tur 5–7, excerpt 1). Tänk om-sätt att tala förutsätter att eleverna har en kunskap och att de kan förhålla sig till att den kan förändras. Denna sorts tankeaktivitet tycktes främja elevernas motivation och deltagande. Elever kan därmed socialiseras in i en position av deltagande i undervisning där de hade agens samtidigt som de lärde om ett innehåll, detta deltagande kan vara gynnsamt för alla barn i förskolan och elever i förskoleklass (jfr Brice Heath, 1983; Dickinson & Caswell, 2007).

Tänk om som *kreativ lösning* kan kopplas till den situation som uppstod under bokstavsspelet, då en av eleverna hade svårigheter med att matcha ett bokstavskort (bokstaven A) med tillhörande objekt (Anka, tur 80–94, excerpt 4) som är. Problemet blev inte endast en fråga för den enskilda eleven utan en viktig fråga som engagerade och delades av gruppen, där läraren var delaktig. Problemet hanterades med respekt och intresse, och eleverna brottades med tankelekar där fonem-grafemkopplingar var i fokus för att hitta en kreativ lösning: *Tänk om Krokodil hade börjat på A då hade det hetat Akodil* (tur 92, excerpt 4). På ett mer övergripande plan kan denna sorts tankeaktivitet kopplas till hållbarhet i termer av att utveckla ett problemlösande förhållningssätt (Pramling m.fl., 2019a; jfr Craft, 2014) för att i framtiden gemensamt lösa problem (OECD, 2018).

Avslutningsvis framträdde i denna bokstavsaktivitet *tänk om som ett nytänkande* när eleverna formulerade egna problem och hittade lösningar. ”Vad kan jag göra med det här?” I en sådan sorts fråga använde sig eleverna av sina erfarenheter för att i det imaginära hitta på fantasifulla kopplingar mellan sina idéer och lösningar. Exempelvis låtsades Dexter ta en bokstav från en kamrats namn (Pamela) i fantasin (som om), då han hittade på att han behövde ett P till sin bild

som föreställde en julgran, och han skapade ett nytt ord, P som i plastgran (tänk om) och inte J som i julgran som förutsätts i spelets bildlogik (som är). Att eleverna är legitima deltagare i aktiviteten är inte minst viktigt för att de tidigt i utbildningssystemet och livet får erfara att deras bidrag är att räkna med (jfr Lagerlöf m.fl., 2023). En pedagogik som bygger på att elever erkänns som deltagare och har agens är liksom i denna studie även nyckelkomponenter i possibility thinking, så som det skrivs fram av Cremins med flera (2006). Samtidigt finns principiella skillnader mellan studierna beträffande synen på lek, agency och inte minst lärarens förhållningssätt. I Cremin med fleras studie kännetecknas lärarens pedagogiska förhållningssätt av att lyssna och följa barns *fria* utforskande. Denna lärarroll kontrasteras av en bild i föreliggande studie där läraren är responsiv på elevers bidrag, och som behöver förhålla sig till hur något förstås och därtill förändrar sitt förhållningssätt till det som sägs. Det vill säga, en lekande undervisande deltagande lärare. En annan skillnad är att Cremin med fleras studie bygger på lärares reflektioner, det vill säga retrospektiva och sekundära data. Föreliggande studie är en studie av faktisk undervisning i förskoleklass baserad på primärdata i form av videoobservation. Att vidare reda ut likheterna och skillnaderna mellan possibility thinking och den del av LRU som handlar om tänk om är ett viktigt område för framtida teoriutveckling, som jag inom ramen för denna empiriska studie bara kort har skisserat konturerna av.

Studien ger ett bidrag till forskningen om LRU, genom att på empirisk grund, inom ramen för en undervisningsaktivitet, differentiera tänk om (jfr Cremin m.fl., 2006, för möjlighetstänkande, utifrån lärares reflektioner respektive Wallerstedt & Pramling, 2017, i reflektion över studier som inte explicit tar denna utgångspunkt). Den härvarande studien visar hur prospektivt tänkande kan uppstå och responderas på i samtal mellan lärare och elever i en samling, vilket varken Cremin med kollegor (2006) eller Wallerstedt och Pramling (2017) gör. Denna analys av processen, som består av samtal mellan lärare och elever, är ett viktigt bidrag till den tidigare forskningen. Vidare ger studien bidrag till literacyforskning, genom att ge empiriska exempel på hur prospektivt tänkande kan framträda och kan användas i skriftspråksundervisningen. Exemplet visar hur lärare konkret kan undervisa för att stötta elevers tänkande i frågor som handlar om att föreställa sig vad som följer om vi ändrar förutsättningarna för något, det vill säga "tänk om det vore... hur skulle det bli då?". En didaktiskt poäng är att föreställningsförmåga och fantasi är något som eleverna behöver få erfarenheter av i undervisningen, det är inget som kommer av sig själv (jfr Vygotskij, 1995). Att undervisa i och för prospektivt tänkande öppnar upp för att se olika möjlighetsvärldar (Vaihinger, 1924/2001). När eleverna får använda flera olika samtalsmönster kan de ges möjlighet att lära sig kulturellt etablerad kunskap, i det här fallet om skrift, samtidigt som de socialiseras in i en position av att ha agency. För elevers kunskapsutveckling kan denna pedagogiska tankemodell vara ett verktyg för lärare i arbetet med att stödja dem i att laborera och leka med idéer i det abstrakta samt utveckla generiska förmågor som att formulera frågor och lösa problem. Förmågor som är att eftertrakta i en snabbt föränderlig värld.

Referenslista

- Ackesjö, H. (2021). (Hur) Bidrar mer bedömning till ökat lärande?. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1), 83–93. <http://dx.doi.org/10.5324/barn.v39i1.3838>
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2019). The schoolarisation of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127–136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Alatalo, T. & Johansson, A.-M. (2019). "Kan man köra en skottkärra med fyrkantigt hjul?": Läs- och skrivutvecklande praktiker i teknikundervisning i förskoleklass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 63–82. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2018>

- Alatalo, T. & Johansson, A.-M. (2022). "Nu läser vi grodans dagbok". Läs-och skrivutvecklande praktiker i naturvetenskap i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 96–118.
- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärö, S., Näss Hjetland, H. & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588–603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Aminoff, C. (2017). *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. [Licentiat-uppsats, Linköpings universitet].
- Aminoff, C. (2021). *Skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Bingham, G. E., Quinn, M. F. & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande bilder, text och tecken i förskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Botö, K. (2018). *Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och skola*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/57934>
- Botö, K., Lantz-Andersson, A. & Wallerstedt, C. (2017). "Ja tycker om B" – barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), 78–99.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Bubikova-Moan J., Hjetland, H. N. & Wollsheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Burnard, P., Craft, A., Cremin, T., Duffy, B., Hanson, R., Keene, J., Haynes, L. & Burns, D. (2006). Documenting 'possibility thinking': A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243–262.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2 uppl.). Heinemann.
- Clay, M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Heinemann Educational.
- Coleman, A. M. (2015). *A dictionary of psychology* (4 uppl.). Oxford University Press.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. Continuum.
- Craft, A. (2010). Possibility thinking and wise creativity: Educational futures in England? I R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Red.), *Nurturing creativity in the classroom* (s. 289–312). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.015>
- Craft, A. (2014). *Creativity and Possibility in the Early years*. <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf>
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 108–119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engla, R. A., Ericson, F., Goldman, R., Hall, Koschman, T., Lemke, J. L., 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*, 19(1), 3–53.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>

- Dyson, A. H. (2010). Writing childhoods under construction: Revisioning “copying” in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 7–31. <https://doi.org/10.1177/1468798409356990>
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1983). *Literacy before schooling*. Heinemann.
- Fleer, M. & van Oers, B. (2018). International trends in research: Redressing the north-south balance in what matters for early childhood education research. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International handbook on early childhood education* (s. 1–31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_1
- Forsberg, C. (2021). *Skrivandets gränser: Normering genom skrivdiskurser i tidig skrivundervisning*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Huizinga, J. (1955). *Homoludens; A study of the play element in culture*. Beacon Press. (Originalverk publicerat 1938)
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2023). Participation and responsiveness: Children’s rights in play from the perspective of play-responsive early childhood education and care and the UNCRC. *Oxford Review of Education*, 49(5), 698–712. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2154202>
- Lago, L., Persson, S. & Ackesjö, H. (2020). Förskoleklassens institutionella kulturer. *Utbildning och Demokrati*, 29(1), 85–108. <http://dx.doi.org/10.48059/uod.v29i1.1138>
- Magnusson, M. (2013). *Skylda med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2017). In ‘Numberland’: play-based pedagogy in response to imaginative numeracy, *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 24–41. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2017.1368369>
- Magnusson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga redskap genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23–43.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor i förskolan* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/57483>
- National Early Literacy Panel (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. *National Institute for Literacy*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPreport09.pdf>
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273–306. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>
- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2010). School readiness and school’s readiness: On the child’s transition from preschool to school. I S. Suggate & E. Reese (Red.), *Contemporary debates in childhood education and development* (s. 133–142). Routledge.
- Pramling, N., Kultti, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019b). Play, learning and teaching in early childhood education. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (s. 475–490). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131384.026>

- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (Red.). (2019). Lekresponsiv undervisning i förskolan [temanummer]. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1).
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019a). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Quinn, M. F. & Bingham, G. E. (2022). Examining early composing: Children's differential writing performance based on task context and scoring conceptualization. *Early Education and Development*, 33(1), 139–163.
- Ring, E. & O'Sullivan, L. (2018). Dewey: A panacea for the 'scoolification' epidemic. *Education* 3–13, 46(4), 402–410. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2018.1445474>
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. Wiley.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-182881>
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-20277>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*.
- Vaihinger, H. (2001). *The philosophy of "as if": A system of the theoretical practical and religious fictions of mankind* (6 uppl.). Routledge. (Originalverk publicerat, 1924)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, Övers). Daidalos.
- Wallerstedt, C., Brooks, E., Eriksen Ødegaard, E. & Pramling, N. (Red.). (2023). *Methodology for research with early childhood education and care professionals*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-14583-4>
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2017). Epilog. I C. Wallerstedt, A. Berglund & N. Pramling (Red.), *Konstnärligt seende och vad barn kan lära på museum* (s. 124–127). Nordiska akvarellmuseet.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. I P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Red.), *Play and learning in the early years* (s. 161–176). Sage.
- Worthington, M. & van Oers, B. (2015). Children's social literacies: Meaning making and the emergence of graphical signs and text in pretence. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 1–29.

Författarpresentationer

Maria Magnusson

Maria Magnusson är lektor i pedagogik och arbetar som lärarutbildare och forskare vid Linnéuniversitetet. Hennes primära forskningsområde är undervisning och skriftspråkande i förskola och förskoleklass. Centralt tema i forskningen är relationen mellan undervisning, lek och fantasi.