

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

Sammanfattning

Artikeln fokuserar ett tema över tid i form av affärslek där förskollärare såväl som barn har olika roller, både i tillblivelsen och i utvecklingen. Studien ingår i ett större projekt om lekbaserad undervisning i förskolan. Empiri för den aktuella studien utgörs av videoobservationer av återkommande affärslek i en förskola. Syftet var att studera hur skriftspråkliga verktyg kommer i spel mellan barn och mellan förskollärare och barn för att stödja barns symbolförståelse. Resultaten visar: (i) vilka skriftspråkliga verktyg (begrepp, distinktioner) som förs in och aktualiseras i leken och (ii) hur dessa approprieras och ges betydelse för lekens fortsättning. Den aspekt av skrift som blir särskilt tydlig är symbolers kommunikativa funktioner. För lekens fortskridande blir det skriftspråkliga innehållet betydelsefullt liksom hur förskolläraren i lek hanterar skriftspråkliga verktyg i respons på barns agerande. Studien ger, genom sin empirinära analys, exempel på undervisning på basis av lek i förskolan.

Nyckelord: skrift, grafiska symboler, lekbaserad, undervisning, förskolan



Maria Magnusson är lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar., med bakgrund som förskollärare. Hennes forskningsområde är barns tidiga lärande och undervisning i förskolan och innehållsområdet skrift och grafiska symboler. Hon är koordinator för Network Nordic Early Literacy.



Ingrid Pramling Samuelsson är professor i pedagogik med inriktning mot tidiga åldrar vid Göteborgs universitet och innehar en UNESCO-professur i Early Childhood Education and Sustainable Development. Hennes forskning rör frågor om yngre barns lärande och hur förskolan skapar förutsättningar för detta.

Abstract

This article focuses on thematic work related to playing “shop”. Teachers, as well as children, have different roles, both in the continuation and in the development of the shop over time. The study is part of a larger project on play-based teaching in early childhood education. Empirical data for the current study consist of video observations of recurrent play in a preschool. The purpose of the study is to study how literate tools come into play between children and between teachers and children in the topic of “shop”. The results show: (i) what early literate tools (concepts, distinctions) are introduced and actualized in the play and (ii) how these are appropriated and given importance to the continuation of the play. The aspect of writing that becomes particularly important is the communicative functions of symbols. The literate content becomes significant for the development of play as well as how the teacher in play responds to children’s actions. Through empirical analysis, the study gives an example of teaching on the basis of play in preschool.

Keywords: Early literacy, Graphical symbols, Play, Play-responsive teaching, Preschool education

Introduktion

Att utveckla förskolans teoretiska grund är av intresse eftersom förskolan nu enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Praktiskt taget alla mer etablerade förskolepedagogiska ansatser, såsom Montessori, Reggio Emilia, Waldorf och Utvecklingsanpassad praktik (Developmentally Appropriate Practice), är baserade på antingen utvecklingspsykologi eller filosofier (Pramling & Pramling Samuelsson, 2018). Idag finns istället rik empirisk forskning som kan utgöra en grund för att utveckla en förskoledidaktisk ansats. I en svensk kontext påbörjades denna form av inom förskolan empiriskt utvecklad teoretisk grund genom utvecklingspedagogiken (se till exempel Pramling Samuelsson, 2017; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008), vilken nu utvecklas vidare i det forskningsprojekt denna studie är en del av (Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Pramling Samuelsson, i tryck). Målet med denna utveckling är att utarbeta en undervisningsteori som bygger på förskolans tradition och särart och som övervinner uppdelningen mellan lek och undervisning. Det finns en potential i utbildnings- och omsorgsinstitutioner (förskolor) för alla barn, genom att barn kan utmanas och stödjas till att öka sina repertoarer av sätt att förstå världen. Att möjliggöra detta är en kritisk fråga för förskoledidaktiken, vilket vi här ska ge exempel på.

Temaarbete

Dokumentation från 1800-talet visar att det fanns ett kunskapsinnehåll i den tidens motsvarighet till förskola, som skulle förmedlas till barnen, som exempelvis fakta om kroppen, årstiderna och former. Undervisning började med åskådningsövningar, där barn gavs möjlighet att iaktta och uppleva det de skulle lära sig (Småbarnsskolor, 1837). Under senare del av detta århundrade tog Frøbels idéer över och leken fick en

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

framträdande plats (Warne, 1951). Det arbete som har ursprung i Frøbels pedagogik kom att kallas "arbetsmedelpunkt" (*Monatgegenstand*) och kan ses som ursprunget till temaarbete, det vill säga där arbetet organiserats tematiskt istället för som skolämnen (Kretcher, 1977). Under 1930-talet kom Elsa Köhler (1936) att introducera det som kallades "intressecentrum". Intresset stod för barns aktiva medverkan och engagemang – något som hon argumenterade för var nödvändigt för små barns lärande. Under senare del av 1900-talet har detta sätt att organisera innehållet i förskolan ibland kallats *projektarbete* och ibland *temaarbete*, även om det är tema som finns som begrepp i officiella dokument som läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). Temaarbete har kunnat sträcka sig över kortare eller längre perioder i förskolan. Men just sättet att organisera tematiskt har använts som ett sätt att göra synligt för barn sammanhang, hur saker är relaterade till varandra, till exempel hur skriftspråk kan få en innebörd när det används i meningsfulla sammanhang.

Det tema som denna artikel fokuserar är affärslek, något som barn ofta leker. Det finns en tidigare studie av Pramling (1991) av affärslek där syftet var att göra synligt för barn både kundens perspektiv (vad man behöver kunna och veta för att handla) och affärens perspektiv (hur affären fungerar som köpare och säljare av varor), det vill säga det var kunnande om affären som var i fokus. Förskolläraren tog reda på hur barn tänkte om olika saker relaterade till syftet och iscensatte sedan olika aktiviteter som aktualiserade prislappar, pengar, transporter och reklam. Uppbyggnaden av ett snabbköp var en väsentlig del av temat, men förskolläraren var aldrig med i själva leken, utan var den som organiserade och introducerade olika aspekter. van Oers (1996) har tidigare genomfört en liknande studie där de kulturella redskapen utmärks av begrepp relaterade till matematik. Genom att förskolläraren tog vara på leksituationen kring en skoaffär barnen byggt och stimulerade deras matematiska tänkanden, genom att ställa innehållsrelaterade frågor som fyllde en funktion i leken (att räkna, mäta och använder andra matematiska begrepp som "två skor blir ett par"), visar van Oers hur barnen approprierar (gradvis tillägnar sig) dessa redskap i sin lek.

Att stödja barns symbolförståelse

Inom ett temaarbete kan barns symbolförståelse stödjas av förskolläraren, som exempelvis i de ovan beskrivna affärslekarna. I ett tema finns ett sammanhang där förskolläraren kan introducera barn för skriftspråkliga verktyg. I praktiken affären kan värdet och nyttan av att använda skrift pekats ut och brukas som ett meningsfullt verktyg för kommunikation och som fyller konkreta uppgifter (se Vygotskij, 1978). Det finns alltså en poäng med att förskolläraren använder skriftspråkliga handlingar så att skriften fyller en funktion och blir nödvändig för barnen i leken (Vygotskij, 1995). Att förstå symboler, som till exempel ikoner på internet, skyltar, kartor, grafer, bokstäver och siffror (se Tolchinsky, 2007), är centralt i vårt samhälle för att kommunicera och lära. Det ställer krav på barn att lära sig förstå symboler (kunna tolka dessa) och att bli symbolmedvetna (utveckla insikt om symboler som en särskild form av kommunikation). Forskning (Clay, 1975) visar hur små barn tidigt börjar hantera skrift långt innan de får formell utbildning i skrivning och läsning, via samspel med

den omgivande kulturen och i samspel med andra barn och vuxna (Björklund, 2008). Inte minst sker det idag genom digitala tekniker som erbjuder en bred uppsättning av visuella symboler. Det betyder att barn behöver lära sig en större mångfald symboler än tidigare för att kunna ingå i olika språkmiljöer. Hur förskolan svarar upp mot dessa utmaningar och kan stödja barns lärande om symbolers kommunikativa funktioner är avgörande för barns agens, deltagande och lärande. Den nya läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) har nya och flera utvecklade mål som kopplas till språk och kommunikation, vilket tyder på en förstärkning av språk som innehållsområde och alla barns rätt att utveckla sina kommunikativa förmågor.

För att undervisa i symbolers kommunikativa funktioner behöver förskollärare veta vad det innebär att lära om symboler, det vi kan kalla för ämneskunskap. En studie av Magnusson (2013) visar att barn har svårt att förstå symbol som idé. Svårigheten ligger i att se symbolens två sidor (Tolchinsky, 2007); att symboler inte bara är objekt i sig själva utan att de samtidigt står för (representerar) något annat. Med sådan ämneskunskap kan förskolläraren ge stöd i lärprocessen genom att uppmärksamma att symboler är laddade med information och används som budbärare avsedda att kommunicera mening (Säljö, 2012). Det förefaller också som att barn initialt ser en symbol som en helhet – ett bekant grafiskt mönster – som att till exempel se förbudsskyltar som oskiljbara enheter, till att så småningom skilja ut delarna och deras symboliska innebörder (Magnusson, 2013) som att kryss står för förbud i förbudsskylten.

Inga symboler eller symbolsystem är transparenta utan kräver lärande för att bli begripliga. Olika symboler har emellertid olika grad av komplexitet. Logotyper förutsätter exempelvis inte alfabetisk läsning utan innebär en förmåga att "läsa av" bilder, till skillnad från bokstäver som kräver att barnet kommer underfund med och förstår sambandet mellan talat och skrivet språk. Logotyper innefattar ofta flera uttrycks sätt, som exempelvis färger, bilder och text; de är multimodala (Kress & van Leeuwen, 2001). Men förskolläraren behöver också kunna kommunicera skriftspråkliga resurser med små barn så att de får möjlighet att skapa sin egen mening och leka fram sin förståelse (Eriksen Hagtvét, 2002; Vygotskij, 1978). En aktuell studie (Magnusson & Pramling, 2017) utgör ett exempel på hur meningserbudanden kan skapas och etableras genom att den vuxna är responsiv på barnets initierande lek och utforskande av siffror som symbolsystem och erbjuder såväl stöd som utmaningar i den gemensamma aktiviteten. Utmärkande för dialogen som analyseras i studien är att den skiftar mellan och relaterar *som det är* (verkligheten) och *som om det vore* (fantasi, lek). Detta begreppspar kommer att bli centralt för analysen även i föreliggande studie.

Distinktionen *som är* och *som om det vore* emanerar från Vaihinger (1924/2001). Han argumenterar att *som om* bidrar till lek och fiktion och skiljer sig från vedertagna sätt att förstå något, *som är*. I fiktioner kan vi föreställa oss och agera inom sådant vi inte kan i verkligheten då möjligheterna är mer öppna. Genom sina kulturella erfarenheter av *hur något är* (verkligheten) kan barnen också föreställa sig fiktionen, *som om det vore*, och i leken börja lära sig om världen (konventionell kunskap). Men också förskollärarens engagemang och deltagande i lek bidrar till att barn kan ta nya kliv i sin utveckling, inom det som Vygotskij (1978) kallar proximal utvecklingszon

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

(eng. Zone of Proximal Development, ZPD). Vi vill poängtera att när vi talar om ZPD ska detta förstås som en öppenhet mot utveckling utan att det nödvändigtvis finns bestämda mål. Undervisning är riktad och öppen till sin karaktär, vilket betyder att man inledningsvis inte vet vart man hamnar i slutet av leksituationen, och det finns heller ingen kausalitet mellan undervisning och lärande (se Pramling m.fl., i tryck). Som lärandebegrepp i studien används *appropriation* (Wertsch, 1998), vilket avser det gradvisa, aktiva övertagandet av kulturella redskap och praktiker. Genom deltagande i kulturella praktiker kommer den lärande i kontakt med och introduceras för dessa och deras centrala redskap. Individens övertagande av dessa är aldrig ett passivt intagande utan en akt av meningsskapande.

Mot bakgrund av arbetsätt utvecklade kring temaarbete i förskolan, och symbolförståelse som innehåll för barns lärande, är syftet med denna studie att klargöra hur skriftspråkliga verktyg kommer i spel och används för att stödja barns symbolförståelse i ett tema om affär.

Metod

Denna studie ingår i ett större praktikinära forskningsprojekt¹ där förskollärare och forskare gemensamt arbetar med att utveckla en lekbaserad undervisning för förskolans praktik, och där förskollärarens respons på barns lek är central. Under flera år har förskollärare videoinspelat sin egen delaktighet i barns lek, som sedan analyserats och diskuterat tillsammans med forskare. Projektet som helhet rapporteras i *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education* (Pramling m.fl., i tryck). Den delstudie som här presenteras bygger på empiri från ett tema med fokus på affärslek som en förskollärare haft med sin barngrupp under en längre tid. Underlaget för denna analys är fyra videofilmer som dokumenterar lek spridd över flera månader. De har en längd från 6 till 17 minuter; totalt utgörs empirin av cirka en timmes film, vilket är en bråkdel av all den empiri som projektet genererat. Dessa filmer har valts eftersom vi avsåg att studera ett lektema över tid. Filmerna ha transkriberats och utdrag ur dessa presenteras som excerpt för analys i studien. Studien är att betrakta som en fallstudie (Robinson, 2007) med fokus på skriftspråkliga verktyg och hur dessa kommuniceras i lek, samt hur dessa verktyg *approprieras* och blir en del av lekens utveckling (Rogoff, 2003). Den interaktiva analysen (Derry m.fl., 2010) används både för att lokalisera och analysera data inom och mellan situationer, men också för att se på videofilmerna mer holistiskt i syfte att kunna etablera en begriplig berättelse. Begreppsparet *som är* (vedertagen kunskap) och *som om* (imaginärt) (Vaihinger, 1924/2001) är centralt för studien och används för analysen av dialogen. Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) för god forskningssed avseende information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Barnens vårdnadshavare har givit sitt samtycke. Videoinspelningarna sker av barnens egen lärare, något som barnen är vana vid som en kontinuerlig del av förskollärarnas arbete.

¹ Lekbaserad didaktik – att vidareutveckla förskoledidaktisk teoribildning i samverkan mellan forskare och förskollärare (Skolf. 2016/112).

Resultat

Kapitlet innehåller fyra episoder som är strukturerade kronologiskt och tematiskt; kronologin gäller även för excerpten inom de olika episoderna. Denna struktur möjliggör att studera hur begreppsliga resurser som förs in efterhand (åter)används och eventuellt approprieras. Episod 1, *En lekberättelse tar form*, fokuserar hur förskolläraren etablerar en lekram och introducerar symboler i leken. Episod 2, *Barn och förskollärare leker en praktik*, illustrerar hur idén om symboler som budbärare plockas upp av barnen i affärsleken. Episod 3, *Alfabetet som symbolsystem får en mening*, exemplifieras med hur inköpslistan introduceras och integreras i barnens lek. Episod 4, *Nya erfarenheter bidrar till nya lekramar*, belyser hur skriftspråkliga handlingar och begrepp plockas upp av barnen via inköpslistan som fyller en kommunikativ funktion och driver affärsleken framåt.

Episod 1: En lekram tar form – affären

Cecilia (förskollärare) har försett barnen med material i form av varulogotyper (på papper/kartong) och bjuder in till att leka affär. Responsen från barnen är omedelbar. Inom loppet av några sekunder tar Anna över initiativet och spinner vidare på Cecilias lekidé och börjar planera för deras gemensamma affär. Anna ger uttryck för och är tydlig med att det ska "stå" vad det är på varorna i deras affär och utför samtidigt en skriftspråklig handling, att "läsa med fingret" över texten på en av varulogotyperna. Sekvensen som följer börjar med att Anna läser och väljer bland de varulogotyper som erbjuds. Cecilia är responsiv som dialogpartner och ger Anna utrymme att visa sin kunskap om logotyper och att ta initiativ:

Excerpt 1: Att läsa logotyper

13. Anna: Vi ska ha ... (tittar ner på arket med varuetiketter och drar med fingret från höger till vänster över två rader med de olika logotyperna under tystnad för att sedan utropa) ... den!
14. CECILIA: Känner du igen den? (pekar på logotypen)
15. Anna: Ja, ja, ja det är nyponsoppa! (slår ut med armen i luften som hon räckte upp handen. Slår därefter ihop med armarna och händerna upprepade gånger i en gest av förnöjsamhet)
16. CECILIA: Ja det är nyponsoppa ja (säger nyponsoppa långsamt). Det står Ekströms här och de säljer faktiskt nyponsoppa och blåbärssoppa (följer med fingret i läsriktningen över texten där det står Ekströms). Ska vi ha den med då? (Pekar på logotypen)
17. Anna: Aaa, men ... om vi ska ha två, vi ska ju sälja blåbär och hallon (räknar upp genom att använda fingrarna, ett i taget, visar två fingrar)
18. CECILIA: Blåbär och hallon?
19. Anna: Aaa
20. CECILIA: Mm. Då får vi klippa ut den till det (pekar på varuetiketten för Ekströms Nyponsoppa)

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

I excerptet ovan växlar både barn och förskollärare mellan att tala *som är* och *som om*; de talar dels om den specifika varulogotypens representation (*som är*), dels om logotyper (varor) som de ska ha i sin låtsasaffär (*som om*). Genom att ställa en öppen fråga om vilka varor de ska välja för Cecilia in logotyperna i lekförberedelserna. Anna tar åter initiativet, hon vet vad de ska ha i affären och sälja (tur 13). Hon "läser" under tystnad (*som om*) och markerar handlingen genom att föra fingret från höger till vänster (med radbyte) över de olika varuetiketterna. Handlingen avslöjar en bearbetning av läsriktningen och en medvetenhet om skriftspråkliga konventioner. När Anna "läst" klart pekar hon på logotypen för Ekströms Nyponsoppa och säger "den" (tur 13). På frågan om hon känner igen logotypen utropar Anna ivrigt "ja, ja, ja!" (tur 15). En möjlighet öppnar sig i aktiviteten, och Cecilia fångar tillfället, för ett gemensamt utforskande av symbolers kommunikativa funktioner i mötet mellan *som om* och *som är*. Hon bekräftar att där faktiskt står nyponsoppa (*som är*) och berättar samtidigt att Ekströms säljer både nyponsoppa och blåbärssoppa (tur 16). Därefter växlar Cecilia till att tala *som om* för att förvissa sig om att de delar samma förståelse av att de ska välja nyponsoppa till sin låtsasaffär (tur 16). Informationen om Ekströms olika varuutbud tycks inspirera Anna (turer 16-19) till att man kan ha flera sorter och föreslår att de ska sälja blåbärssoppa och hallonsoppa. En fråga som dyker upp och lyfts av Anna i samma stund är hur de ska göra om de istället för *en* vara nu ska sälja *två* varor och markerar det med två fingrar (tur 17). Cecilia läser snabbt av situationen och är lyhörd för Annas idé i leken. Hon bekräftar och stöttar initiativet i leken genom att föreslå att de får klippa ut logotypen för nyponsoppa, som implicit får stå för (*som om*) både hallonsoppa och blåbärssoppa.

I de lekförberedelser som pågår kan vi i nästa sekvens ta del av hur Inez urskiljer en specifik varulogotyp från andra logotyper, det vill säga att känna igen ett bekant grafiskt mönster:

Excerpt 2: Att känna igen ett grafiskt mönster

33. Anna: Vilken affär ska vi vara Inez?
34. Inez: Oj det är många Kalles Kaviar! (ser flera av samma varunamn, pekar med saxen på alla logotyperna som är lika)
35. CECILIA: Här är många (lutar sig fram och tittar på när Inez pekar med saxen på logotyperna med Kalles Kaviar). Mm. Ni kan ge mig ett uppdrag också. Vad ska jag klippa ut för något? (Läraren reser sig upp för att hämta en sax)
36. Anna: Du kan klippa ut ... (flickorna tittar på de olika logotyperna)... sylten. Du ska klippa ut alla syltar (pekar med fingret)

Anna som förefaller upptagen av hela affärsidén engagerar Inez i samtalet och frågar "vilken affär ska vi vara?" (tur 33). Inez vars fokus är riktat mot logotyperna gör plötsligt en upptäckt bland varuetiketterna. Hon känner igen ett bekant mönster, hon ser flera "Kalles Kaviar". Hon känner igen det som är gemensamt och som står för (representerar) Kalles Kaviar genom att skilja ut varuetiketten från de andra logotyperna.

Cecilia bekräftar Inez upptäckt för att sedan hastigt resa sig upp för att hämta en sax. Även Cecilia tycks göra en upptäckt, det är nämligen bara barnen som har saxar och klipper. En strategi att förvissa sig om att ta sig in och vara en i leken förefaller vara att låta barnen bestämma vad hon ska göra – ge barnen agens (tur 35). Anna och Inez sveper med blicken över logotyperna, Anna pekar på en logotyp och säger ”den” och säger sen till Cecilia att hon ska klippa ut ”alla syltar” (tur 36). Mellan vad som händer i sekvenserna som här representeras av excerpt 2 respektive excerpt 3 föreslår Cecilia vidare att de kanske kan ha legobitar som syltburkar (*som om*) och som de sedan kan tejpa fast logotyper på. Anna nappar på idén; de är överens och hon är i full färd med att hämta legobitar. Men Anna hejdar sig, hon tycks inte vara helt på det klara med vad Cecilia menar. En didaktisk utmaning för Cecilia är här att utveckla leken och samtidigt stanna kvar i *som om*-världen för att inte bryta lekkontraktet. Hon hittar på ett föremål som symboliserar burken som Bobs logotyp kan fästas på:

Excerpt 3: Representationers funktion i leken

49. Anna: Vad ska jag hämta? (ropar från andra sidan rummet)
50. CECILIA: Ja, vad vi ska sätta fast dom här på (håller i en logotyp). Man kan ju inte bara köpa en lapp. Vad ska vi ha som sylt? Det var mer det jag menar
51. Anna: Röd, röd! (ropar högt, har hittat legobitar, ger sedan en röd legobit till Cecilia)
52. CECILIA: Röda bitar, ja då kan det va sylt. Då förstår man att det är sylt eller? (Håller varu-etiketten BOB mot legobiten)
53. Anna: Mmm

Precis som i tidigare excerpt sker ett växelspel mellan att tala *som är* och *som om*. Cecilia förklarar att de inte endast kan köpa en ”lapp” i affären (tur 50), de måste även ha (låtsas)varor till sin affär som sylt(burkar). Vad som kan representera själva varan (*som om*) blir till en gemensam fråga (tur 50) som behöver lösas. Anna är snabbt med på ett förslag på att lego kan föreställa syltburkar. Högt ropar hon ”röd, röd!” (tur 51) och ger Cecilia en röd legobit. Vi kan anta att färgen röd är något som Anna förknippar med sylt och känner till av erfarenhet. I detta sammanhang är de överens om att den röda legobiten representerar syltburk (*som om*). Cecilia kombinerar den röda legobiten med logotypen för BOB och frågar ”Då förstår man att det är sylt eller?” (tur 52). Frågan (*som är*) ställs inom lekramen och utmaningen ligger i att förstå att det är ”lappen” med text (logotypen) som ger vägledning till att det är BOB:s sylt så att man kan handla sylt i affären. Utan etiketten är det bara en legobit och barnen ges inte möjlighet att lära sig läsa av text (logotyp). Det framgår inte helt klart av dialogen om Cecilia och Anna delar perspektiv eller om de här talar förbi varandra. Det är en betydande skillnad att själv hitta på och välja saker/objekt som röda legobitar och vad dessa ska representera (*som om*), i detta fall sylt, och att förstå att logotypen ger vägledning om innehållet, det vill säga förstå vedertagna symboler och symbolsystem (*som är*). Indirekt pekar förskolläraren ut lappens (textens) funktion (tur 52).

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

I den fortsatta planeringen av affären är barnen upptagna med att komma överens om vad deras affär ska heta. De tittar på olika logotyper som de har erfarenhet av och som finns tillhands. Anna visar att hon kan urskilja kategorier av logotyper och Cecilia stöder responsivt leken:

Excerpt 4: Att urskilja kategorier av logotyper

87. Anna: Hemköp har vi (tar upp logotypen för ICA, tittar på den)
88. CECILIA: Aaa (går upp i ett ljust tonläge)
89. Anna: Ska vi va Hemköp Inez? (Håller upp "ICA" och visar för Irma)
90. Inez: Nae... (tvekar, tittar på logotypen)
91. CECILIA: Vad är det för affär den? (pekar på "ICA", Anna vänder på lappen och tittar)
92. Inez: ICA (Anna lägger tillbaka lappen, ställer sig upp och tittar på en annan logotyp)
93. CECILIA: Precis, ICA. Vi kan ju..., vilken affär vill ni ha då? Vilken mataffär, vad tycker du Inez?

Anna är upptagen av vilken affär de ska leka att det är (*som om*) och plockar upp logotypen för ICA och säger "Här har vi Hemköp" (*som om*, tur 87). Anna har förstått att det står något på lappen, att texten är laddad med ett budskap, och sätter funktionsaspekten i spel. Hon har skilt ut logotyper för matvaruaffärer även om hon inte alltid kopplar rätt logotyp med rätt affär. Det vill säga hon förstår innebörden i logotypen och förstår att symbolen betyder mataffär; hon ser till helheten men läser inte bokstäverna, delarna. Cecilia undrar inom lekramen vilken affär logotypen står för (*som är*) (tur 91). Inez känner igen logotypen och bidrar med sina erfarenheter genom att svara med ICA (*som är*). Men Anna hittar snabbt en annan logotyp för matvaruaffär som hon är bekant med. Hon identifierar Ullared (*som är*) och skiner med hela ansiktet.

Nästa sekvens visar hur Inez urskiljer likheter i mönster av ord till skillnad från mönster av logotyper. Hon gör det genom att jämföra vad hon ser med ett ord som hon redan är bekant med:

Excerpt 5: Att känna igen mönster i symbolerna

- 145: Inez: Det står nästan "mamma" där! (ler med hela ansiktet, drar upp axlarna och tittar på Cecilia)
- 146: CECILIA: Vad står det? Aha, vet du vad det står?
- 147: Inez: Näe
- 148: CECILIA: Anamma
- 149: Inez: Anamma
- 150: CECILIA: Anamma. Å det står faktiskt under ... jag har aldrig sett det märket innan (håller upp ett ark med olika logotyper, pekar på den specifika logotypen). Anamma det är

svensk vego (pekar med fingret på logotypen). Det är en vegetarisk mat utan kött (tittar på Inez). Så det är nån vegetarisk mat, Anamma

Inez har skilt ut en specifik logotyp, "Anamma", bland alla andra logotyper som ligger på bordet. Hon känner igen mönstren i symbolerna. Om man skiftar och förflytta om symbolerna så kan det visuellt (grafiskt) likna "mamma". Cecilia hakar på vad som upptar Inez intresse och vad hon är upptagen med genom att ta tag i frågan. Inom lekramen undrar Cecilia om hon vet vad det står (tur 146), men Inez vet inte (tur 147). Cecilia läser "Anamma" och Inez initierar och utför en skriftlig handling och "läser" också Anamma. Cecilia berättar att hon aldrig sett logotypen tidigare och kommunicerar samtidigt till barnen att genom att läsa kan man få reda på saker och ting som hon inte kände till tidigare.

I analysen av episod 1 har vi sett hur förskolläraren erbjuder ett visst utbud av logotyper med koppling till matvaruaffärer. Logotyperna (som består av bild, färg och text) är tagna ur sitt sammanhang och får sin betydelse genom att förskolläraren för in dem i affärsleken. Genom att fråga vilka "bilder" (logotyper) barnen känner igen får de ge uttryck för sina erfarenheter samtidigt som de får ta del av förskollärarens och varandras erfarenheter. Förskolläraren stöttar barnens meningsskapande så att de kan träda fram som subjekt, pröva och visa att de kan, det vill säga vilka logotyper de känner igen och också ta egna initiativ till att utforska logotyperna närmare. Affärsleken erbjuder en kontextuell inramning för lek och undervisning. Barnen visar att de är i en process av att appropriera logotyperna genom att tolka vad de representerar (*som är*) för att efter mycket resonering hitta fram till sin lek om vilka varor de ska sälja och vad det ska vara för affär de ska leka (*som om*).

Episod 2: Barn och förskollärare leker en praktik – Symboler som budbärare

I den andra episoden har Cecilia och barnen ställt iordning för att leka affär genom att placera ut varorna med olika logotyper på ett bord. Cecilia har rollen som kassör-ska och Anna, Inez och Simon agerar kunder. De använder såväl pengar som kort att handla med. Sekvensen som representeras av excerpten nedan startar med att barnen går runt i affären och drar kundvagnarna (stolarna) framför sig för att handla.

Excerpt 6: Logotyperna sätts i spel

1. Anna: Jag ska ha sylt (barnen går runt bordet och plockar till sig olika varor som de ställer i sin kundvagn/på stolen)
2. Simon: Jag köpte dubbelhamburgare (håller upp och visar i luften)
3. CECILIA: Å köpte du dubbelhamburgaren!
4. Anna: Jag ska ha lite ketchup
5. Inez: Jag ska ha pizza

För att välja ut vilka varor (legobitar) de ska handla behöver barnen "läsa av" de olika logotyperna (olika grafiska mönster) som deklarerar innehållet (*som är*). För varje

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

vara de plockar till sig och lägger i sin kundvagn uttalar de högt vad det är de köper (turer 1, 2, 4 och 5). Exempelvis säger Simon att han har köpt dubbelhamburgare (tur 2) och visar genom att hålla upp varan i luften. Texten deklarerar att paketet innehåller hamburgare. Vi kan anta att Simon refererar till egna erfarenheter, som att man kan beställa eller göra dubbelhamburgare, och att logotypen för hamburgare förknippas med Simons erfarenheter från utanför förskolan. Genom att vara i leken är det möjligt för förskolläraren som kassörska att bekräfta och stötta barnens intresse för logotypernas kommunikativa funktion (tur 3). I följande sekvens från när barnen handlar varor kan vi ta del av hur Simon approprierat en idé med logotyper:

Excerpt 7: Textens kommunikativa funktion i fokus

19. Simon: Hallå det finns inget märke (logotyp) på denna. (Håller en legobit i handen, vänder sig mot läraren)
20. CECILIA: Nähä, den kanske har lossnat då. (Håller samtidigt en vara som det står Arla på som hon låtsas scanna)
21. Simon: Vad är det här?
22. CECILIA: Det är Svennes, det är också kaviar. En annan sort
23. Simon: Jag ska ta den. Så nu är jag färdig

I sekvensen gör Simon en upptäckt och uppmärksammar att det saknas ett "märke" (en logotyp) på en av legobitarna (tur 19). Noteringen om logotypen kan tolkas som att Simon identifierat skriftens kommunikativa funktion, att det måste vara ett "märke" på varan; en legobit utan "märke" är bara en vanlig legobit. I kontrast håller Simon fram en legobit med en logotyp och frågar Cecilia om innehållet (tur 21). Han tycks urskilja en skillnad mellan legobitarna med och utan logotyp. Genom att fråga Cecilia vad det är ger Simon uttryck för att urskilja att logotypen ger information om varans innehåll – något *som är* samtidigt som de låtsas att det är en riktig vara (*som om*). Det hade också varit möjligt för Simon att hittat på något eget innehåll för varan, men han ger uttryck för att förstå att "märket" är laddat med ett budskap och får veta av Cecilia att det finns olika sorters kaviar (tur 22). Med denna information bestämmer Simon sig för att handla (tur 23).

I den andra episoden erbjuder förskolläraren barnen ett meningsfullt sammanhang där logotyperna de valt ut för sina varor fyller en funktion. Skriftens kommunikativa funktion hamnar i fokus när barnen agerar kunder och ska läsa av (*som är*) vilka varor de ska välja att handla (*som om*). Utmaningen för barnen ligger i att koda av logotyperna (grafiska mönster) för att veta vad de ska köpa, då själva varuförpackningarna inte ger många ledtrådar här (bara i undantagsfall indikeras detta – se excerpt 3, tur 52 där röd legobit står för hallonsylt). I rollen som kassörska har förskolläraren möjlighet att både stötta skriftliga handlingar och bidra med begrep som till exempel kontant och kort, som ingår i konceptet affär.

Episod 3: Alfabetet som symbolsystem får en mening - inköpslistan introduceras

I episod tre introducerar förskolläraren inköpslistor till affärsleken. Aktiviteten sker i en mindre grupp med fem barn (tre flickor och två pojkar) i 5-årsåldern. Vid bordet där de sitter har de tillgång till skrivmaterial som papper, pennor och alfabetbilder som de kan använda om de vill. Johan som ännu inte behärskar att skriva enligt den alfabetiska principen klargör en intention att skriva en inköpslista med vad han vill handla. Han har noterat att det finns konventioner för skriftspråklig kommunikation:

Excerpt 8: Hur man skriver ett ord

32. Johan: Cecilia, Cecilia, jag ska skriva chokladkex
33. CECILIA: Ja! (glatt tonfall)
34. Johan: Cecilia vad kommer först?
35. CECILIA: Choklad, det är ett svårt ljud. Först ska du ha ett C
36. Johan: Ett C (skriver egna tecken)
37. CECILIA: Aaaa
38. Johan: Ett C
39. CECILIA: Som jag börjar på du vet
40. Johan: Så (skriver och pekar på pappret)
41. CECILIA: Aaaa
42. Johan: Jag har skrivit ett C

Johan påkallar Cecilias uppmärksamhet. Han vill skriva chokladkex (*som är*) på sin inköpslista (tur 32) till affärsleken (*som om*). Camilla svarar med en bejakande ton (tur 33). Johan fortsätter och ställer frågan "vad kommer först?" (tur 34). Hans fråga pekar på att han urskilt att man inte kan skriva hur som helst och han behöver stöd av Cecilia, som har kunskap om bokstäverna. Johan tycks vara i en process där det inte längre handlar om att teckna ned krumelurer som bara är begripliga för en själv (*som om*). Han ger istället uttryck för att förstå att det finns vissa bestämda grafiska tecken (konventionella symboler) för chokladkex och att dessa också har en viss inbördes ordning (tur 34). Valet att skriva chokladkex ger vidare en indikation på att fokus ligger på skriftens funktionsaspekt. Detta är ett ord som är svårt att stava till (*som är*), vilket Cecilia också indikerar (tur 35). Men Cecilia tar Johan på allvar och säger att han först ska ha ett C (tur 35). Hon guidar honom genom att berätta att det är den bokstav som hennes eget namn börjar på, vilket tycks räcka för att Johan ska kunna utföra uppgiften (turer 39, 40 och 41) med stöd inom den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). De tycks båda vara överens om att det är bokstavens grafiska utformning som åsyftas och för att vara riktigt säker på sin sak stämmer Johan av med Cecilia som bekräftar. Därefter konstaterar han själv (tur 42) "jag har

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

skrivit ett C". I följande konversation förefaller det som att Johan urskiljer ord som helheter, det vill säga att skriftspråket består av segment i form av ord:

Excerpt 9: Att se ett ord som en helhet

150. CECILIA: Å nu är det en bokstav till, då är det ett D på slutet. Choklad! (betonar d)

151. Johan: Men, men den passar inte ihop

152. CECILIA: Den får inte plats riktigt nä. Men hur ska man kunna skriva den då?

Johan som håller på att forma bokstäverna till ordet choklad upptäcker att han inte får plats med bokstaven D på pappret så att bokstäverna sitter ihop som en helhet. En tolkning, som förskolläraren ger uttryck för (tur 152), är att om varje del (bokstav) i ordet ska "passa ihop" ska de ligga på samma rad. Nu passar de inte ihop som Johan uttrycker det (tur 151). Bokstaven D hamnar utanför, vilket kan tyda på att Johan har urskilt ord som en enhet – en helhet. Cecilia utmanar Johan till att finna en lösning (tur 152). Efter en kort stund (ej i excerptet) ropar Johan: "Titta Cecilia, Cecilia titta! Titta Cecilia, Cecilia titta!" och han pekar på bokstaven D som han skrivit ovanför de andra bokstäverna. Exemplet visar hur Johan brottas med skriftspråkets konventionella regler, som exempelvis läsriktning och ord som enheter. Johan visar å ena sidan en förståelse för att bokstäverna i choklad ska vara tillsammans (*som är*), å andra sidan finner han en lösning (*som om*) som strider mot skrivreglerna för hur ord konventionellt skrivs. Cecilia rättar inte.

I likhet med Johan är de övriga barnen aktiva och intresserade, de kan till synes inte hejda sig utan ropar på Cecilia ideligen för att få stöd i att skriva upp saker på sin lista de ska köpa, och är på så sätt drivande i aktiviteten. Barnen får vägledning i att varje bokstav (grafem) har ett namn, en form och står för ett språkljud (fonem). Det finns en variation mellan barnen, de rör sig mellan att scribbla (göra egna påhittade tecken) och skriva bokstavsliknande, till helord (logografisk läsning) till att börja ljuda (fonemisk läsning). Av materialet framgår att de är drivande i att ställa frågor om hur man skriver (*som är*), exempelvis: "Vad kommer först?", "Vad kommer sen?", "Vilken bokstav?" Dessa frågor visar också att de rör sig i en utvecklingszon (ZPD) där de är på väg att komma underfund med att talat språk kan tecknas ned. När de själva ska hjälpa varandra försöker de konkretisera bokstäverna – de får liv – (*som om*) "D som i drake med en stor mage" eller "L som ser ut som en strumpa" (*som om*). De prövar med att koppla rätt ljud med rätt bokstavsform (*som är*), exempelvis när Inez och Anna ska skriva Hallonpopp på sin lista. Förskollärare och barn växlar mellan att hjälpas åt att ljuda fram ordet samtidigt som de tittar på alfabetbild. Inom lekramen används en ny strategi för att skriva sin inköpslista: att skriva av text från logotyper. Barnen kommer i stunden på ett sätt *att lära sig att skriva*, en strategi som tas efter av andra barn:

Excerpt 10: Kopiering som en skrivstrategi

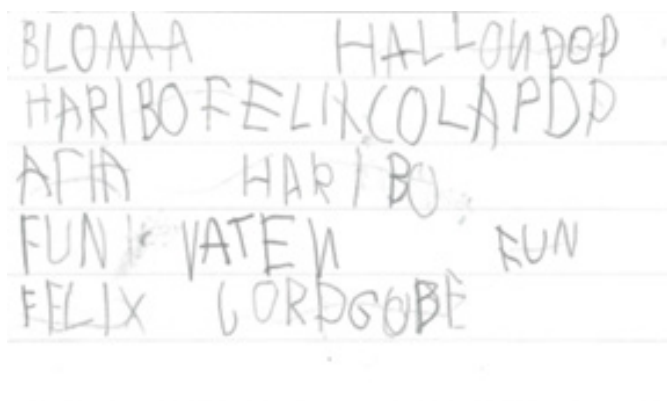
162. Simon: Har du skrivit... Vad står det? (drar med fingret över ordet Toblerone)

163. CECILIA: Nu fick Inez och Anna också en idé att de kan hämta varorna.VA?!(flickorna har också hämtat legoklossar)
164. Simon: Står de här?
165. Johan: Cecilia jag vill skriva något mer

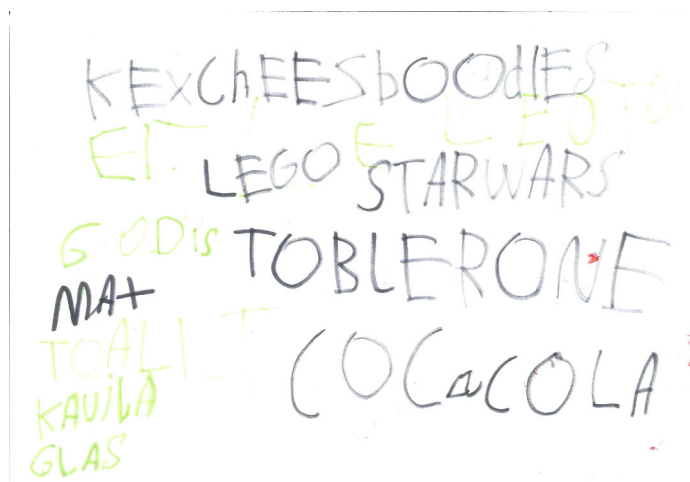
Några av barnen kommer på att de kan skriva av logotyperna som de klistrat fast på legobitar. Till exempel ger Simon här uttryck för att ha förstått att logotypen (texten) innehåller information (tur 162), det vill säga är laddad med ett budskap. Cecilia uppmuntrar och bekräftar att det var en bra idé att ta efter. Att kopiera genom att skriva av är mer att rita av bokstäver och har ingen direkt koppling mellan grafem och fonem, men kan vara ett viktigt steg som kan bidra till att fästa uppmärksamhet på relationen mellan bokstav och ljud (Eriksen Hagtvet, 2002). Det finns en variation i barnens symbolförståelse så som den kommer till uttryck i de tre exempel av barnens inköpslistor. I figurer 1-3 kan vi ta del av Johan, Anna och Inez samt Simon och Ninas listor om vad de ska handla i affärsleken.



Figur 1. Scribbling och bokstäver (Johan).



Figur 2. Ljudenlig och konventionell skrivning (Anna och Inez).



Figur 3. Ljudenlig och konventionell skrivning i form av kopierad text (Simon och Nina).

Den första inköpslistan (figur 1) visar en kombination av att scribbla (*som om*), det vill säga skriva egna krumelurer som förmedlar ett budskap och en ansats till att förstå och vilja kommunicera genom bokstäver (*som är*). Den andra inköpslistan (figur 2) visar på en ansats till att börja koppla fonem (språkljud) med ett visst grafem (bokstav); här skriver barnet även ljudenligt och visar på en fonemorienterad strategi. Den tredje inköpslistan (figur 3) visar på en ansats till att förstå att text kommunicerar. Några av barnen har ritat av text (kopierat från logotyper) och förstår att bokstäver (symboler) är laddade med budskap (*som är*). De skriver ljudenligt och visar på en ansats till att koppla fonem – grafem.

I den tredje episoden tillförs skriftspråkliga resurser som inköpslista och alfabetbilder. Förskolläraren initierar skriftlig kommunikation inom ramen för affärsleken. Fokus ligger på skriftspråkets formaspekt – relationen mellan bokstav och ljud. Barnen ingår i en textmiljö som de själva skapar med stöd av förskolläraren. De visar också att de använder sig av olika strategier för att skriva. En strategi är att vända sig till förskolläraren eller en kamrat som behärskar denna praktik och fråga. En annan strategi är att finna en lösning där man själv kan agera, som till exempel att skriva av logotyper som man känner igen.

Episod 4: Nya erfarenheter bidrar till nya lekramar – Skriftspråkliga handlingar och begrepp approprieras

I den fjärde och sista episoden används inköpslistan av barnen som en del av den kontextuella inramningen av leken. Barnen som är involverade i aktiviteten, och som är på gång att handla med hjälp av listan, är fem barn i 5-årsåldern. Barnen ställs här inför skriftspråkets funktions- och formaspekt:

Excerpt 11: Text som stöd för minnet – skriftspråkets funktion och form

10. Anna: Inez vad står på listan? Vi ska ha Hallonpopp, här (plockar ner varan i kundvagnen)

11. CECILIA: Ska vi ta en sån här kundvagn och lägga maten på?
12. Anna: Cecilia! Var står det jordgubbspopp, här? (pekar med pennan på ett av orden)
13. CECILIA: Ähhh, Hallonpopp står här uppe. Har ni hittat det?
14. Anna: Ja. Var är Colapopp? (stryker över Hallonpopp med en penna).
15. CECILIA: Coolapopp, det har ni skrivit här under
16. Anna: Här? Vad var det?
17. CECILIA: Coolapopp, börjar på C
18. Anna: Å efter, vad står det här?
19. Johan: Cecilia vi ska köpa... (ohörbart)
20. CECILIA: Men vi får titta vad vi har på listan, vad vi har skrivit på listan ju
21. Johan: Den här! (håller upp Kexchoklad)
22. CECILIA: Kexchoklad hade vi skrivit. Absolut! Det skulle vi ha. Vad hade vi mer skrivit?
(Cecilia drar kundvagnen framför sig, Johan lägger kexchokladen på stolen)

Tidigare i affärsleken (Episod 2) har barnen handlat genom att läsa av och känna igen logotyperna på varorna utifrån bild, text och färg. Utmaningen framstår nu som att tolka symbolerna på sin lista; bokstäver som bildar ord och som bygger på fonologisk läsning till skillnad mot att läsa logotyper som helheter – som ett bekant grafiskt mönster som inte förutsätter alfabetisk läsning. Även om barnen inte kan läsa det som de själva har skrivit indikerar de att de har förstått att bokstäverna förmedlar ett budskap. De har förstått att man inte kan hitta på vad som helst utan det finns en konventionell överenskommelse (*som är*); symbolerna kan inte betyda vad som helst (*som om*). Anna sätter listan i spel, hon har förstått vad det går ut på och försöker agera genom att läsa. Hon ställer frågor till Cecilia (turer 10, 12, 14, 16 och 18) som tyder på att hon brottas med skriftspråkets tekniska sida, *formaspekten*: Hallonpopp och Coolapopp (turer 12 och 14), ord som ska skiljas ut från varandra och som hon minns att hon skrivit upp men som hon inte kan läsa. Cecilia guidar (turer 13, 15 och 17) genom att peka ut var orden står på listan och vad ett ord börjar på, som att Coolapopp börjar på C (tur 17). Vad ett ord börjar på förutsätter att man har skilt ut och kan rikta sin uppmärksamhet mot *hur* något sägs (hur det låter) till skillnad mot *vad* som sägs (ordets betydelse).

För Johan förefaller en utmaning vara att förstå inköpslistans funktion i leken (tur 19). Vad han ska handla tycks han komma ihåg, han har det så att säga i huvudet. Det som inte här tycks vara synligt för Johan är skriftspråkets *funktionsaspekt*, vad man ska ha skriften till, till exempel att man kan skriva ner olika saker för att komma ihåg dem. Cecilia som är i leken uppmärksammar Johan på vad de skrivit på listan (*som är*, tur 20) samtidigt som hon drar kundvagnen framför sig. Johan plockar till sig kexchoklad och säger "Den här!" (tur 21) och får bekräftelse av Cecilia, som kommenterar att kexchoklad står på listan (tur 22). Hon fortsätter sen att uppmuntra till att läsa vad

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

de mer skrivit upp (tur 22).

Anna fortsätter att agera fullt ut i sin roll som kund (*som om*) då hon använder listan (*som är*) för vad hon planerat att köpa. För varje vara hon handlar stryker hon över anteckningarna på listan med en penna. Detta är ett agerande som hon troligtvis snappat upp i sin omgivning då det är en vanlig strategi att bocka av det man antecknat efterhand som varorna hittas. I nästa sekvens, då barnen återigen leker affär, kan vi ta del av hur Johan approprierat begreppet inköpslista.

Excerpt 12: Inköpslistans funktion

1. Johan: Cecilia, ja vet inte vad jag behöver? (tar fram en inköpslista, på golvet står en varukorg. Tittar sen på Ayda, går och hämtar en inköpslista). Ayda du behöver en karta annars vet du inte vad du ska köpa. Cecilia jag gedde Ayda en sån köpingskarta

Johan har lånat en inköpslista av ett annat barn och uttrycker att han inte vet vad han behöver (tur 1), en signal om att han behöver hjälp med att läsa. Han får samtidigt syn på Ayda och går genast och hämtar en inköpslista för att räcka över till henne med förklaringen att hon behöver en "karta", annars vet hon inte vad hon ska köpa (*som om*). Därefter berättar han för Cecilia att han har gett Ayda en "köpingskarta" (tur 1) (*som är*). Johans handlingar tyder på att han approprierat begreppet inköpslista (det vill säga förstår dess funktion). Uttrycket "köpingskarta" kan tolkas som att Johan har erfarenheter av karta som begrepp. Genom att jämföra vad som står på listan med vad som står skrivet på varorna är det möjligt att hitta rätt; det vill säga man *behöver* en karta för att stämma av till exempel namnet på den plats man ska till, eller som i detta fall, hitta rätt vara. Exemplet visar hur Johan kommunicerar och delar sina erfarenheter vidare inom gruppen. Lite längre fram i leken tar barnen olika roller som kunder. Barnen ställs inför olika utmaningar, de gäller såväl skriftens funktion som formaspekt. Man kan säga att barnen är resurser för varandra då Johan är på väg att appropriera begreppet inköpslista och förmedlar det vidare i sin tur.

Diskussion

Studien syftar till att undersöka hur skriftspråkliga verktyg kommer i spel mellan barn och mellan förskollärare och barn i affärslek. I analysen synliggörs och förklaras hur skriftspråkliga verktyg, som grafiska symboler, alfabetbilder, inköpslista och begrepp som till exempel ljud, bokstav och att skriva, ges betydelse och blir nödvändiga för den pågående lekens fortsättning. Verkliga problem (*som är*), som att tolka och producera symboler, aktualiseras av barnen och förskolläraren för att leka affär (*som om*). Resultatet av analysen visar hur barn och förskollärare inom lekramen skiftar mellan att tala *som det är* och *som om* (Magnusson & Pramling, 2017). Att gå mellan och relatera dessa meningsdomäner är ett utmärkande drag för det vi kallar för en lekresponsiv undervisning (Pramling m.fl., i tryck).

De olika episoderna av affärsleken visar hur barnen är engagerade och drivande i att plocka upp skrift och skriftspråkliga verktyg i sin lek. De ställer frågor för att de vill veta (se också, Thulin, 2010). Detta motsäger en traditionell föreställning om

att det är förskolläraren som ställer frågor för att barn ska lära. Barnen initierar *som är*-frågor som till exempel "Var står det Jordgubbspopp?", "Vad står det här?", "Vad kommer först?", "Vad kommer sen?" och "Vilken bokstav?" Barnens frågor visar vad som blir angeläget för dem att veta under lekens gång, där förskolläraren kan stötta dem vidare inom närmaste utvecklingszon (Vygotiskij, 1978). I exemplet med Johan (excerpt 8: om hur man stavar till chokladkex) och med Anna (excerpt 11: om vad som står i listan), som båda ställer frågor om skriftspråkets form, kan vi se hur frågor rörande *som är* drivs av barnen själva. En förklaring till varför barnen ställer de sorters frågor de ställer är att om man ska leka affär (*som om*) och handla med inköpslista behöver man lära sig hur det går till att skriva och läsa, vilket i detta fall blir en del av leken (Vygotiskij, 1978; jfr Eriksen Hagtvét, 2002).

Analysen visar hur barnen driver aktiviteten framåt genom att ställa frågor (*som är*), där förskolläraren är responsiv på det som barnen faktiskt frågar om samtidigt som hon är kvar i aktiviteten att leka affär (se till exempel excerpt 11, där förskolläraren låtsas dra kundvagnen i leken *som om*, samtidigt som hon hjälper barnen att läsa på inköpslistan). Att få veta hur något *är* vidgar barnens skriftspråkliga verktygslåda (se episoder 2 och 4) och möjliggör att leka på ett nytt sätt än tidigare, som i exemplet med Johan och "köpingskartan" (se excerpt 12). Kritiskt för utvecklingen av leken tycks vara deltagarnas frihet att få skifta mellan *som är* och *som om* – vilket också kan ses som tecken på lekens öppenhet – samt förskollärarens förmåga att tillfälligt koordinera barns och förskollärarens perspektiv utan att de talar och agerar förbi varandra (Pramling m.fl., i tryck; Magnusson & Pramling, 2016). Att som förskollärare förflytta sig mellan, och koordinera samt binda ihop *som är* med *som om*, kan ses som en didaktisk fråga, en kommunikativ undervisningsstrategi som förefaller utveckla barnens engagemang och lekande. En sådan kommunikativ undervisningsstrategi förutsätter såväl ämneskunskaper om små barns skriv- och läsutveckling som förmåga att bli deltagare i och bidra till barns lek.

Affärsleken innehåller exempel på hur förskolläraren lyckas iscensätta aktiviteter där *som är*-språk används av barnen och där förskolläraren svarar upp mot barnens frågor om det som de brottas med, samtidigt som deltagarna kan vara kvar i kontexten av affärsleken (*som om*). Det behövs en hel del kunnande för att leka affär. Med hjälp av kulturella verktyg (*som är*) som approprieras av barnen kan de så småningom själva leka och ta över initiativet från förskolläraren. I temat affären får barnen en modell och struktur för hur skriftspråkliga verktyg kan användas. Det är inget som barnen själva hittar på utan det krävs någon som är skriv- och läskunnig för att introducera barnen i symbolernas värld. Eftersom den vuxne har mer erfarenheter än vad barn har – erfarenheter som antas ligga till grund för fantasin, gäller det att vidga deras erfarenheter (Vygotiskij, 1995). Förskollärarens roll blir därför central för hur skriftspråkliga verktyg introduceras för att barn ska bli involverade, delaktiga och autonoma (Björklund, 2008). För att handla varorna i affären behöver de börja appropriera resurser såsom logotyper, förstå den kommunikativa funktionen av dessa, liksom idén med inköpslistan (skriftens funktion i detta sammanhang).

Genom att förskolläraren för in skriftspråkliga resurser, till exempel inköpslistor,

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

något som barnen kanske inte annars skulle komma på själva, alternativt inte skulle använda på ett medvetet sätt, erbjuds de att *leka* med och *appropriera* aspekter av den skriftspråkliga kulturen (Vygotskij, 1978). I den textkultur som deltagarna skapar i leken görs distinktioner av symbol som att (i) se till helheter och peka ut logotyper av samma slag (Kalles Kaviar) och koda av själva budskapet, (ii) urskilja kategorier av logotyper (ICA, Hemköp, Ullared) och skilja ut mönster i symbolerna i logotyperna (som i Mamma – Anamma) samt (iii) att vara på väg att skilja ut symbolens funktion som H i Hallonpopp. Dessa analytiska distinktioner kan beskrivas i termer av differentiering i en riktning från att se och avkoda bekanta grafiska mönster till att börja utveckla en symbolisk insikt (Magnusson, 2013). I leken skapar förskolläraren en fantasivärld där *som är* och *som om* ryms, vilket tyder på att barnen både leker och lär också om vad som gäller utanför leken.

Didaktiska implikationer – lek, lärande och undervisning

Som en del i utvecklandet av en förskolepedagogik som kallas utvecklingspedagogik har Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008) använt ”det lekande lärande barnet” för att tala om barnet i förskolan som är en hel person som inte delar upp lek och lärande utan agerar för att förstå sin omvärld. Man har också provat huruvida det är möjligt att integrera lek och undervisning i en målstyrd förskola (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Vi ser i denna studie hur förskolläraren pekar ut skriftspråkliga verktyg i lek som blir del av barnens lekvärld i vilken också förskolläraren är deltagare. Om vi talar om förskolans didaktik som en helhet, där lek och undervisning är integrerade, framstår förskollärarens arbete i den aktuella studien som ett genuint exempel på hur undervisning i lek kan ta sig uttryck..

Referenser

- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande bilder, text och tecken i förskolan*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clay, M. (1975). *What Did I Write? Beginning Writing Behaviour*. London: Heinemann Educational.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, 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*, vol. 19, nr. 1, ss. 3–53.
- Eriksen Hagtvét, B. (2002). Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråk kan stimuleras i förskoleåldern. Stockholm: Natur och Kultur.
- James, A. (2009). Agency. I J. Quartrup, W. Corsaro & M. S. Honing (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (ss. 34-45). London: Plagrave MacMillan.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 249). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of*

- Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kretcher, M. (1977). Die Bedeutung Henriette Schrader-Breumanns für die Entwicklung des Volkskindergartens. I *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Köhler, E. (1936). *Aktivitetspedagogik*. Stockholm: Lundbergs.
- Magnusson, M. (2013). *Skylda med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2016). Sign Making, Coordination of Perspectives, and Conceptual Development, *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 24, nr. 6, ss. 841–856.
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2017). In 'Numberland': Play-Based Pedagogy in Response to Imaginative Numeracy, *International Journal of Early Years Education*, vol. 26, nr. 1, ss. 24–41.
- Pramling, I. (1991). Learning about "The Shop": Approach to Learning in Preschool, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 6, nr. 2, ss. 151–166.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (i tryck) *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 6, ss. 623–641.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Pedagogies in Early Childhood Education. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume II (ss. 1311–1322). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. (2017). Utvecklingspedagogik – ett sätt att arbeta både målmedvetet och med barns perspektiv. I B. Riddarsporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (ss. 91–110). Stockholm: Natur & Kultur.
- Robson, C. (2007). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö18. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Småbarns-skolorna (1837). *Skrifter no 1. Utgifne af Sällskapet för inrättande af Småbarns-skolor*. Johan Högborgs.
- Säljö, R. (2012). Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems, *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 7, nr. 1, ss. 5–19.
- Thulin, S. (2010). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan, *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 3, nr. 1, ss. 111–124.
- Tolchinsky, L. (2007). The Multiple Functions of External Representations: Introduction. I E. Tüebal, J. Dockrell & L. Tolchinsky (Red.), *Notational Knowledge: Deve-*

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

- lopmental and Historical Perspectives* (ss. 1–10). Rotterdam, Nederländerna: Sense.
- van Oers, B. (1996). "Are You Sure?" Stimulating Mathematical Thinking during Young Children's Play, *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 4, nr. 1, ss. 71–87.
- Vaihinger, H. (2001). *The Philosophy of "as if": A System of the Theoretical, Practical and Religious Fictions of Mankind* (6th rev. utg., C.K. Ogden, Övers.). London: Routledge. (Originalverk publicerat 1924).
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Warne, A. (1951). *Förskoleåldern som pedagogiskt problem*. Stockholm: Svenska kyrkan diakonistyrelsen.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.