

Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass

Kerstin Botö



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE



Denna forskning är en del av den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för förskolebarns lärande (FoRFa), finansierad av Vetenskapsrådet (nr. 729-2013-6848).

Opponent: Docent Tarja Alatalo, Högskolan Dalarna

Examinator: Docent Sylvana Sofkova Hashemi, Göteborgs universitet

Plats/Tid: Göteborgs universitet, tisdag den 18 september kl. 13.00

Abstract

Title: Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass.
Author: Kerstin Botö
Language: Swedish with an English summary
Keywords: litteracitet, undervisning, lek, förskola, förskoleklass, pedagogiskt tv-program, intersubjektivitet, guidat deltagande

This licentiate thesis aims to contribute to the field of early childhood literacy by focusing on the in situ communication and interaction in literacy activities in preschools and preschool classes. The studied activities were designed by preschool teachers by means of using the educational television programme *Life in Letterland* (*Livet i Bokstavslandet* in Swedish) as a point of departure. While the current understanding of children's early literacy development in the Swedish context largely involves a broad perspective, including children's own cultures and experiences, curricula changes also imply that formal teaching methods will challenge the play characteristics of preschool activities.

This thesis adopts a sociocultural perspective on learning and development by implying that learning is understood as situated in activities through interaction with others. The thesis consists of an extended summary and two empirical studies: study I is situated in a preschool, and study II within the context of a preschool class setting. The empirical material for both studies was generated by video documentation, and the analyses focused on the interactions between children and their teachers, and on how the activities were made meaningful for the children.

A dilemma between play and instruction was evident in both studies. Study I showed that the teacher's orchestration of preschool literacy activities was important for making them meaningful and accessible to the children. Study II showed that, although play was introduced, it transformed into an interaction that was akin to schoolwork. The teachers solved the dilemma between play and work by framing the activity in a playful way (inspired by the television programme), while the children's work developed into accomplishing a task. In summary, even though the teachers based activities on the playful television programme this premise in itself did not make the activities meaningful. Instead, meaning was dependent on how the teachers designed and orchestrated the activities, encouraged and guided the children and involved the children's previous literacy experiences.

Innehåll

ABSTRACT	1
INNEHÅLL.....	3
FÖRORD	5
INLEDNING	7
Undervisning i förskolan.....	10
Undervisning i förskoleklass	12
Syfte och övergripande forskningsfrågor.....	13
TIDIGARE FORSKNING	15
En historisk tillbakablick.....	16
Observationsstudier av litteracitetsaktiviteter i förskolan och grundskolans tidiga år ...	20
Lärares syn på litteracitetsutveckling i förskolan och grundskolans tidiga år	24
Lek eller undervisning som litteracitetsaktiviteter	26
Pedagogiska tv-program i samband med litteracitetsaktiviteter	27
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	29
Ett sociokulturellt perspektiv	29
Språkets roll som medierande redskap	30
Appropriering av kulturella redskap	32
Stöttning i den närmaste utvecklingszonen	34
Intersubjektivitet.....	35
Interaktionsmönster i klassrummet.....	37
METOD.....	39
Urval och tillträde.....	39
Genomförande	41
Studie I	41
Studie II.....	42
Videodokumentation.....	43
Analys av det empiriska materialet.....	45
Studiens trovärdighet.....	47
Forskningsetiska överväganden	47

SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNA	49
Studie I	49
'Ja tycker om B' – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan	49
Studie II	52
Lärares lek och barns arbete: Litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen	52
DISKUSSION	55
Tv-program som utgångspunkt för litteracitetsaktiviteter	56
Skärningspunkten mellan lek och undervisning i litteracitetsaktiviteterna	59
Teoretiska och metodologiska reflektioner	62
Slutsatser	64
ENGLISH SUMMARY	66
Introduction	66
Early childhood literacy	66
Teaching in preschool and preschool class	67
Research aim and questions	68
Theoretical perspective	68
Method	69
Results	70
Study I	70
Study II	71
Discussion	71
REFERENSER	75
BILAGOR	85

Förord

När jag som ung vuxen utbildade mig till förskollärare, och ett antal år senare vidareutbildade mig till grundskollärare, anade jag inte att det så småningom skulle leda till en forskarutbildning. Att efter många års yrkesverksamhet som förskollärare och grundskollärare få denna möjlighet har varit en ynnest. Många liknar arbetsprocessen i en forskarutbildning vid en resa, men för mig har det mer varit som en berg och dalbana. Uppförsbackarna har varit många och långa, men desto mer har jag njutit av när arbetet äntligen fått fart ned för slutningen igen. I alla dessa faser av arbetsprocessen har jag många att tacka.

Att få tillhöra ett sammanhang som en forskarskola, i mitt fall forskarskolan FoRFa, har varit helt fantastiskt givande. Ni är många som har stöttat och bidragit till min utveckling på så många plan. Tack till alla involverade forskare och doktorander i forskarskolan FoRFa! Alla har ni på olika sätt utvecklat mina tankar kring vad vetenskaplig forskning innebär och i arbetet med mina egna studier har jag fått ta del av konstruktiv kritik, vägledning och råd som ibland skapat förvirring, men som till slut landat i det som presenteras i denna licentiatuppsats. Tänk vilken rikedom det varit att vi doktorander under denna process har funnits vid varandras sida och kunnat stötta och inspirera varandra. Så oerhört värdefullt att ha fått göra denna resa tillsammans med er; Agneta Pihl, Anita Gustavsson, Anna Backman, Ann-Charlotte Lindgren, Ester Catucci, Kristina Melker, Kristina Thorshag, Lena Ryberg, Lina Hellberg, Maria Alkhede, Paulina Narkaj Adolfsson, Solveig Sotevik, Susanne Johansson och Tina Jonsson. Mitt innerligaste tack till er alla!

Till våra mentorer som så varsamt skolade in oss i början till doktorandernas värld vill jag rikta ett varmt tack! Malin Nilsen, Ewa Skantz Åberg, Annika Rosenqvist och Ulla Jivegård - tack för att ni delade med er av era erfarenheter och så förtjänstfullt svarade på våra förvirrade frågor när vi var nybörjare.

En forskarutbildning innebär i många fall ett flertal praktiska uppgifter som ska ordnas. Tusen tack till Carin Johansson och Desirée Engvall för hjälp och stöd med allt som ska administreras inför konferenser, internat och färdigställande av uppsatsen.

Textseminariegruppen i ”Lek och förskoledidaktik” på IPKL som jag tillhört vill jag också rikta ett varmt tack till. Det har varit enormt lärorikt att få ta del av alla kloka seniora forskares och doktoranders tankar och synpunkter på mina och andras texter. Av er har jag fått många viktiga insikter. Tack!

Mina utomordentligt kompetenta handledare Cecilia Wallerstedt och Annika Lantz-Andersson är ett kapitel för sig. Ert sätt att vägleda mig med både skärpa, elegans, empati och utmaningar har varit helt ovärderligt. Jag har många gånger under dessa fyra år insett att jag kan skatta mig lycklig som fick just er som mina handledare. I motgångarnas stunder har ni funnits där och peppat mig. När jag tvivlat på om jag verkligen kommer att ro detta projekt i land har jag hört era positiva röster klinga i mitt inre. Ni har också kompletterat varandra på ett ypperligt sätt. Jag har aldrig behövt tvivla på ert samstämmiga omdöme. Ni är de godhjärtade Bill och Bull som försöker få Maja Gräddnos på fötter igen när hon varit ute på avvägar. Mitt största, varmaste och hjärtligaste tack till er! Jag ser med glädje fram emot att kunna träffa er framöver utan att prata om analyser, perspektiv, metoder osv. utan istället kunna ta en kravlös fika med skratt och småprat om ditt och datt.

Min tacksamhet är mycket stor till de lärare som så generöst släppte in mig i sin verksamhet och lät mig utföra mina studier i sina barngrupper. Ett dilemma som jag har funderat över i min forskningsprocess är om jag kan ge ett bidrag, inte bara till forskningsfältet utan även till de praktiker jag har bedrivit min forskning inom. När ni nu, lång tid efter studierna gjordes, får en återkoppling genom att t.ex. läsa mina artiklar och min uppsats finns risken att ni känner er kritiskt granskade och ifrågasatta. För mig är det då viktigt att poängtera att som forskare ifrågasätter jag inte alls er professionalism som lärare. Ni har hanterat ert problematiska yrkesuppdrag på ett mycket relevant och skickligt sätt. Min roll som forskare är inte att bedöma era verksamheter. Däremot ville jag få en ökad förståelse för litteracitetsaktiviteters roll i barns lärande av läsning och skrivning, genom att studera interaktionen i pågående sådana aktiviteter. Därför är det av stor betydelse att praxisnära forskning kan utföras för att så småningom kunna återkopplas till den pedagogiska yrkesverksamheten. Tusen tack för att jag fick göra det i era verksamheter!

Min fina familj och mina goa vänner, ni vet vilka ni är och vad ni betyder för mig! Tack för förståelse och stöttning! Jag blev välsignad med mitt första barnbarn i slutspurten av detta arbete. Så fantastiskt att nu få möjlighet att på nära håll följa denna lille guldklump i sin utveckling på litteracitetens vindlande väg!

Göteborg, Majorna i augusti 2018.

Kerstin Botö

Inledning

När jag påbörjade forskarutbildningen och skulle planera denna studie, var min ursprungliga intention att undersöka hur tv-serien *Livet i Bokstavslandet* användes i förskolan och förskoleklassen för att lära barn läsa och skriva. Efter att ha kommit i kontakt med de förskolor/skolor där jag gjort mina studier har empirin lett mig in på delvis nya intressen. Inte minst har den pågående debatten om undervisning i en lekbaserad verksamhet som förskolan kommit att aktualiseras. Det visade sig att användningen av tv-programmet inte bara innebar att de tittade på det, utan framförallt att lärarna i både förskola och förskoleklass planerade sin undervisning med programmet som modell i olika former. Det är interaktion i dessa undervisningsaktiviteter som kommit att bli föremål för analys i mina studier. Både lärarnas undervisningsupplägg och programmets innehåll bär tydliga spår av de olika principer för läs- och skrivundervisning som identifierats i tidigare forskning, vilket blev en viktig utgångspunkt för mina studier.

Utvecklingen av barns läs- och skrivförmåga börjar tidigt och uppkommer från ett behov som finns av att kunna kommunicera med varandra (Barton, 2007; Gustafsson & Mellgren, 2005). Barn har redan innan de kommer till förskolan egna erfarenheter av skriftspråket och många av dem har även ett stort engagemang för läsande och skrivande utifrån sina intressen (Fast, 2008). Idag väcks barnens intressen genom att de också möter skriftspråket i en mängd olika medier såsom exempelvis i appar, datorspel, tv-spel och film/tv-tittande (Statens medieråd, 2017). Dessa intressen kan bidra till att skapa en skriftspråklig gemenskap om de används i aktiviteter på förskolan och i förskoleklassen. Lärarna har då en betydelsefull roll genom att betrakta barnens erfarenheter som värdefulla för olika språkliga sammanhang, exempelvis när det gäller läs- och skrivaktiviteter. När barn involveras i läs- och skrivaktiviteter som utgår från deras intressen tillsammans med andra, kan de börja förstå läsandets och skrivandets funktion och mening (Fast, 2008). Barns läsande och skrivande i förskola och förskoleklass kan således vara förknippat med en mängd olika aktiviteter som är kopplade till deras intressen.

Synen på barns läs- och skrivutveckling har genom åren genomgått viktiga förändringar (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö, 2013; Larson & Marsh, 2013). Ett begrepp som används för att beskriva denna utveckling är *literacy* eller litteracitet på svenska. I svensk forskning används både det engelska och det svenska begreppet¹. Jag har valt att använda

¹ Det svenska begreppet litteracitet har tidigare använts dels av forskare inom andraspråksforskningen och dels av Björklund (2008), som har studerat hur de yngsta barnen i förskolan erövrar litteracitet. Jag har valt att använda det svenska begreppet, i en betydelse som är samstämmig med det engelska begreppet literacy, eftersom jag anser det viktigt att svenska termer utvecklas inom det akademiska området och används parallellt med den engelskspråkiga kontexten.

det svenska begreppet litteracitet och använder det i mina studier med innebörden av ett vidgat begrepp som sträcker sig längre än till förmågan att kunna läsa och skriva. Denna vidgade syn innebär att barns läs- och skrivutveckling inte endast ses utvecklas i formella undervisningssituationer, utan även i andra sammanhang utanför förskole- och skolmiljö (Gillen & Hall, 2013). Litteracitet används framförallt för att skilja mellan att enbart ha en teknisk förståelse av skrivning och läsning å ena sidan, till att omfatta en vidare förståelse av mänsklig kommunikation å andra sidan. En vidare förståelse av mänsklig kommunikation innebär att språkliga praktiker är i fokus och att det inte görs någon skillnad mellan text och annan språklig kommunikation. I resonemang om hur man utvecklar litteracitet beskrivs att fokus förflyttas från läsning och skrivning som avgränsade, enbart kognitiva förmågor som förknippas med formell undervisning, till att läs- och skrivutveckling kan ske i en mängd sammanhang som barnet redan ingår i (Bagga-Gupta m.fl. 2013; Larson & Marsh, 2013). Begreppet litteracitet är dock omdebatterat och aktualiseras nu i både forskning om förskolan (Burnett & Merchant, 2013; Gillen & Hall, 2013) och i aktuella policydokument (Skolverket, 2012). Utan att göra anspråk på att ge en heltäckande beskrivning av debatten vill jag kort nämna några punkter som vara betydelsefulla som utgångspunkt för min forskning. Dels handlar debatten om att vår nuvarande förskola och skola behöver spegla det samhälle vi lever i idag, vilket bl.a. innebär att digitala verktyg nu förekommer i större omfattning. En fråga som då uppstår är hur dessa kan passa in i förskolan och skolan på ett lämpligt sätt. Dels lyfts i debatten att kommunikation med hjälp av tal och skrift är ett sätt, som inte ska separeras från andra former av litteracitet, där digitala hjälpmedel används. I föreliggande studie används således litteracitet utifrån denna definition av ett vidgat begrepp för alla verksamheter som kan relateras till läsande och skrivande, där även användningen av olika semiotiska tecken (exempelvis bild, film och ljud) samspelar med hur barnen förstår och kan delta i litteracitetsaktiviteterna (Barton, 2007; Björklund, 2008; Gillen & Hall, 2013; Säljö, 2000).

I detta sammanhang är det viktigt att poängtera att trots den uppsjö av olika appar och digitala spel som finns tillgängliga är tv-mediet fortfarande den medieform som barn i åldern 0-8 år ägnar mest tid åt (Statens medieråd, 2017). Min studie utgår ifrån ett intresse för hur ett tv-baserat läromedel kan integreras i förskolans och förskoleklassens verksamhet. Mot den bakgrunden studerar jag litteracitetsaktiviteter i förskola och förskoleklass där lärare och barn arbetar med språk, i anslutning till att de har tittat på tv-programmet *Livet i Bokstavslandet*. Tv som medieform är inte alltid lätt att särskilja från andra digitala verktyg eftersom barn oftast tittar på tv-program på en Ipad eller en dator, och till programmen följer ofta appar och spel, så även till *Livet i Bokstavslandet*.

Ett utbildningsprogram som *Livet i Bokstavslandet*, som är framtaget för att alla barn ska ges likvärdiga möjligheter att utvecklas litterat, fyller sin funktion i ljuset av de olika aktuella rapporter och studier som pekar på att läsförmågan bland barn i Sverige sjunker. Exempelvis visar Skolverkets rapport (2012) baserad på data från den senaste PIRLS-studien² att läsförmågan bland de svenska eleverna har försämrats det senaste decenniet. Det sjunkande intresset för läsning lyfts fram som problematiskt i rapporten i relation till att läsintresset är av stor betydelse för barns läsförmåga (Skolverket, 2012).

Studien motiveras således av behovet av en ökad förståelse för litteracitetsaktivitetens roll i barns utvecklande av läsning och skrivning. När barn växer upp idag blir de en del av ett samhälle med en snabb utveckling av digitala praktiker som i det vardagliga livet förknippas med kommunikation. De senaste åren har det forskats mycket kring litteracitet i samband med digital teknologi och dess roll när det gäller barns läs- och skrivkunnsighet, och många studier visar att digital teknologi kan vara ett hjälpmedel för meningsskapande och ett sätt att interagera i anslutning till språk och texter (t.ex. Burnett & Merchant, 2013; Gillen & Hall, 2013; Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016; Skantz Åberg, Lantz-Andersson & Pramling, 2015; Skantz Åberg, 2018). Genom meningsskapande aktiviteter och de relationer som uppstår i dem, finns en ny kvalitet i den språkliga och kulturella innebörd som digital litteracitet har. Samtidigt är tv-mediet i förhållande till litteracitet i svensk förskola och förskoleklass ett område som är ringa beforskat.

Forskning som fokuserar på att *vara*, snarare än att *bli* litterat riktar vår uppmärksamhet mot nya medier och meningsskapande aktiviteter, som en kontext för barns tidiga lärande (Burnett & Merchant, 2013). Det nyare begreppet *Early childhood literacy* innebär att i flera olika sammanhang använda multimediala sätt att kommunicera i tidig ålder. Det är ett begrepp som tillåter att den tidiga barndomen ses som lämplig och meningsskapande för litteracitet, istället för ett steg i förberedelsen för kommande skolgång. Det handlar med denna utgångspunkt således inte om en begynnande litteracitet, utan om att ha en syn som värdesätter de meningsskapande aktiviteterna tidigt i barndomen (Gillen & Hall, 2013). Vilket i sin tur innebär att nya villkor uppstår för yngre barns begynnande litteracitetsutveckling (Burnett & Merchant, 2013). Ett sådant exempel är den pedagogiska TV-serie, *Livet i Bokstavslandet*, som används i förskolan och förskoleklassen i föreliggande studie. Tv-serien introducerades av Utbildningsradion i november 2013, som då gjorde sin största satsning någonsin på läs- och skrivutveckling. Serien finns tillgänglig på UR:s hemsida. Skaparna av tv-serien riktar sig till barn i årskurs F-1, och syftet är att den ska vara ett ”attraktivt komplement till läsundervisningen samt på ett lustfyllt sätt stimulera barn att

² PIRLS står för Program in International Reading Literacy Study och är en internationell jämförande studie av läsförståelse hos elever i tidiga skolår: <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/>

knäcka läskoden” (UR, 2013, s. 2). I lärarhandledningen betonas att: ”Serien och övningarna vill aktivera flera sinnen i lärandet och ta fasta på faktorer som enligt den senaste forskningen underlättar en positiv läsutveckling” (UR, 2013, s. 2). Programmet etablerar sig i en tradition av att tv-mediet ska hjälpa barn att lära sig läsa och skriva. Det finns också en koppling till diskussionen om litteracitet, där läsning och skrivning inte enbart betraktas som aktiviteter som bygger på fysiska böcker, utan att barn kommunicerar i olika sammanhang och även på multimodala sätt (jfr Gillen & Hall, 2013; Kress, 2010).

Undervisning i förskolan

Genom revideringen av läroplanen för förskolan 2010 (Skolverket, 2010a) förtydligades förskolans pedagogiska uppdrag, vilket denna studie också relaterar till. Regeringens intentioner med en förtydligad läroplan var att förstärka det pedagogiska uppdraget, genom att komplettera och utveckla många av målen. Det handlade främst om barns språkliga och kommunikativa utveckling, matematiska utveckling, samt naturvetenskap och teknik. Stor vikt lades vid kommunikativa förmågor, som fick betydelse för samtliga mål. Regeringen pekade på att förskolans potential att stimulera barns naturliga lust att lära inte hade tillvaratagits fullt ut, och därför behövde de delar som handlade om lärande förtydligas och stärkas (Skolinspektionen, 2012).

Förskolans uppdrag innebär ett ansvar för att lägga grunden till ett livslångt lärande. Verksamheten som bedrivs ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn. Över tid har förskolans uppdrag förändrats från ett socialt omsorgsprojekt till ett utbildningspolitiskt projekt, som poängterar barns utveckling och lärande. Begreppet ”edu-care” har på senare tid använts för att beskriva förskolans uppdrag som en ömsesidighet mellan omsorgs- och utbildningstänkande, där både ämneskunskap, didaktiskt kunnande och förmåga att relatera till barn på ett omtänksamt vis är en förutsättning (Skolinspektionen, 2012).

Flera förändringar har skett på grund av de nya direktiven och de förändrade krav som de nya styrdokumenterna ställer på verksamheten. När skollagen (2010:800) kom 2010 blev förskolan en egen skolform och dess verksamhet kom därför också att omfattas av begreppen utbildning och undervisning (Skolverket, 2010c). Undervisning definieras i Skollagen som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (Skollagen, 2010:800).

Undervisning som begrepp fanns då inte med i läroplanstexten 2010 (Skolverket, 2010a), men användes alltså i skollagen (Skollagen, 2010:800). I samband med att ett ökat fokus på lärares pedagogiska arbete uppkom genom revideringen av förskolans läroplan, uppstod i förskolepraktiken en diskussion om hur undervisningsbegreppet skulle tolkas och

om det skulle innebära att de förväntades utföra en mer traditionell undervisning. En ”katederundervisning” som inte hade fokus på omsorg och lek (Hedefalk, 2014). Det ledde till att det i viss mån blev kontroversiellt att tala om undervisning i förskolan och läroplanen angav inte vilka metoder som skulle användas, utan det var upp till den enskilde läraren eller arbetslaget att avgöra. Därför blev det viktigt att lyfta begreppet och hur man förstod det. Hedefalk (2014) presenterade undervisningsbegreppet som ”de handlingar som lärare utför i syfte att rikta barnens uppmärksamhet mot ett specifikt undervisningsinnehåll” (s. 12). Thulin (2011) beskrev också att förskolan befann sig i en brytningstid i och med att det pedagogiska uppdraget förändrades. Hon konstaterade att det fanns en riktning mot en ökad fokusering på barns kognitiva kunskaper, samtidigt som man också kunde se ett pedagogiskt angreppssätt som utgick från barns perspektiv och att ta hänsyn till barns egna kunskaper och erfarenheter. Då nya tankar om undervisning och lärande ställdes, utmanades förgivettagna förhållningssätt och nya didaktiska frågor uppstod (Thulin, 2011).

När Skolverkets nya förslag till reviderad läroplan för förskolan (Skolverket, 2018a) i mars 2018 skickades till regeringen fanns begreppen utbildning och undervisning med i läroplansförslaget. I den bilaga där Skolverket redogör för de vägval och avgränsningar som uppkommit under arbetet med översynen av förskolans läroplan framkommer att ”Skolverket har även strävat efter att tydliggöra att det inte är fråga om vare sig ämnesundervisning eller lektioner i förskolan, utan att undervisning i förskolan kan betyda såväl vardagliga aktiviteter och rutiner som medvetet skapade eller spontana tillfällen för lärande” (Skolverket, 2018b, s. 5). Undervisning av hög kvalitet i förskolan kännetecknas enligt Siraj Blatchford (2010) av att lek, lärande, fostran och omsorg bildar en helhet, liksom att barns kognitiva, sociala, motoriska och emotionella lärande integreras i sammanhang som är vardagliga och meningsfulla för barnen. Således kan samtliga aktiviteter, situationer och innehåll göras till föremål för undervisning och det kan ses som förskolans signum att undervisningsbegreppet kan inbegripa både spontana och planerade aktiviteter, eftersom det skiljer förskolan från skolan som har definierade tillfällen för undervisning (Sheridan & Williams, 2018a).

Forskare (Engdahl, 2018, maj) som granskat förslaget har bl.a. uttryckt synpunkter om att definitionen av undervisningsbegreppet behöver förtydligas ytterligare samt att förskolläraansvar för undervisning och uppföljning av barns lärande bör skrivas fram tydligare. I skrivande stund (augusti 2018) finns följande information på Skolverkets hemsida: ”Regeringskansliet bereder fortfarande förslaget, vilket innebär att förändringar kan komma att ske fram tills regeringsbeslutet som planeras till efter sommaren. Den reviderade läroplanen är planerad att träda i kraft från och med höstterminen 2019.”

(<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/reviderad-laroplan-for-forskolan>)

Det finns således anledning att utforska mer om hur undervisning kan ta sig i uttryck i litteracitetsaktiviteter i förskola och förskoleklass och vad som händer i de pågående aktiviteterna, vilket kan ge kunskap om hur verksamheten gestaltar sig för barnen.

Undervisning i förskoleklass

Vid förskoleklassens införande för sexåringar 1998 var tanken att förskola och grundskola skulle integreras i ett för barnen livslångt lärande och skapa kontinuitet för både skolväsendet och för barnet (Skolverket, 2010b). Förskoleklassen har fram tills nu varit en frivillig verksamhet till skillnad från grundskolan. Men från och med höstterminen 2018 är förskoleklassen obligatorisk och skolplikten har förlängts med ett år, efter ett riksdagsbeslut som fattades i november 2017. Förskoleklassen är en del av skolväsendet och omfattas av grundskolans läroplan. I den reviderade läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket, 2017) tillkom 2016 två nya delar i grundskolans läroplan. De nya läroplansdelarna förtydligade förskoleklassens och fritidshemmets syfte och centrala innehåll och skulle bidra till att öka den pedagogiska kvaliteten och likvärdigheten.

Den svenska förskoleklassen skiljer sig i sin utformning från andra länders motsvarighet. Internationellt sett sker oftast den formella skolstarten när barnen är sex år, men den svenska förskoleklassen är till skillnad från andra länders första skolår en egen och fram till helt nyligen frivillig skolform, den har inte haft mål att uppnå för barnen och den har vanligtvis bemannats av förskollärare (Sandberg, 2012). Det har funnits en osäkerhet kring verksamheten som har haft sitt ursprung i en otydlig reglering vad gäller frågor som innehåll, undervisningsformer och struktur, vilket har fått till följd att en ojämlig verksamhet har skapats (Alatalo, Mejer & Frank, 2014; Sandberg, 2012). Förskoleklassens uppdrag har varit vagt formulerat vilket har orsakat en ambivalens hos lärare om vad uppdraget innebär. Förskoleklassen har mellan införandet 1998 och ända fram till 2016, när det nya kapitlet i Lgr11 tillkom, varit en skolform utan egna mål, som befunnit sig mellan två målstyrda skolformer; förskolan och grundskolan (Lago, Ackesjö & Persson, 2018).

När förskoleklassen introducerades i skolsystemet blev den så att säga en klass för sig, utanför det obligatoriska skolsystemet (Myndigheten för Skolutveckling, 2006), vilket metaforiskt har beskrivits som en ö som är mer eller mindre isolerad från både förskolan och skolan (Ackesjö, 2014; Sandberg, 2012). Studier har visat att lärarna i förskoleklassen tenderat att ta avstånd från den obligatoriska skolans mer formella undervisningsmetoder och verkar i stället sträva efter att konstruera verksamheten som en ”oas” som barnen kan ”vila i” för att på så vis skapa något eget mitt emellan förskola och skola (Ackesjö, 2010).

Förskoleklassen har således ännu inte fullt ut blivit den bro mellan förskolan och grundskolan som var en av avsikterna när den infördes (Skolinspektionen, 2015). Det har varit svårt i den pedagogiska praktiken att uppnå en samsyn när det gäller barns lärande och utveckling, vilket har resulterat i en bristande kontinuitet mellan förskoleklass och skola (Fast, 2007; Skoog, 2012).

Det har även funnits en problematik när det gäller förskoleklassens dubbla uppdrag. Enligt Skollagen (2010:800, 9 kap, 2§) ska verksamheten i förskoleklassen stimulera barns utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning, vilket ger en tydlig framtidsorientering i och med att fokus finns på att barnen ska kvalificeras för skolstarten (Ackesjö, 2013). Undervisningen ska å ena sidan ge barnen förutsättningar att utvecklas i riktning mot de kunskapskrav som senare kommer att ställas i den obligatoriska skolformen (Skolverket, 2016a). Det innebär ett förtydligande av förskoleklassens uppdrag. Å andra sidan ska leken vara basen för undervisningen i förskoleklassen, då barnens nyfikenhet och vilja att utforska och lära genom lek betonas i läroplanen (Skolverket, 2016b). Det ska finnas utrymme både för barnens egeninitierade lek och för lek som planeras i undervisningen. Leken ska både planeras och förberedas för så att gruppen kan stärkas genom den (Skolverket, 2016a). Såväl forskning som utvärderingar pekar på att förskoleklassen kan ses som det första skolåret i en tioårig skolgång, där mer ämnesinriktad verksamhet är i fokus och där lek och skapande kommer i skymundan (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006; Simeonsdotter Svensson, 2009; Skolverket, 2001). I och med lagändringen om obligatorium från och med höstterminen 2018, kommer förmodligen undervisning och tydliga lärandeaktiviteter få en alltmer framträdande roll. Även om dess pedagogik ska bygga på förskolans pedagogiska tankar och arbetssätt innebär inträdet i förskoleklassen oftast för barnen att de inlemmas i en miljö som liknar skolans. Detta visar exempelvis Ackesjö och Perssons (2014) forskning som pekar på att förskoleklassens aktiviteter ofta villkoras av skolans traditioner, vilket för barnen inte sällan innebär att de inlemmas i samtalsmönster som liknar skolans.

Syfte och övergripande forskningsfrågor

Det övergripande syftet med licentiatuppsatsen är att ge ett bidrag till forskningsfältet barns tidiga litteracitet (Early childhood literacy) genom att studera interaktion i litteracitetsaktiviteter i förskolan och förskoleklassen i skärningspunkten mellan lek och undervisning. Det innebär att mitt forskningsfokus är riktat mot barns interaktion med varandra och med läraren samt vilken roll det tv-baserade läromedlet spelar i aktiviteten.

De övergripande forskningsfrågorna i studien är:

- Hur gestaltar sig litteracitetsaktiviteter i förskolan och förskoleklassen och vilken roll spelar det tv-baserade läromedlet?
- Vilken betydelse har det sätt som lärarna iscensätter och guidar/stöttar litteracitetsaktiviteterna för barnens deltagande i dessa situationer?

Studiens två artiklar belyser gemensamt, men med delvis olika fokus forskningsfrågorna. Den första frågan är generell för båda studierna. När det gäller den andra forskningsfrågan belyses i studie I hur läraren iscensätter och guidar läs- och skrivundervisningen i förskolan samt vilken betydelse det har för barnens deltagande och möjligheten att etablera tillräcklig intersubjektivitet³ (i denna studie definierad som en tillräcklig förståelse som etableras mellan deltagarna för att aktiviteten ska kunna fortgå) i litteracitetsaktiviteterna. I studie II belyses hur lärare och barn i förskoleklassen interagerar i en bokstavstränande aktivitet, hur samtalsmönstret ser ut och vad det betyder för barnens delaktighet.

³ Intersubjektivitet förklaras mer utförligt i kapitlet Teoretiska utgångspunkter.

Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning som belyser barns litteracitetsutveckling i relation till förskola och förskoleklass och litteracitetsaktivitetens roll i barns lärande av läsning och skrivning.

I min systematiska litteratursökning har jag fokuserat på forskning om litteracitet i förskola, förskoleklass och de tidiga åren i grundskolan. Eftersom detta forskningsfält är mycket omfattande har jag avgränsat mig till artiklar skrivna år 2011 eller senare. Jag har gjort nedslag i internationell forskning och för dessa sökningar användes sökmotorerna ERIC, Education database och ProQuest. Svenska artiklar har jag sökt med hjälp av Swepub. Jag har även använt Google Scholar och den forskning som behandlats i de doktorandkurser och seminarier som jag deltagit i. Mina sökningar har också blivit till genom den så kallade ”snöbollseffekten” (Biernacki & Waldorf, 1981) då jag hittat relevanta avhandlingar och artiklar genom referenslistor i tidigare funna artiklar. De systematiska sökningarna gjordes med följande engelska sökord: literacy, preschool, early childhood education, elementary school, emergent literacy, phonics, whole language, educational television. Sökord på svenska som användes var förskola, litteracitet, förskoleklass och undervisning.

En sökning i databasen Education Collection i april 2018 på literacy i kombination med ”early childhood education”, ”elementary school” och preschool gav ett 80-tal träffar. En stor del av dessa studier var effektstudier med fokus på bedömning av barns läs- och skrivfärdigheter. I övrigt fanns exempelvis studier om litteracitet i hemmiljö, litteracitet i samband med viss teknologi eller matematik, interventionsstudier, studier om lärares uppfattningar och policystudier. Det fanns dock få exempel på observationsstudier av litteracitetsaktiviteter liknande föreliggande studie. Urvalet till denna översikt gjordes genom att söka efter relevanta studier som har fokus på barns deltagande i litteracitetsaktiviteter. I den svenska sökningen fick jag väldigt få träffar med sökorden förskola, litteracitet, förskoleklass och undervisning. Väl medveten om att denna presentation långt ifrån täcker all den forskning som finns inom *Early childhood literacy* fältet, ger dock mitt urval en bild av tidigare forskning med anknytning till studiens syfte.

Kapitlet inleds med en historisk tillbakablick på forskningsfältet *Early childhood literacy* och några centrala begrepp såsom t.ex. *emergent literacy* och de olika synsätt som funnits inom läs- och skrivforskningsområdet. Därefter följer en del som behandlar observationsstudier av litteracitetsaktiviteter i förskolan och skolans tidiga år. Sedan belyses även forskning om lärares syn på barns litteracitetsutveckling inom detta område samt

forskning om lek eller undervisning som litteracitetsaktiviteter. Avslutningsvis redogörs för studier av hur pedagogiska tv-program kan samspela med barns litteracitetsutveckling.

En historisk tillbakablick

Inom *Early childhood education* har en genomgripande förändring vad gäller synen på litteracitet skett på senare tid. Förr var uppfattningen att barn under sex år inte skulle utsättas för formell läs- och skrivundervisning. Det ansågs kunna hindra barns läsutveckling att introducera bokstäver innan de uppnått sex till sex och ett halvt års ålder. Denna uppfattning grundades i Morpell och Washburne (1931) och Gesells (1940) teorier om en mognadssyn på barns utveckling. Barns lärande skulle ske utefter en utvecklingsmässig gång. Att visa barn bokstäver innan de uppnått läsmognad ansågs opassande. Innan det kunde ske skulle barn bedömas via läsmognadstester och observationer. Först därefter kunde den formella läs- och skrivundervisningen börja (Saracho, 2017).

Innan 1960-talet gjordes få studier om barns litteracitetsutveckling före skolåldern. Därefter påbörjades forskning som utmanade läsmognadsparadigmet och 1966 kom Durkins (1966) studie som visade att vissa barn kunde läsa tidigare än i första klass och att talet om läsmognad var teoretiskt olämpligt. Hon fick senare stöd av andra forskare, t.ex. Clay (1966) som introducerade begreppet *emergent literacy* som en ersättning för begreppet läsmognad. Hon konstaterade att det inte fanns några empiriska studier som stödde att barn yngre än sex år skulle undvika kontakt med skriven text på grund av att de inte var läsmogna (Clay, 1975). På 1970- och 1980-talet kom flera banbrytande studier som undersökte barns tidiga litteracitetsutveckling. Läs- och skrivforskare föreslog då ett alternativt sätt att se på tiden från barns födelse fram till att de lärt sig skriva och läsa, som överensstämde med Clays (1966) föreslagna begrepp *emergent literacy*. Detta begrepp utvidgades under 1980- och 1990-talet i USA som en del av *Developmentally Appropriate Practice* som fokuserade på att låta barn göra lämpliga erfarenheter och få upplevelser som stimulerade deras litteracitetsutveckling (Copple & Bredekamp, 2009).

Under 1960- och 1970-talet kom också influenser baserade på Vygotskijs sociokulturella teorier (Vygotskij, 1978, 2001), vilka tidigare hade varit okända i västvärlden fram till 1962. Begreppet *Zone of proximal development* (ZPD), den närmaste utvecklingszonen där barn behöver stöttning för att utvecklas vidare, sågs som ett sätt att förbättra barns lärande istället för att enbart följa det. Detta begrepp diskuteras vidare i avsnittet Teoretiska utgångspunkter. Vygotskijs teorier bidrog i hög grad till fältet *early childhood education*, särskilt inom litteracitetsområdet. Hans förståelse för att barns tidiga litteracitetserfarenheter har betydelse för hur de senare kan ta till sig läs- och skrivundervisningen och så småningom lyckas med läsning och skrivning, har haft en

genomgripande inverkan på vår nutida syn på språk och litteracitet. En utveckling har skett från synen på läsmognad fram till en nutida syn på emergent literacy och ett erkännande av att alla språkliga förmågor har betydelse för att utveckla barns litteracitet (Saracho, 2017) i linje med det förut beskrivna vidgade begreppet av litteracitet.

Även Gillen och Hall (2013) belyser framväxandet av forskningsfältet emergent literacy i slutet av 1970-talet och början av 1980-talet och den medvetenhet som det medförde om att barn intresserar sig för skriftspråket även i de yngre åldrarna, innan de börjar skolan. Inom detta fält argumenterades för att barn som växte upp i en miljö full av symboler, skyltar och tecken måste ha idéer och tankar om hur dessa kan användas innan de möter en lärare i förskolan eller skolan. Det krävdes en omvärdering av vad litteracitet innebar i riktning mot en bredare definition som sträckte sig längre än förmågan att kunna läsa och skriva. Litteracitet började ses som något som hörde hemma i den tidiga barndomen och som inte innebar formella undervisningssituationer utan snarare kunde ske utanför förskole- och skolmiljö. Medvetenheten ökade om att det handlade om meningsskapande aktiviteter i många fler sammanhang än man förut traditionellt hade sett som litteracitetsskapande (Gillen & Hall, 2013). På liknande sätt beskriver Barton (2007) emergent literacy som barns process till att lära sig läsa och skriva och något som sker i tidig ålder, där de får erfarenheter av litteracitetsaktiviteter tillsammans med andra barn i sociala sammanhang. Termen används för att beteckna idén att tillägnandet av litteracitet är en utvecklingsprocess som hänger samman med och har sitt ursprung i alla de litteracitetsrelaterade händelser och aktiviteter som barnet möter tidigt i livet, före skolstarten, och inte något som tar sin början just i och med skolstarten (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Den numer väl etablerade uppfattningen om att barns litteracitetsutveckling börjar långt före skolstarten, har lett fram till att litteracitetsaktiviteter förekommer även i förskola och förskoleklass. De teorier som på senare tid utvecklats inom emergent literacy betonar nu en kontinuerlig utveckling av barns förståelse av text i olika former (Piasta, 2016). Dessa teorier inkluderar både kodfokuserade (*code-focused*) färdigheter såsom fonologisk medvetenhet och alfabetkunskap och betydelsefokuserade (*meaning-focused*) färdigheter som ordförråd och att förstå innehållet i en berättelse. Bägge dessa förmågor är betydelsefulla och kan kopplas ihop med barns senare läsprestationer (Piasta, 2016). Inom perspektivet emergent literacy betonas också betydelsen av den kontext och de erfarenheter tillsammans med andra som barn får för utvecklandet av litteracitet, i linje med det sociokulturella perspektivet. En fördjupning av detta perspektiv återfinns i de teoretiska utgångspunkterna längre fram. Genom att utöka de erfarenheter och upplevelser som barn får av litteracitet,

ökar också möjligheterna för barnen att senare nå framgång inom läsning och skrivning (Piasta, 2016).

Historiskt sett har det funnits och finns fortfarande en pågående debatt mellan olika synsätt inom läs- och skrivforskningsområdet, där utgångspunkterna skiljer sig åt om vilken metodologisk tradition som är bäst att använda för att lära barn läsa och skriva (se t.ex. Ivarsson, 2008). Den syntetiska traditionen, som i den engelskspråkiga delen av världen kallas *bottom-up* eller *phonics*, eller den analytiska traditionen, som kallas *top-down* eller *whole language* (Fast, 2007; Liberg, 2003; Snow & Juel, 2005). Skiljelinjen har huvudsakligen gällt forskare som framhåller att läsning och skrivning framförallt är en färdighet (Adams, 1994; Chall, 1967; Lundberg, 1984; Stanovich, 1986), kontra de som betonar skriftspråkets kommunikativa och meningsskapande funktion och de kulturella och sociala aspekter som ingår däri (Goodman, 1986; Hagtvet, 2004, 2006; Liberg, 1990, 2006; Smith, 2000). Skillnaden består i huruvida läs- och skrivundervisningen initialt ska betona av- och inkodningsfärdigheter eller att redan från början fokusera på läsningens innehålls- och förståelseaspekter (Skoog, 2012).

I den syntetiska traditionen läggs tonvikten på bokstavskunskap och att kunna förstå sambandet mellan grafem (bokstäver) och fonem (språkljud). Genom att systematiskt undervisa barn om ljud och bokstäver förväntas de så småningom förstå sambandet och på så sätt knäcka den så kallade läskoden (Skoog, 2012). Undervisningen börjar med delarna, en bokstav lärs ut i taget och ljudet och dess symbol tydliggörs explicit. När barnen lärt sig fler och fler bokstäver kan dessa sättas samman till ord som de även förväntas kunna läsa och skriva. När avkodningen fungerar generellt och automatiskt så att läsaren kan ägna all uppmärksamhet åt innehållet anses läsfärdigheten uppnådd (Fast, 2007; Skoog, 2012). I den analytiska traditionen är språkets innehåll och mening motorn i undervisningen. Det som står i fokus från start är läsandets och skrivandets kommunikativa och meningsskapande funktioner. Det sociala samspelet och kontexten har stor betydelse för hur barn lär sig läsa och skriva. Om barn får vara sociala aktörer i meningsfulla aktiviteter lär de sig förstå poängen med att kunna läsa och skriva och de tillägnar sig skriftspråket genom att aktivt delta i kunskapssökande sammanhang. Det innebär konkret att lärare och barn tar utgångspunkt i en gemensam text med ett känt innehåll, där meningar, ord och bokstäver bearbetas och analyseras på olika sätt så att barnen till slut förstår sambandet mellan bokstäver och ljud. Ett metodologiskt sätt kan vara att barnen får lära sig ljudbilder rent visuellt. Därefter återvänder man till textens budskap och innehåll för att bygga upp en förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion (Fast, 2007; Skoog, 2012).

Dessa olika lästeoretiska synsätt, som i sin tur grundar sig i skilda sätt att se på kunskap och lärande, ligger till grund för de motsatta idéer om vilken den bästa pedagogiska

praktiken är när barn ska lära sig läsa och skriva (Hjälme, 1999). Om dessa modeller kan balanseras i förhållande till varandra utifrån ett kommunikativt perspektiv, kan litteracitetsundervisningen bygga på de bästa elementen från bägge traditionerna, hävdar Frost (2002). I studie II blir båda dessa traditioner synliga i litteracitetsaktiviteterna i förskoleklassen.

I en forskningsöversikt (Levy, 2016) av litteratur om barns lärande *om* litteracitet och barns lärande *genom* litteracitet i förskola och skola argumenteras för att litteracitet är ett flytande begrepp som kan anpassas till tid, plats och sammanhang. Det kan innebära svårigheter att bedöma barns litteracitetsutveckling i förskolans eller skolans kontext. De färdigheter som barn behöver inom litteracitet är föränderliga eftersom utvecklingen av teknik och digitala verktyg sker snabbt och det ställs då nya krav på förskola och skola att hänga med i denna utveckling. Ny teknologi har ett starkt och bestående inflytande på hur litteracitet definieras och utövas idag, men ändå har det till stor del förblivit förbiset i inom förskolans och skolans diskurs. Levy (2016) som i sin forskningsöversikt gör en historisk reflektion över hur barns litteracitetsutveckling i förskola och skola ser ut i relation till deras senare möjligheter på arbetsmarknaden, argumenterar om vikten av att förskollärare och lärare även involverar teknologi i litteracitetsundervisningen, oavsett svårigheter att bedöma det i skolkontexten. För att utrusta barn inför en kommande arbetsmarknad är det betydelsefullt att förskollärare och lärare värdesätter och uppmuntrar de digitala litteracitetsfärdigheter som barn har med sig till förskola och skola. Det är också betydelsefullt att lära barn att kritiskt granska texter från tidig ålder. Genom att skapa en miljö där barn får ställa frågor, diskutera och utmana idéer och komma till tals i vetskap om att deras röster är viktiga och tas på allvar, kan jämlika villkor för flickor och pojkar skapas (Levy, 2016).

I ett nordiskt perspektiv har Jensen (2011) diskuterat utmaningen inom förskola och skola i Danmark hur litteracitetsundervisningen kan utformas i relation till nyligen utkomna policydokument och läroplaner kontra barns egna perspektiv. Han har granskat hur policydokuments formuleringar när det gäller litteracitet implicit ger en snäv bild av vad vilka färdigheter och förmågor som ska utvecklas och hur fokus inriktas på att nå resultat, en så kallad ”skolifiering”, som exempelvis kursplaner med jämförande läs- och skrivtester och barnomsorg som fokuserar mer på färdighetsträning än omsorg (Jensen, 2011).

Med utgångspunkt i empiriska exempel från EASE-projektet (2008-2010), *Early yeArs tranSition programmE*, med särskilt intresse för barns tidiga litteracitetsutveckling, där Danmark deltog som ett av åtta europeiska länder, visar Jensen (2011) exempel på ett holistiskt och inkluderande sätt att se på barns litteracitetsutveckling. Mot den bakgrunden drog han slutsatsen om vikten av att litteracitetsundervisningen (i) är strukturerad runt

deltagande processer som är flexibla och möjliga för alla barn i klassen att delta i och (ii) skapar forum där barnen, individuellt eller i grupper, kan presentera, uppträda eller göra sina bidrag synliga och således möjliga att bekräfta. Genom att delta i dessa vardagliga projekt kan barnen tillägna sig nya kunskaper inom litteracitet som de dessutom får i ett för dem meningsfullt sammanhang. Han argumenterar för att litteracitetsundervisningen inte först och främst handlar om att ge barnen kunskaper i fonologisk medvetenhet, läsning och skrivning, utan istället huvudsakligen ska ge barnen möjligheter att delta i och medverka till att bidra i vardagliga litteracitetsaktiviteter som involverar exempelvis skapande av olika texter, att rita och måla, att använda digitala verktyg osv. (Jensen, 2011).

Liknande tendenser kan ses även i Sverige, där en vidgad syn på barns litteracitetsutveckling finns, samtidigt som farhågor förekommer för att skolans mer formella undervisningsmetoder kommer att innebära en ”skolifiering” genom förtydligandet av förskolans och förskoleklassens uppdrag (Ackesjö & Persson, 2016; Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017; Karlsson m.fl., 2006; Lago m.fl., 2018; Simeonsdotter Svensson, 2009; Skolinspektionen, 2015; Skolverket, 2016a).

Observationsstudier av litteracitetsaktiviteter i förskolan och grundskolans tidiga år

Forskningsintresset i föreliggande studie är riktat mot hur barn och lärare deltar i de litteracitetsaktiviteter som uppstår i verksamheten. Således har jag valt att belysa några studier som har observerat pågående litteracitetsaktiviteter i både förskolan och skolans tidiga år. Inledningsvis refereras Anne Haas Dyson (1995, 2001) tidiga etnografiska studier där hon intresserade sig för hur barn använde populärkultur i sitt skrivande i skolan. Vidare exemplifieras studier från Finland, Sverige och Australien som mer nyligen har studerat barns litteracitetsutveckling i pågående aktiviteter.

I Dysons (1995) studie var syftet att bidra till en ny slags utvecklingsteori inom litteracitetsforskningen som också tog hänsyn till den sociokulturella och dialogiska komplexiteten vad gäller att lära sig skriva och läsa. Det var en etnografisk studie med en 7-årig pojke och hans klasskamrater där observationerna pågick under de första tre åren i skolan. Skolan var belägen i en stadsmiljö med elever från två områden: afroamerikansk arbetarklass och europeisk-amerikansk arbetar- och medelklass. Det fanns således stora skillnader vad gällde barnens bakgrund. Dyson (1995) kom fram till att barns litteracitetsutveckling hänger samman med hur de tolkar det de upplever och sina relationer när de interagerar med andra. Det vill säga vem, var, hur, varför och när de använder språket. Barns skrivande är en spegling av deras plats i gruppen och de sociala konflikter de upplevt som kan innebära nya sätt eller ämnen att skriva om. För lärare innebär det att

kunna acceptera barnens sociala värld och ta på allvar de villkor som barnen har med sig in i klassrummet, och låta dem bygga på det i sin lek och interaktion i tal och skrift. Med andra ord förordar Dyson ett dialogiskt perspektiv på litteracitetsutveckling som innefattar många olika språkliga uttryck.

Ett sådant perspektiv kom till uttryck i Dysons (2001) efterföljande studier, exempelvis när barns litteracitetsaktiviteter som utgår från deras egna kulturella erfarenheter analyserades, och hur de kunde anpassas till den traditionella litteracitetsundervisningen. Denna etnografiska studie gjordes under ett läsår i en första klass i USA med barn i 6-7 års ålder (motsvarande förskoleklass i Sverige). Forskaren har särskilt följt två barn, en flicka och en pojke, som bägge var nyss fyllda sex år när studien påbörjades. Data insamlades ca 4-6 timmar per vecka genom observationer och ljudinspelningar. Allt skrivet och ritat material som de 20 barnen i klassen gjorde under läsåret kopierades och analyserades. Resultatet visade att det i barnens litteracitetsaktiviteter fanns sådant som tillhörde deras egna kommunikativa sfär, som var meningsfullt för dem själva att kommunicera om, t.ex. animerade seriefigurer, egenskrivna rap-sånger osv. Slutsatsen var att barns litteracitetsutveckling kan ses som en process där text approprieras och sätts i relevanta sammanhang. Genom att organisera barns lek så att deras populärkulturella erfarenheter kan tas tillvara och spinnas vidare på, kan kommunikation genom olika slags texter stärka litteracitetsutvecklingen.

I en nordisk kontext framkommer ett liknande perspektiv i en finsk studie där en klass har följts under hela sitt första skolår. Räisänen, Korkeamäki och Dreher (2016) problematiserar det faktum att den finska läroplanen nu har en vidgad syn på text som innefattar flera olika slags litteracitetspraktiker och en kommunikationsorienterad syn på språk som kan förstås ur ett sociokulturellt perspektiv. Trots det har det litteracitetsfrämjande arbetet i skolorna nästan enbart fokuserat på tryckt text, dvs. läroböcker och arbetsböcker. De första skolåret domineras av att arbeta med bokstävers ljud och avkodning istället för att skapa och dela meningsfulla texter. Synen på lärande har inte ändrats trots att både läroplanen och samhället har förändrats, hävdar Räisänen och kollegor (2016). Den traditionella praktiken råder fortfarande. Interaktionen i klassrummet är till största del lärarledd och barnen arbetar med individuella uppgifter. Även klassrumsmiljön har förblivit oförändrad, enligt författarna, med bänkar i rader mitt emot lärarens kateder och svarta tavlan.

En sådan praktik är inte längre relevant i ljuset av den nya teknologin och de möjligheter som den innebär för kommunikationen och den sociala interaktionen i klassrummet, och därigenom även för litteracitetsundervisningen konstaterar Räisänen m.fl. (2016). De har därför genom videoobservationer av litteracitetsaktiviteter i klassrummet

undersökt hur en lärare strävade efter att förändra sin undervisning från den traditionella modellen som enligt författarna är lärarledd och fokuserar på repetition av bokstäver, ljud och stavelser till att anta en kommunikativ approach med texter i meningsfulla sammanhang och en bred förståelse av språk. Forskarnas teoretiska utgångspunkt är att lärande är situerat genom interaktion (ett sociokulturellt perspektiv) och de har använt Goffmans (1982) begrepp interaktionsordning för att analysera samtalen i klassrummet. (I kapitlet Teoretiska utgångspunkter beskrivs mer om hur utveckling kan förstås utifrån lärandets situerade karaktär). Eftersom litteracitet inbegriper både den materiella och sociala kontexten påbörjades en förändring inom bägge dessa områden. Klassrummet möblerades om och organiserades med olika hörn, där lärande med dator, bibliotek med böcker och skapande arbete med olika material fanns. Det gjorde det möjligt för barnen att arbeta i grupper eller i par med olika aktiviteter istället för i helklass där alla barn håller på med samma aktivitet. Den sociala organisationen i klassrummet förändrades från att läraren, som förut stod framme vid tavlan och gav instruktioner till hela klassen, nu gick runt till barnen som arbetade gruppvis och guidade dem i deras lärande och uppmuntrade dem att samarbeta. Den traditionella interaktionsordningen (Goffman, 1982) avtog och läraren försökte istället låta barnen komma till tals, kommunicera med varandra och samarbeta i sitt lärande. Läraren lät också lekar utvecklas där barnen fick vara delaktiga i hur rollerna och dialogerna skulle utformas, medan hon uppmuntrade och guidade dem vidare. Processen med att skapa texter involverade nu kommunikation mellan barnen och läraren, som innefattade diskussioner och stöttning åt båda håll. Räisänen m.fl. (2016) sammanfattar det som en förändring i sättet att se på lärande som socialt konstruerat, och med de möjligheter som nya teknologier ger kan synen på litteracitet i den nutida finska läroplanen också komma till uttryck i skolornas litteracitetsundervisning.

Ett likartat resonemang, men med ett annat fokus, belyses i en svensk studie av Norling, Sandberg och Almqvist (2015). Deras syfte var att undersöka språkliga kvalitetsaspekter relaterade till barns deltagande och engagemang i svenska förskolor. Det gjordes genom ett randomiserat urval av förskolor i tre svenska stadsmiljöer som gav 55 förskolor. I dessa svarade 188 förskollärare på en enkät och 166 av dem blev observerade i varierande vardagliga aktiviteter med ett eller flera barn. De två observatörerna var utbildade för ändamålet och utförde observationerna parallellt för att öka reliabiliteten. De som blev observerade var mestadels kvinnor, förutom två män, och 58% var förskollärare, 10% var grundlärare för tidiga åldrar, 28% var barnskötare och 4% hade annan eller ingen utbildning. I denna studie användes enbart observationsdata kopplat till observationsinstrumentet CLASS (Classroom Assessment Scoring System), (Pianta, La Paro & Hamre, 2006), en observationsmetod för bedömning av lärares förhållningssätt och

barnens engagemang i lärandemiljön, som anpassades till en svensk kontext. Resultatet av studien visade att barns engagemang i förskolans aktiviteter var relaterade till hur aktiva lärarna var. Norling m.fl. (2015) beskriver att barns lek kan underlätta meningsskapande och främja litteracitetsutvecklingen. Den ger också möjligheter att interagera med andra, utmanar deras kreativitet, ger uppmuntran att uttrycka sig verbalt och att lösa problem. Om förskolans lärare deltar i leken kan de stötta genom guidning, som att ge respons, uppmuntra barn att interagera med varandra och utmana barnen språkligt med öppna frågor som kan stimulera tänkandet och leda till att man för resonemang tillsammans (Norling m.fl., 2015).

Studiens resultat visade också att svenska förskolor generellt har god kvalitet vad gäller litteracitetsaktiviteter och erbjuder en tillfredsställande språkstimulerande miljö som främjar barns litteracitetsutveckling. Det visade sig dock att de metoder och material som lärarna i förskolan använde för att aktivt underlätta barns engagemang att delta i aktiviteterna varierade och gav olika kvalitet på förskolorna. För att öka barns engagemang i litteracitetsaktiviteterna kom Norling m.fl. (2015) fram till att det är betydelsefullt att vara flexibel när det gäller de intressen och upplevelser som barn har med sig hemifrån, från t.ex. populärkultur, tv eller filmer. Att ge återkoppling på barnens tankar, låta dem uttrycka sig fritt, uppmuntra dem att använda språket på många olika sätt och att skapa stimulerande lärandemiljöer kan medverka till att öka deras engagemang och därigenom också främja språkutvecklingen (Norling m.fl., 2015).

Även i ett internationellt perspektiv har betydelsen av att förskolan ses som en praktik där barn får utveckla sin förståelse för och kunskap om vad litteracitet innebär ökat, men uppfattningen hur förskollärare ska undervisa för att främja barns litteracitetsutveckling skiljer sig åt. I Australien har Scull, Nolan och Raban, (2012) undersökt hur litteracitet definieras och utarbetas av olika förskollärare i förskolan, och hur det tar sig uttryck i det praktiska arbetet. Mot bakgrund av kunskapen om förskolans betydelse för barns senare möjligheter till läs- och skrivutveckling i skolan, har diskussionen om förskolan som miljö för litteracitetsaktiviteter förstärkts. Scull m.fl. (2012) har låtit 14 förskollärare besvara enkäter, de har videoinspelats i valfri litteracitetsaktivitet i verksamheten och därefter haft reflekterande samtal där videofilmerna använts som stöd och stimulansmaterial för intervjuerna, s.k. *stimulated recalls*. Resultatet visade att definitionen av litteracitet sträckte sig över ett brett fält, från färdighetstränande perspektiv till att se det som kommunikation, förståelse och en meningsskapande funktion i sociala sammanhang. Det som var gemensamt i förskollärarnas litteracitetsaktiviteter var en betoning på lustfyllda och engagerande aktiviteter med fokus på uppgifter som var meningsfulla. Tre fall utkristalliserade sig som representerade olika förskollärares syn på hur litteracitet kan

utvecklas i förskolan och hur det tar sig i uttryck i praktiken: (i) litteracitet som en social praktik och som en resurs i samhället, såsom att genom kulturella aktiviteter ge barn kunskap om historia och kultur, (ii) litteracitet i meningsfulla sammanhang med en tydlig funktion i en autentisk kontext, (iii) litteracitet som en teknisk färdighet med tyngdpunkt på texter och betoning på av- och inkodningsfärdigheter. Slutsatsen Scull m.fl. (2012) drog var att litteracitet genomsyrar förskolläraernas undervisning på olika sätt. Förskollärarna var alla medvetna om sin roll och betydelsen av att stärka barns litteracitetsutveckling, men de hade olika förståelse om litteracitet och övertygelse om hur det ska utföras i praktiken.

I ovanstående studier finns både gemensamma drag och skillnader i förskollärares och lärares uppfattningar om hur de ska främja barnens litteracitetsutveckling. I relation till föreliggande studie skiljer de sig således i förhållande till fokus i denna licentiatuppsats, som är att ge ett bidrag till forskningsfältet om hur barn och lärare interagerar i de studerade litteracitetsaktiviteterna och fokus ligger på barns interaktion med varandra och med läraren. Således är intresset i analyserna riktat mot *hur* barnen deltar i läs- och skrivaktiviteterna och vad som händer i de pågående aktiviteterna, vilket kan ge kunskap om hur verksamheten gestaltar sig för barnen. I här refererade studier är istället fokus primärt på lärarnas perspektiv och deras utformning av verksamheten.

Lärares syn på litteracitetsutveckling i förskolan och grundskolans tidiga år

Det finns flera studier som bygger på lärarintervjuer och undersöker lärares syn på litteracitetsutveckling (jfr Alatalo, Meijer & Frank, 2017; Lynch, 2009; Lynch & Owston, 2015). Två intervjustudier gjorda i Sverige i en förskola respektive i en förskoleklass har särskild relevans för föreliggande uppsats då de är gjorda i liknande verksamheter som de som här studeras. Skillnaden mellan de två intervjustudierna, vilka kommer att presenteras mer fördjupat, ligger i att de behandlar litteracitet utifrån olika perspektiv; i förskolan utifrån miljöns betydelse och i förskoleklassen utifrån skilda lärartraditioners betydelse.

Norling (2014) har genom fokusgruppintervjuer med 188 pedagoger i 52 förskolor i tre städer undersökt hur personal i svenska förskolor ser på emergent literacy och hur de skapar en miljö som stimulerar litteracitetsutveckling för barn i förskolan. Mot bakgrund av att förskolans pedagogiska uppdrag förstärktes genom revideringen av läroplanen 2010 (Skolverket, 2010), där språk och skriftspråk gavs stort utrymme, blev uppgiften för pedagoger i förskolan att ta sig an hur de skulle möta dessa nya mål. Det saknades dock didaktiska riktlinjer om hur målet att skapa en miljö som stimulerar litteracitetsaktiviteter skulle nås. Norling (2014) undersökte i sin studie pedagogernas uppfattningar om vad de

tycker är betydelsefullt att ta hänsyn till när det gäller att skapa en miljö för emergent literacy i förskolan.

Fokusgruppintervjuerna analyserades utefter Whitehurst och Lonigans modell (1998), där två olika aspekter på hur barn utvecklar emergent literacy framkom, som i studien beskrevs genom begreppen *outside-in* och *inside-out*. Outside-in innebär barns förståelse av sammanhanget i vilket läsandet eller skrivande sker. Inside-out innebär barns färdigheter i att avkoda bokstävernas skrivna tecken till de ljud de representerar. Fem dimensioner inom outside-in aspekterna framkom i lärarnas beskrivning av verksamheten: använda verbalt språk, lek, stöttande kommunikation, berättelser och begynnande läsning. Inom inside-out aspekterna fanns tre dimensioner: begynnande skrivande, benämna symboler och läs- och skrivaktiviteter. Outside-in dimensionerna övervägde i intervjuerna. Slutsatsen var att aktiviteter och händelser som främjar emergent literacy sker under hela dagen i förskolan, såsom lärarna beskriver det, och inte enbart i planerade aktiviteter som t.ex. samlingar. Det är nödvändigt att använda alla dimensionerna i modellen för att stimulera barns litteracitetsutveckling (Norling, 2014).

I en intervjustudie om förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass (Alatalo, 2017) intervjuades åtta förskoleklasspedagoger från båda lärargrupperna. Två hade grundskolläraryt utbildning mot tidigare skolår och sex hade förskolläraryt utbildning. Syftet var att belysa hur förskollärare och grundskollärares skilda traditioner kommer till uttryck. Behöriga att undervisa i förskoleklassen är både grundskollärare med inriktning mot förskoleklassen och årskurs 1-3 samt förskollärare. Att förskoleklassen blir obligatorisk kommer inte att medföra någon förändring i behörighetsreglerna enligt regeringens proposition (2017/18:9). Eftersom dessa båda lärarkategorier kan mötas i förskoleklassens verksamhet, och deras utbildning och styrdokument beskriver och behandlar lärande på något olika sätt, var Alatalo (2017) intresserad av att belysa vilka konsekvenser som detta traditionsmöte kunde föra med sig. I hennes resultat framkom det att förskollärarna såg förskoleklassens uppdrag som att förbereda barnen inför skolans lärande, där lärandet huvudsakligen beskrevs som förberedande och inte som ett egentligt lärande. De skilde på skolans och förskoleklassens undervisning genom att de såg skolans som lärarstyrd, medan förskolans utgick från barnen. Förskollärarnas uppfattning om lärande var att det innebär en formell kunskapsinhämtning, som att en lärare undervisar. I deras tolkning var begreppet lärande förknippat med kunskapsöverföring, vilket inte betraktades vara förenligt med förskolans uppfattning om lärande. Lärarna däremot beskrev sin undervisning som ett lärande för barnen, eftersom de hade ett i förväg bestämt syfte när de varvade fri lek med pedagogledd lek. De skilde inte på lärande och förberedande lärande, utan tyckte snarare att det var

pedagogiken som skilde sig åt mellan förskoleklass och skola (Alatalo, 2017). Studiens resultat pekar mot att om de båda lärarkategorierna får mötas och genom kommunikation och situerat lärande får möjlighet att lära av varandra och diskutera förhållningssätt, kan den pedagogiska verksamheten i förskoleklassen utvecklas till en förening mellan det bästa från bägge världarna; från förskolans mer omsorgsbetonade kunskapssyn till skolans mer kunskapsinriktade (Alatalo, 2017).

När det gäller de olika lärarkategoriernas syn på lekens betydelse för lärandet framkommer det i Alatalos (2017) studie att leken för både förskollärarna och lärarna framstod som en plattform att utgå från i arbetet. Leken sågs som ett grundläggande behov som behöver tillfredsställas och att det var betydelsefullt för barnen att få ett år i förskoleklassen med lek som förberedelse inför skolan. Alatalo (2017) beskriver att lärarna talar om lek, men också om undervisning med lärande som är lustfyllt och baseras på lek, mot läroplanens mål. Förskollärarna talar inte om leken som ett redskap i undervisning mot lärandemål, utan mer om en gruppbaserad pedagogik som har som mål att hjälpa barnen att bli trygga i sin sociala kontext, samt att göra övergången till skolan trygg och säker. Leken blir en utgångspunkt i det arbetet, men tidigare forskning har dock visat att svårigheter finns vad gäller att förena lek och lärande i förskoleklassens kontext (jfr Ackesjö, 2014; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Simeonsdotter Svensson, 2009; Skoog, 2012).

Lek eller undervisning som litteracitetsaktiviteter

Både förskolan och förskoleklassen som är grundad i att leka för att lära, får nu handskas med undervisningsbegreppet i ett skifte i fokus från omsorg och lek till utbildning. Sambandet mellan barns lek och deras litteracitetsutveckling har belysts i flera studier (se t.ex. Bodrova, 2008; Breathnach, Danby & O'Gorman, 2017; Einarsdóttir, 2014). En likartad uppfattning framkommer i dessa studier om att barn genom leken erbjuds möjligheter att förstå nyttan och syftet med att kunna läsa och skriva. Bodrova (2008) beskriver Vygotskijs syn på att leken har en betydande inverkan på barns litteracitetsutveckling om de ges förutsättningar att i leken utöva läsande och skrivande i en meningsfull kontext. Breathnach m.fl. (2017) har visat på att om barn själva fick vara delaktiga så engagerade de sig i litteracitetsaktiviteter och kunde då skapa meningsfulla leksituationer som t.ex. att skriva skyltar för sådant de byggt eller gjort en utställning av. Barnen betraktade det som en rolig lek. När läraren däremot uppmanade dem att skriva i formella undervisningssituationer såg barnen det mer som ett arbete. Barnens egen delaktighet ledde till att litteracitetsaktiviteterna upplevdes som en lek istället för ett arbete (Breathnach m.fl., 2017). Einarsdóttir (2014) konstaterade i sin studie att lärare ibland

underskattade betydelsen av de vardagliga litteracitetsaktiviteter barn tar del av genom leken och prioriterade formell litteracitetsundervisning, istället för att utveckla barns litteracitet genom en lekbaserad verksamhet. I föreliggande studie visar det sig att lek får betydelse både i förskolan och i förskoleklassen, men på helt olika sätt.

Pedagogiska tv-program i samband med litteracitetsaktiviteter

Eftersom de studerade litteracitetsaktiviteterna utarbetats med utgångspunkt i att barnen sett på tv-programmet *Livet i Bokstanslandet* har jag i min litteraturgenomgång också lyft några studier som specifikt diskuterat den typen av pedagogiska program. Det visar sig att när populärkulturella medier förs in i förskola och skola aktualiseras ett behov av att reflektera över på vilka sätt dessa medier ska kunna bli en meningsfull del av verksamheten, och hur de ska kunna bli verktyg i pedagogers undervisning och för barns lärande. En relevant fråga är då inte huruvida sådana verktyg *ska* användas, utan vad förskola och skola samt lärande och undervisning blir när man lever i en digital tid. Den digitala tekniken kan aldrig ersätta relationen mellan pedagog och barn och samtalet dem emellan. Frågan är dock hur pedagogens roll kommer att förändras med den fortsatta utvecklingen av digitala medier (Lantz-Andersson & Säljö, 2014).

Populärkulturella medier har länge använts för att motivera barn att läsa och skriva samt för att introducera dem i litteracitetsaktiviteter (se t.ex. Arthur, 2011). Den amerikanska pedagogiska tv-serien *Sesame Street* kom i slutet av 1960-talet och genom den s.k. ”Children’s Television Workshop modellen” samarbetade producenterna med forskare och ämnesdidaktiker för att integrera empirisk forskning i produktionen (Fisch, 2014; Fisch & Truglio, 2014). I Sverige lanserades tv-programmet *Fem myror är fler än fyra elefanter* år 1973 och hade då *Sesame Street* som förebild. Bägge dessa utbildningsprogram hade som syfte att ge särskilt barn med utsatt socioekonomisk bakgrund mer likvärdiga möjligheter att på ett lekfullt sätt kunna utveckla sin läs- och skrivkunnighet (Davies, 2002; Filipsson, 1974).

Flera effektstudier (t.ex. Baydar, Kağitçibaşı, Küntay & Gökşen, 2008; Jennings, Hooker & Linebarger (2009); Linebarger, 2015; Strouse, O’Doherty & Troseth, 2013) har undersökt hur pedagogiska tv-program samspelar med barns litteracitetsutveckling. De har ofta haft en interventionsdesign och ett resultat som pekar på positiva effekter av barnens tv-tittande, liknande de studier som gjorts om barns lärande i relation till *Sesame Street* (t.ex. Reiser, Williamson & Suzuki, 1988). Dessa studier har visat att genomtänkta produktioner av pedagogiska tv-program lämpar sig väl att använda i förskolans och förskoleklassens litteracitetsaktiviteter. I barn- och medieforskningen i västvärlden finns dock även farhågor

vad gäller barns mediebruk som t.ex. tv-program. Å ena sidan ses barn som i behov av skydd från medier som befaras kan leda till t.ex. minskad kreativitet, våldsamt beteende och bristande social förmåga. Å andra sidan hävdas att barn är tillräckligt kompetenta att samspela, lära och kommunicera med hjälp av dessa medier eftersom de föds in i ett digitalt medielandskap (Buckingham, 2004, 2008). Eftersom tv-mediet etablerat sig som något dominerande i barns vardagsliv är det relevant att i föreliggande studie studera hur en tv-baserad aktivitet integreras i styrda undervisningsaktiviteter i förskolan och förskoleklassen. Intentionen är således inte här att utvärdera programmet i sig (jfr tidigare forskning om *Sesame Street*: Fisch, 2014; Fisch & Truglio, 2014) utan att analysera hur aktiviteterna som utvecklas med utgångspunkt i programmet gestaltar sig och hur de samspekar med programmets litteracitetspremissor.

Genom att teoretiskt utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det möjligt att empiriskt studera hur barn deltar i litteracitetsaktiviteter. I nästa kapitel presenteras de teoretiska begrepp inom det sociokulturella perspektivet som haft analytisk betydelse för denna studie.

Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet presenteras och diskuteras studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis görs en beskrivning av hur lärande och utveckling förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv och den betydelsefulla roll som språket har. Därefter definieras några för studien centrala begrepp, såsom appropriering av kulturella redskap, stöttning/scaffolding, guidat deltagande, intersubjektivitet samt interaktionsmönster i klassrummet och vad dessa begrepp innebär för det meningsskapande som sker i de studerade aktiviteterna.

Ett sociokulturellt perspektiv

Som teoretisk utgångspunkt antas i föreliggande studie ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Detta perspektiv har grundats i Vygotskijs teoretiska formuleringar och därefter utvecklats av en mängd forskare och teoretiker, som t.ex. Bruner och Ross, Lave och Wenger, Rogoff, Säljö, Wells och Wood. Utifrån detta perspektiv förstås lärande och utveckling som något som sker i samspel med andra människor och med de *kulturella redskap* som finns tillgängliga och som tas i bruk av deltagarna i en specifik kontext (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 2001). I ett sociokulturellt perspektiv betonas också vikten av de tidigare erfarenheter som barn tar med sig in i aktiviteter som tillsammans med relationerna i den sociala och kulturella praktik de befinner sig i förstås som utgångspunkten för deras lärande. Det betyder att utifrån detta perspektiv ses den kognitiva, sociala och emotionella utvecklingen som en samverkande helhet av barnens kommunicerande med omvärlden som inte kan särskiljas från varandra (Säljö, 2000; Vygotskij, 2001). Genom att utgå ifrån detta perspektiv ligger fokus i föreliggande studie på att analysera vilken typ av lärande som möjliggörs i litteracitetsaktiviteterna, där barnens interaktion och kommunikation med varandra och läraren i samspel med de kulturella redskap som t.ex. tv-programmet, bokstäver och bilder som finns tillgängliga och används. Eftersom lärande förstås som aktiviteter som sker tillsammans med de redskap som finns tillgängliga och med andra medaktörer som hjälper oss att förstå hur verkligheten fungerar, ses lärande inte utifrån en enkel överföringsmetafor. Lärande förstås således inte som något som oproblematiskt går utifrån och in, utan vad vi lär oss är beroende av hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och de redskap som står oss till buds i vår kultur och omgivning som *medierar* världen för oss och gör den begriplig (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 2001). Mediering innebär således att vi inte står i direkt kontakt med vår omvärld utan kulturella redskap (både materiella, språkliga eller intellektuella) medierar verkligheten för oss i alla situationer som vi deltar i.

Kulturella redskap är följaktligen ett betydelsefullt begrepp för att studera och förstå lärande inom sociokulturella perspektiv. Dessa redskap kan vara av materiell karaktär (artefakter), t.ex. penna, papper, bok, tv-apparat etc. och av intellektuell karaktär såsom skriftspråket, som ses som det mest grundläggande redskapet, vilket även innefattar begrepp, kategorier osv. Eftersom kommunikation är centralt för mänskligt lärande och språket är ett av de redskap vi använder oss av då, fungerar det som ett medel för personer att kommunicera med. Både med andra och med sig själv när man tänker. Genom språket kan vi kommunicera våra egna tankar och erfarenheter till andra. I alla situationer och handlingar använder vi oss av olika slags redskap, oavsett om de är materiella, språkliga eller intellektuella hjälpmedel och de medierar världen för oss (Säljö, 2013; Vygotskij, 1978, 2001). En teoretisk premiss är således att vi använder oss av, tolkar och skapar mening i världen genom *medierande redskap*.

När litteracitetsaktiviteter studeras i föreliggande studie, ses lärandet som en aktivitet snarare än som en produkt, vilket är centralt i sociokulturella perspektiv (Wells, 1999). Således har jag i studien fokuserat på barns interaktion med varandra och med läraren, dvs. *hur* barn deltar i litteracitetsaktiviteterna, snarare än *vad* de lär sig.

Språkets roll som medierande redskap

Det mest betydelsefulla av våra kulturella redskap är enligt Vygotskij (2001) språket. Han beskrev språket som något som medierar kunskap mellan individen och omgivningen och som ett kollektivt redskap, som föregår individens tänkande. Vygotskij kallade även språket för "the tools of tools" (Wells, 1999) eftersom han såg det som så centralt för vårt tänkande och handlande. När individen lär sig att kommunicera tar hon till sig kollektiva kunskaper och olika perspektiv som hon kommer att betrakta som naturliga (Säljö, 2005). Språket finns som en kollektiv gemenskap mellan individer och det genomsyrar alla våra handlingar och interaktioner. Vi använder det för att mediera (Vygotskij, 2001) och perspektivisera vår omvärld. Mediering innebär således att människor samspelar med externa redskap i sina handlingar och vi upplever inte världen direkt, utan vi agerar i den utifrån hur den medieras för oss genom de redskap som finns tillgängliga. Det betyder att de medierande redskapen blir en del av vår tolkning av omvärlden samt i våra ställningstaganden och vårt handlande (Säljö, 2005). De viktigaste medierande redskapen är de resurser som finns i vårt språk.

[...] språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och, mer generellt, i vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra. Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. (Säljö, 2000, s. 82)

I litteracitetsaktiviteterna i föreliggande studie används språket som ett intellektuellt redskap som medierar det som händer i den sociala praktiken, tillsammans med de materiella redskapen som exempelvis bokstäver, bilder och föremål. Med hjälp av dessa redskap utvecklas barnens tänkande och förståelse när verkligheten medieras för dem i den konkreta situationen när de t.ex. samtalar om möjliga sätt att bilda ett ord. I mina studier fungerar således exempelvis träbokstäverna som ett medierande redskap för de barn som utvecklat förståelse för hur dessa träfigurer kan kopplas till specifika ljud som kan sammanflätas till ord. För de barn som ännu inte utvecklat den förståelsen har dessa träfigurer inte samma medierande funktion men kan fungera som en initierad förståelse av att det finns en relation mellan bokstäver, ljud och ord. Mediering av verkligheten på detta sätt ses i det sociokulturella perspektivet som en realitet och det allra viktigaste medierande redskapet är de resurser som finns i språket (Säljö, 2000).

Eftersom språket är det viktigaste redskapet spelar det även en central roll för förståelsen av lärande. Genom att vi kommunicerar med hjälp av språket kan vi formas av vår omvärld och av den interaktion vi har med andra. Vi utvecklar då en förmåga att förstå och tillgodogöra oss kollektivt utvecklade erfarenheter (Säljö, 2005). Genom att anta denna teoretiska utgångspunkt förutsätts en dynamisk förståelse av hur relationen mellan individ och kollektiv fungerar. Vygotskij (2001) beskrev språket som att det först fungerar som en resurs för att kommunicera med andra människor, och därefter som en resurs för att tänka. När människor resonerar med sig själva eller fantiserar, använder vi oss av kulturella och språkliga resurser. Vi för inre samtal med oss själva t.ex. om vad som är bra lösningar på ett problem. Ur ett sociokulturellt perspektiv är metaforen ”inre samtal” en tilltalande bild av hur vårt tänkande fungerar. De redskap som vi använder när vi tänker kan komma från kollektiva aktiviteter och samtal, men samtalspartnern är i detta fall personen själv. Språket blir då både vänt utåt mot andra, och inåt mot det egna tänkandet (Säljö, 2005). Det innebär att språklig kommunikation då också ses som den medierande länken mellan social interaktion och individers tänkande (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001). När det gäller språkets betydelse för tänkandet beskriver Säljö m.fl. (2001) språklig kommunikation som unik och där medierande redskap finns på flera nivåer samt också gör det möjligt att tala om det som vi inte ser och om abstrakta företeelser.

Med denna teoretiska utgångspunkt förstås språket som en uppsättning redskap, genom att ord och språkliga uttryck gör det möjligt för oss att kommunicera olika kunskaper och insikter till varandra. Människor behöver inte göra alla erfarenheter själva, vi kan få ta del av dem genom att andra berättar för oss vad de varit med om, eller vad de har läst och hört talas om. Språket blir således en grundläggande förutsättning för att kunskaper och färdigheter ska byggas upp och kunna föras vidare mellan människor och generationer.

Kommunikationen mellan människor är betydelsefull, mycket av det vi gör med och mot varandra gör vi med språket som redskap. Samtalet är en viktig arena för lärande, både förr, i nutid och i framtiden. Vi använder och utvecklar språket under vår livstid och fyller det med våra erfarenheter, som därefter lämnas vidare till nya generationer (Säljö, 2005).

I föreliggande studie innebär denna utgångspunkt att jag fokuserat på interaktionen mellan barnen, läraren och hur de blir deltagare i aktiviteterna. Dessutom fokuseras på det språkliga samspelet men också på hur innehållet från de tidigare sedda tv-programmen blir en resurs, ett redskap i aktiviteten. Tv-programmet bildar en *intertextuell* (Kinder, 1991) länk till litteracitetsaktiviteterna genom att barnen känner igen sketcher därifrån och på så sätt kan koppla innehållet till vad som händer i aktiviteterna. Således medierar språket och de olika kulturella redskapen handlingarna i aktiviteten (Vygotskij, 2001).

Appropriering av kulturella redskap

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förstås kulturella redskap som en bro mellan individen och kollektivet och som innebär att vi *approprierar* eller tillägnar oss olika språkliga, intellektuella verktyg eller lär oss att hantera olika materiella redskap (Säljö, 2005). Appropriering ses då som den process som vi genomgår när vi förändrar vår förståelse av vad det innebär att delta i olika situationer och därigenom vårt sätt att agera i dessa. Det betyder att en persons utveckling kan ses genom approprieringen av kulturella redskap och den ökade förmågan att använda dessa redskap på egen hand. I de kulturella redskapen förenas det materiella och det intellektuellt-språkliga och de gör att vi kan bygga upp erfarenheter som senare generationer kan bygga vidare på. Genom att bli förtrogna med och vänja oss vid kulturella redskap i samspel med andra, har vi i den sociokulturella terminologin approprierat dessa redskap och kan socialiseras till att bli kulturella varelser. Hur vi interagerar i och med vår omvärld är således beroende av den kultur vi lever i och med de kulturella redskap som finns tillgängliga där, och som vi har lärt oss att behärska. Det sätt vi brukar interagera med och förhålla oss till omvärlden på ser då annorlunda ut i en annan kultur med andra tillgängliga kulturella redskap. En individ tar till sig mängder av perspektiv och kollektiva kunskaper när hon lär sig att kommunicera, som hon så småningom kommer att betrakta som naturliga (Säljö, 2005). Barnen i min studie förstås med denna utgångspunkt ha approprierat ett deltagande, dock på lite olika sätt, i de aktiviteter som lärarna iscensätter med utgångspunkt av tv-programmet.

Vygotskij (1978) använde inte själv begreppet appropriering utan talade om internalisering, om den process där vi tillägnar oss ett visst språkbruk. I en nu vedertagen förståelse av begreppet internalisering anses det dock vara problematiskt, eftersom den lätt kan förväxlas med ett perspektiv på lärande som inte är förenligt med det sociokulturella

synsättet där kunskap förstås utifrån en överföringsmetafor; kunskap överförs från en individ till en annan såsom utifrån en behavioristisk syn på lärande. Inom det sociokulturella perspektivet är det därför vanligt att internalisering ersatts med appropriering för att betona individens aktiva roll i den kunskapande processen. Kunskaper tas inte enkelt över, utan ses snarare som att individen tillägnar sig eller gör något till sitt eget (Säljö, 2000). Uttrycket appropriering syftar därmed på hur människor bekantar sig med, prövar och successivt ökar sin förtrogenhet med att använda kunskaper och redskap i sociala handlingar. Detta prövande blir speciellt tydligt i min studie, när barnen testar olika sätt att lösa de litteracitetsuppgifter de ställs inför. När barnen samarbetar med varandra och med läraren ges de således möjlighet att ta till sig – appropriera – kunskaper om hur bokstäverna låter och hur de kan bilda ord i de samspelesituationer som uppstår i litteracitetsaktiviteterna. I Vygotskijs idévärld finns tanken om att människor ständigt befinner sig i utveckling och förändring på väg mot att appropriera nya former av redskap med hjälp av vad de tidigare vet och kan (Säljö, 2000). Genom att appropriera dessa nya redskap kan världen förstås på nya sätt. I studien får barnen genom stöttning utifrån sina tidigare erfarenheter hjälp att appropriera språkliga redskap för tänkandet (Rogoff, 1990), vilket gör att de kan använda dessa för att räkna ut vilka bokstäver de ska välja för att bilda orden.

Lärande sker på olika sätt och i många skilda sammanhang. I hemmet, bland kamrater, i skolan, i förskolan, under fritidsaktiviteter och så vidare. Lärandet sker inte alltid avsiktligt, det kan ofta ske som en oförutsedd konsekvens av något som man är med om. Utifrån en sociokulturell teoretisk utgångspunkt förstås därför kunskaper och lärande som *situerade*, det vill säga något som växer fram i specifika sociala praktiker eller aktiviteter. Hur människor lär och utvecklas behöver förstås utifrån lärandets situerade karaktär. Någon som har svårigheter i en aktivitet (t.ex. skriva bokstäver i skrivboken i skolan) kan mycket väl ha det lätt för sig i en annan (t.ex. att leka med bokstäver och känna igen dem i en gruppaktivitet, som i föreliggande studie). Att analysera aktiviteterna, hur individerna agerar i dessa och vilka erfarenheter de gör är därför betydelsefullt. Människor skapar mening utifrån vad de är med om. Deras kunskaper och färdigheter är intimt knutna till de redskap de har med sig in i aktiviteter och som blir en tillgång i aktiviteterna. Lärande och tänkande förstås då som delar av aktiviteter, innehållsrika i karaktären och situerade i sociala praktiker. Vi deltar i mänskliga aktiviteter och projekt, och genom deltagandet kan vi appropriera tankegångar, idéer och färdigheter som vi sedan kan använda i nya situationer (Säljö, 2005).

Barn som växer upp i den skriftspråkliga kultur som finns i dagens samhälle har helt andra möjligheter att appropriera skriftspråket än tidigare generationer. Det finns nu så många fler alternativa och tillgängliga sätt att kommunicera på och tillägna sig skriftspråket,

t.ex. med den digitala tekniken och olika medier, än vad som förut var möjligt. Det kräver dock ett långt och ansträngande arbete för barn att appropriera ett så komplext kulturellt redskapssystem som skriftspråket. I föreliggande studie blir skriftspråket ett betydelsefullt kulturellt redskap, då det som undersöks är de litteracitetsaktiviteter som etableras i förskolans samlingar när barn och lärare leker med bokstäver och ord, samt i förskoleklassen när barn och lärare interagerar i en aktivitet som utgår från ”veckans bokstav” i anslutning till det pedagogiska tv-programmet *Livet i Bokstavslandet*. I förskolans litteracitetsaktiviteter används i samlingen träbokstäver i olika former och bokstavskort med bokstaven som versal med en bild på ett föremål som börjar på bokstaven. Det finns även bokstavsskyltar på väggen med bokstäverna både som versaler och gemener samt en bild som symboliserar varje bokstav. Barnen är mellan 3 – 5 år och har i olika grad börjat appropriera skriftspråket, vilket innebär att deras förståelse för händelseförloppet i aktiviteterna skiftar. I förskoleklassens genomgång av ”veckans bokstav” börjar aktiviteten med att barnen ska föreslå ord som börjar på V, som lärarna då skriver upp på tavlan. Det kräver att barnen behärskar skriftspråket tillräckligt för att förstå att det är sådana ord som lärarna skriver där, för att aktiviteten ska framstå som meningsfull för dem. Dessa barn är 6 år, men har de inte approprierat skriftspråket än kan de inte uppfatta att lärarna skriver just ord som börjar på veckans bokstav, utan det kan likaväl uppfattas som klotter för dem.

Stöttning i den närmaste utvecklingszonen

I studien fokuseras även på hur läraren genom *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976), eller stöttning på svenska, försöker hjälpa barnen att lösa problem. Stöttning kan till exempel innebära att den mer erfarna ställer frågor, riktar uppmärksamhet mot något eller påminner om målet. Utveckling i detta perspektiv är framåtriktad, dvs. det inbegriper inte bara de förmågor barn redan har utan också de som de är på väg att utveckla (Säljö, 2000). Den bokstavliga översättningen av *scaffolding* är att ställa upp tillfälliga byggnadsställningar för tänkandet och handlandet eller att skapa stödstrukturer. Denna metafor syftar till att illustrera den utvecklingsgång som gör det möjligt för barnet att lösa ett problem, utföra en uppgift eller nå ett mål som barnet inte skulle ha klarat av på egen hand (Wood m.fl., 1976). Det består rent didaktiskt av att handledaren stöttar barnet genom en förändrad arbetsdelning där den stöttande personen äger kunskapen från början, men där barnet efter hand tar över mer och mer tills det klarar av att lösa problemet på egen hand. *Scaffolding* blir då ett skeende eller en process mellan den stöttande personen och den som lär. Det möjliggör att barn approprierar verktyg för tänkande och därigenom kan ta över fler steg av problemlösningen (Rogoff, 1990). I föreliggande studie används tv-programmet av lärarna, som är uppbyggt för att genom *scaffolding* väcka barns nyfikenhet på bokstäver och ord.

Zone of Proximal Development (ZPD) är ett betydelsefullt begrepp i detta sammanhang, eller på svenska ”den närmaste utvecklingszonen” (Vygotskij, 1978). Det kan beskrivas som avståndet mellan vad en person är kapabel att utföra själv och det som personen kan utföra med stöttning och hjälp av någon som är mer kunnig på området. Däremellan finns ett utvecklande spelrum, där processen med scaffolding blir relevant. I föreliggande studie blir dessa begrepp användbara i studie II, då jag studerar det som händer i samspelet mellan barn och lärare i de litteracitetsaktiviteter som uppstår, samt om och hur det kan relateras till stöttning i interaktionen. Det uppstår exempelvis när aktiviteten introduceras och lärarna stöttar barnen till att förstå att det som ska hända just då handlar om ”Bokstavsbutiken” och att de ord de ska föreslå ska börja på veckans valda bokstav.

Den centrala idén inom det sociokulturella perspektivet att barns deltagande i kulturella aktiviteter kan utvecklas med hjälp av stöttning, kan också förstås med hjälp av begreppet guidning från mer kunniga deltagare. Detta begrepp har utvecklats av Rogoff (1990) som beskriver att deltagande där barn får stöd av vuxna eller andra barn kan förstås som ett *guidat deltagande*. Det innebär att barnen dels blir guidade av läraren men också i samarbete med andra barn får guidning genom att försöka få en delad förståelse i problemlösningssituationer. Interaktion med andra personer hjälper således barn i deras utveckling genom att guida deras deltagande i relevanta aktiviteter, anpassa deras förståelse till nya situationer, strukturera deras försök till problemlösning, och stödja dem i att ta över ansvaret för att hantera problemlösningen (Rogoff, 1990). Ett guidat deltagande är således besläktat med det ovan beskrivna begreppet scaffolding men har ett mer uttalat fokus på en gemensam förståelse dvs. *intersubjektivitet*.

Intersubjektivitet

Språklig kommunikation karaktäriseras av att den nästan alltid är tvetydig (Wells & Arauz 2006). Det beror på att när man använder språk har ordval, uttal, betoning, ansiktsuttryck, gester osv. inte entydiga betydelser. Den som talar utgår från sina perspektiv på ämnet i fråga och på så sätt influerar språket talarens förståelse, och på motsvarande sätt de som lyssnar. Därför kan deltagarna i ett samtal ha olika sätt att förstå och tolka samma ämnesområde, beroende på att de har olika erfarenheter inom området sedan tidigare. Det betyder att för att dialogen ska kunna fortlöpa tillfredställande, behöver deltagarna ständigt försöka att förstå varandras perspektiv för att kunna uppnå en intersubjektivitet.

Kommunikation bygger på en dialogisk princip som innebär att betydelsen av det som sägs avgörs i samspelet mellan två parter, och inte enbart hos den som talar, skriver eller blir tilltalad (Säljö, 2005). Den ena parten behöver då lägga märke till hur den andra parten tolkar det man försöker uttrycka, för att se om dennes reaktion är rimlig i det sammanhang

det äger rum i. Ett mellanmännskligt kommunikativt rum behöver upprättas, där parterna orienterar sig mot varandra och etablerar en delad förståelse av händelsen. Kommunikationen blir då ett slags gemensamt arbete där parterna strävar efter att koordinera sin förståelse av vad som händer i stunden, för att kommunikationen ska bli meningsskapande (Säljö, 2005).

Rommetveit (1985) är en av de forskare som utvecklat begreppet intersubjektivitet. Han uttrycker att intersubjektivitet i någon mån behöver vara tagen för given för att kunna uppnås. När två eller fler personer är engagerade i en dialog, antar de att de andra är införstådda med de privilegier som talaren har och de åtaganden som lyssnaren har. Denna ömsesidighet är väsentlig för en s.k. symmetrisk dialog, men en sådan symmetri av intersubjektivitet uppnås inte alltid i praktiken. Den som talar tar inte alltid tillräcklig hänsyn till lyssnarens förväntningar och den som lyssnar har inte alltid förmåga att inta talarens perspektiv. När detta misslyckas är det lätt hänt att missförstånd uppstår och då kan dialogen ta slut om inte missförstånden klaras upp (Wells & Arauz, 2006).

Betydelsen av den specifika situationen framhåller även Rommetveit (1974) för att intersubjektivitet ska kunna etableras mellan deltagarna. Det innebär att intersubjektivitet rent analytiskt kan förstås som både tillfällig och tillräcklig (partially determined, Rommetveit, 1974) i relation till vad som krävs för att situationen eller aktiviteten ska kunna fortsätta. Vad det innebär att intersubjektivitet förstås som att den uppnås i tillräcklig grad har Linell (2014, s. 180) skrivit fram som:

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

Empiriskt har begreppet intersubjektivitet använts i tidigare studier av lärares och barns interaktion exempelvis genom hur barn som spelar musik tillsammans kan ha svårt att etablera samsyn i aktiviteten (Lagerlöf, Wallerstedt & Pramling, 2014). För något barn kan spelandet gå ut på att agera på ett visst sätt i spelaktiviteten, medan ett annat barn är fokuserat på hur det låter när de spelar. Läraren kan här komma att spela en avgörande roll för att engagera barnen i en gemensam aktivitet så att de kommer vidare i sitt musikskapande, t.ex. genom att koordinera barnens olika fokus i en gemensam lek. Det nya perspektiv som då uppstår utgör en gemensam grund för kommunikationen och den fortsatta aktiviteten (Rogoff, 1990); att deltagarna blir engagerade i samma projekt. Ett annat exempel är en studie av hur förskolebarn med hjälp av ett digitalt program designat för att göra sagor samarbetar i sitt arbete med att göra en berättelse (Skantz Åberg, Lantz-Andersson & Pramling, 2015). I denna studie blir det tydligt hur barnen förhandlar i sitt producerande av en gemensam berättelse och hur läraren interagerar för att stötta. Resultatet visar hur det stundtals etableras tillräcklig intersubjektivitet både mellan barnen

sinsemellan, men också mellan barnen och läraren i aktiviteten. Det fanns dock även sekvenser i interaktionen som indikerade otillräcklig intersubjektivitet, vilket gjorde att det blev missförstånd och att aktiviteten stannade upp.

I litteracitetsaktiviteterna i studie I används begreppet intersubjektivitet för att undersöka samspelet mellan lärare och barn. Det som studeras är då hur barn och lärare kommunicerar och interagerar med varandra och huruvida det uppstår ett samspel som leder till att aktiviteten kan fortsätta (jfr Säljö m.fl., 2001; Wells & Arauz, 2006). I analysen fokuseras på hur de olika sätten att organisera litteracitetsaktiviteterna ger möjligheter till olika slags deltagande, och huruvida ett guidat deltagande kan leda till att intersubjektivitet etableras. I den första aktiviteten i studie I får barnen experimentera med bokstäverna och genom ett guidat deltagande hjälper de varandra att lägga bokstäverna på mattan i samlingen så att de till slut bildar ett ord. Läraren ger i detta fall plats för barnens deltagande och det etableras återkommande i aktiviteten en tillräcklig intersubjektivitet.

Interaktionsmönster i klassrummet

Intersubjektivitet är ett tillämpligt begrepp för analys av alla tänkbara mellanmänniska situationer. Klassrumsinteraktion är ett speciellt kommunikativt sammanhang och det kommer i fokus i studie II. Många studier har genom åren undersökt hur interaktion och samtal i klassrummet är organiserad och vad det betyder för barns och lärares deltagande. Samtalsstrukturen i lärarledda samtal i helklass har fått stor uppmärksamhet inom klassrumsforskningen. Forskning om klassrumssamtal i helklass har visat att denna typ av samtal skiljer sig ifrån hur ett vardagssamtal är utformat (Sahlström, 2008). I ett klassrumssamtal har interaktionen ofta varit organiserad så att ett barn får samtalsturen efter att läraren har pratat klart. I ett vardagssamtal hade ytterligare ett barn kunnat få nästa tur, men inte i klassrumssamtalet då organisationen bygger på varannan tur i interaktionen (Sahlström, 2008).

En sådan samtalsstruktur som framkommit efter åtskilliga analyser av klassrumssamtal är IRE, Initiering-Respons-Evaluerings, (på engelska IRF, Initiation-Response-Followup), som handlar om att se mönster för turtagningen i klassrummet. Det innebär att dessa tre drag betecknar samtalsstrukturen i klassrummets interaktion (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Denna form för mönster av turtagande handlar om att någon, nästan alltid läraren, initierar (I) en handling t.ex. genom att ställa en fråga. Barnet responderar på frågan genom ett svar (R) som i en evaluerande tredje tur (E) bedöms av läraren, alternativt följs barnets svar upp (F) med en ny fråga eller så utvecklar läraren svaret själv (Mehan, 1979; Sahlström, 2008; Sinclair & Coulthard, 1975). Denna IRE/F struktur har visat sig

vara det samtalsmönster som är vanligast vad gäller helklassundervisning i olika skolformer i de flesta länder (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist, 2001; Skoog, 2012).

Tre tekniker av handledning eller stöttning för att uppnå ett lärande kan enligt Mercer (1995) urskiljas i lärarens uppföljning av barns svar. En teknik är att locka fram vad barnen redan kan och förstår genom att bekräfta dem när de ger ett korrekt svar. En annan teknik är att läraren upprepar ett barns svar och använder det för att omformulera till en version som passar bättre för det som läraren vill framhålla. Läraren kan även ge respons genom att bekräfta, avfärda eller vidareutveckla barns svar för att göra det begripligt. Den tredje tekniken innebär att påvisa för barnen hur de aktiviteter de har arbetat med över tid har gjort att de har utvecklats i sitt lärande och sin förståelse. Genom att tala i vi-form kan läraren t.ex. tydliggöra vad klassen lärt sig föregående vecka och hur det relaterar till det de ska lära sig nu. Det kan skapa en kontinuitet och visa på för barnen att de redan har en gemensam kunskap som de nu ska bygga vidare på (Mercer, 1995).

Vid analysen av interaktionen i studie II blev denna samtalsstruktur tydlig, där fokus i analysen är på organiseringen av interaktionen i klassrummet och hur samtalsmönstret visar sig i litteracitetsaktiviteterna.

Att interaktion är ett betydelsefullt inslag i föreliggande studie kommer att aktualiseras åter i metodkapitlet som följer.

Metod

I kapitlet görs en beskrivning av de metodologiska överväganden som gjorts. Först motiveras metoden, därefter beskrivs hur den empiriska undersökningen har genomförts, varför videodokumentation har valts, följt av en redogörelse av hur det insamlade datamaterialet har bearbetats och analyserats. Till sist behandlas studiens trovärdighet och de forskningsetiska överväganden som gjorts i relation till studien.

Eftersom det övergripande syftet med föreliggande studie är att ge ett bidrag till forskningsfältet om hur barn och lärare interagerar i litteracitetsaktiviteter har jag använt videodokumentation som metod. Detta innebär ett metodval som möjliggör att studera *in situ* interaktion och kommunikation i aktiviteter. Tidigare studier inom fältet som istället valt metoder som intervjuer, enkäter och observationer har kunnat ge bidrag om lärares uppfattningar om undervisning och lärande, språkliga kvalitetsaspekter i förskolan och miljöer som stimulerar litteracitetsutveckling (t.ex. Alatalo, 2017; Norling, 2014; Norling m.fl., 2015), medan jag är specifikt intresserad av samspelet och interaktionen i litteracitetsaktiviteterna. Då det till stor del kommer att handla om en analys av dessa deltagares samspel kan metoden på ett generellt plan beskrivas som kvalitativ (Rapley, 2011). Det finns dock invändningar vad gäller den åtskillnad som görs mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Dessa begrepp kan skapa förvirring i forskningsprocessen, enligt Åsberg (2001). Han framhåller att det som skiljer sig åt istället kan vara vilken slags kunskap man är ute efter, dvs. epistemologiska överväganden, mer än vilken metod som används när man samlar in data. En kvalitativ metod kan då sägas svara på frågor som ställs relativt en praktiks aktiviteter och processer.

Urval och tillträde

Ett strategiskt urval (Silverman, 2011) har använts vid val av förskola och förskoleklass, vilket konkret innebär att jag aktivt har sökt upp förskolor och förskoleklasser som redan använder sig av tv-programmet *Livet i Bokstavslandet* som ett läromedel i sin undervisning. Det betyder att studien kan ses som naturalistisk eftersom jag inte intervenerat utan studerat en redan pågående praktik. Jag använde mig av det kontaktnät som jag byggt upp under många års yrkeserfarenhet i både förskola och förskoleklass för att hitta en förskola och en förskoleklass som både använde tv-programmet och som gav mig tillträde till fältet. Jag hade dock ingen personlig förankring i den förskola och den förskoleklass där studierna gjordes, jag har varken arbetat där eller känner någon som arbetade där då studierna gjordes.

Den första studien utfördes i en förskola med barn i 3 – 5 års ålder. Även om tv-serien riktar sig till barn i årskurs F–1, vet jag av erfarenhet att den används i förskolan också. Därför blev det intressant att även studera yngre barn i en förskola för att undersöka hur mötet med skriftspråket kan ske där. När den andra studien skulle göras ca ett och ett halvt år senare var tanken att kunna följa några av dessa barn till förskoleklassen och göra den andra studien där, eftersom jag då eventuellt hade kunnat se en progression vad gäller dessa barns litteracitetsutveckling och tv-programmens användning. Det visade sig dock inte vara möjligt eftersom förskolan hade fått stängas och barngruppen splittrats. Då valdes en annan förskoleklass ut, men ingen av barnen från den första studien gick där. Mitt val att göra den andra studien i en förskoleklass motiveras av att jag också ville studera den målgrupp som tv-programmet riktar sig till, vilket var tanken från början. I tabell 1 nedan finns en förteckning över forskningsprocessens empiriska material.

Tabell 1. Översikt av studiens forskningsprocess och empiriska material

Datum	Kontext	Handling	Video-dokumentation	Transkription
November 2014	Förskolan	Inledande fältbesök. Samtal med läraren och med vårdnadshavare.		
November 2014	Förskolan	Fältbesök för att bekanta mig med barnen. Insamling av påskrivna medgivandeblanketter.		
November 2014	Förskolan	Videodokumentation av samling nr. 1.	23 min.	Transkriberat i 361 turer.
November 2014	Förskolan	Videodokumentation av när de tittade på tv-programmet.	17 min.	Transkriberat som en etnografisk berättelse.
November 2014	Förskolan	Videodokumentation av samling nr. 2.	55 min.	Transkriberat i 654 turer.
Januari 2016	Förskoleklassen	Inledande fältbesök. Samtal med de två lärarna.		
Februari 2016	Förskoleklassen	Fältbesök för att bekanta mig med barnen. Insamling av påskrivna medgivandeblanketter.		
Mars 2016	Förskoleklassen	Videodokumentation av lektion nr. 1. Genomgång av "veckans bokstav" U.	45 min.	Transkriberat i 371 turer.
Mars 2016	Förskoleklassen	Videodokumentation av ABC-raketen nr. 1.	12 min.	Transkriberat i 91 turer.
Mars 2016	Förskoleklassen	Videodokumentation av lektion nr. 2. Genomgång av "veckans bokstav" V.	70 min.	Transkriberat i 620 turer.
Mars 2016	Förskoleklassen	Videodokumentation av ABC-raketen nr. 2.	14 min.	Transkriberat i 88 turer.

Genomförande

Studie I

Det empiriska materialet genererades för den första studien i förskolan under november månad 2014. Kontakt etablerades inledningsvis via e-post, då datum bestämdes för det första besöket och medgivandeblanketter skickades till lärarna. Vid det inledande besöket träffade jag läraren och informerade om syftet med studien samt presenterade hur jag hade tänkt gå tillväga. Jag frågade henne också om hon hade några synpunkter på upplägget för att försäkra mig om att det skulle passa in i den pågående verksamheten. Vårdnadshavarna hade vid tidpunkten för detta besök redan fått medgivandeblanketten och haft möjlighet att läsa igenom den, samt fått information om att jag skulle komma vid detta tillfälle och att det då fanns möjlighet för dem att ställa frågor om studien. Några föräldrar gjorde det och jag kunde då förklara syftet med studien mer ingående. Detta kunde göras i samband med att vårdnadshavarna hämtade sina barn, då jag hade valt att lägga detta inledande besök på eftermiddagen just för att kunna finnas tillgänglig för frågor och funderingar om studien. Det etiska perspektivet lyftes också fram, då jag förklarade att deltagandet var frivilligt och anonymt samt kunde avbrytas när som helst om så önskades. Alla vårdnadshavare i denna grupp skrev under medgivandeblanketten och tillät således att deras barn fick delta i studien. Avslutningsvis bokades även datum med läraren för de tre ytterligare tillfällen som jag skulle komma på besök varav de två sista var de tillfällen då data genererades till studien. Det första av dessa besök gjordes för att jag skulle bekanta mig med barnen och berätta för dem att jag skulle komma tillbaka två gånger med en videokamera och filma dem när de arbetar med bokstäver och litteracitetsaktiviteter. Jag förklarade för dem att jag var intresserad av hur det går till när barn lär sig bokstäver, att jag ville lära mig mer om det, och att det var därför jag skulle komma tillbaka till dem och filma deras samlingar. Därefter återkom jag vid två tillfällen och genomförde videoobservationerna i förskolan med två dagars mellanrum. Videomaterialet består av två samlingar som är 40 respektive 55 minuter långa. Jag valde senare bort att analysera det videomaterial som genererades när barnen tittade på tv-programmet. Det visade sig inte vara så intressant för studien eftersom barnen inte interagerade med varandra eller med tv-programmet, utan de bara tittade på det. Interaktionen uppstod först senare i aktiviteterna efteråt.

Barngruppen i förskolan bestod av 15 barn i åldrarna 1 – 5 år. I de studerade litteracitetsaktiviteterna deltog sju barn i åldern 3 – 5 år; tre flickor och fyra pojkar. Den kvinnliga läraren var utbildad lärare mot tidigare åldrar och hade arbetat i yrket i ca 4 år när studien gjordes.

Studie II

Det empiriska materialet genererades för den andra studien i förskoleklassen under mars månad 2016. Inledningsvis etablerades kontakten även då via e-post, datum bokades för det första besöket och medgivandeblanketter skickades till lärarna. Under det första besöket i förskoleklassen samtalade jag med de två lärarna om syftet med studien, vi resonerade om hur de brukade arbeta med de litteracitetsaktiviteter jag ville studera och vi kom fram till ett upplägg som skulle kunna passa in i deras verksamhet. Vi bokade också datum för nästa besök då jag fick möjlighet att träffa barnen och kunde berätta för dem om mitt intresse för hur barn lär sig läsa och skriva, att jag därför skulle göra en studie om det och att jag skulle komma tillbaka till dem för att filma när de arbetade med ”veckans bokstav”. Barnen fick också ställa frågor till mig och vi talade om hur det skulle gå till veckan efter när jag skulle komma tillbaka.

Därefter återkom jag vid två tillfällen och genomförde videoobservationerna i förskoleklassen med en veckas mellanrum. Videomaterialet består av två lektioner som är 45 respektive 70 minuter långa samt två tillfällen à 12 respektive 14 minuter, som spelades in efter klassrumssituationen då två barn fick följa med mig till ett angränsande rum där de skulle få spela ABC-raketen på en Ipad. Detta spel finns på UR:s hemsida och är en del av det material som också ingår i satsningen på läs- och skrivutveckling. De två tillfällen videodokumentationen genererades i denna studie bestod alltså vardera av en lektion med genomgång av ”veckans bokstav” och därefter i direkt anslutning en stunds videoinspelning av två barn som lärarna hade valt ut när de spelade ABC-raketen på en Ipad. För att kunna observera både den eventuella interaktionen mellan barnen och samtidigt följa spelet på skärmen i ABC-raketen användes en GoPro kamera för att fånga det som hände på skärmen och videokameran på stativ för att filma barnen och deras interaktion. Jag valde dock senare bort att analysera det videomaterial som genererades när barnen spelade spelet ABC-raketen på Ipaden eftersom barnen då interagerade nästan enbart med spelet och hade mycket ringa interaktion med varandra.

Mitt val att analysera genomgången av ”veckans bokstav” från den lektion som handlade om bokstaven V, föranleddes av att interaktionsmönstren var tydligare där. Anledningen till att jag har valt att analysera enbart lärarledda planerade aktiviteter är att mitt forskningsintresse är att studera undervisningspraktiker i förskola och förskoleklass och relationen mellan dessa och litteracitetsutvecklingen.

Vårdnadshavarna blev informerade via medgivandeblanketterna och genom att lärarna berättade om studien för dem. I denna studie var det inte möjligt att jag personligen informerade föräldrarna på grund av organisatoriska skäl. Vid de tillfällen studien genomfördes hade fyra av barnens vårdnadshavare ännu inte skrivit under medgivande-

blanketten. Dessa barn fick under tiden som videodokumentationen pågick vara i den närliggande förskoleklassen.

Barngruppen i förskoleklassen bestod av 25 barn som alla var 6 – 7 år och uppdelade på ungefär lika många flickor som pojkar. Både den kvinnliga och den manliga läraren som deltog i studien var examinerade grundskollärare med inriktning mot förskoleklass till år 3. Bägge lärarna hade arbetat i yrket under några år när studien gjordes.

Videodokumentation

Videodokumentation som metod blir allt vanligare inom det pedagogiska forskningsfältet, eftersom det ger en möjlighet att studera både kommunikation och social interaktion i en pågående specifik kontext (Heath, 2011). Genom att använda video som metod är det möjligt att fånga både kroppsspråk och andra kommunikativa signaler, som inte är verbala. I de aktiviteter som undersöks i min studie, är det betydelsefullt att kunna studera den interaktion som finns mellan lärare och barn, och mellan barn och barn. Videon fångar då mimik och gester av olika slag, kroppsorientering dvs. hur personerna är vända mot varandra, blickorientering, tonläge och ansiktsuttryck, som är en integrerad del i samtalen (Derry m.fl., 2010; Heikkilä & Sahlström, 2003). I analysförfarandet har jag kunnat gå tillbaka till videomaterialet och granska interaktionen flera gånger, för att återigen kunna se hela situationen i tolkningsarbetet. Videodokumentation är även särskilt diskuterat som metod för att närma sig barns perspektiv, något som jag också har som ansats i denna studie. Som underlag för utsagor om barns perspektiv kan videoinspelningar som empirisk grund visa på blickorientering och mimik hos både talare och lyssnare, samt kroppsorientering som kan användas för att ta reda på vem barnet är orienterat emot, och vem den personen i sin tur är orienterad emot (Heikkilä & Sahlström, 2003), vilket i min analys syns i t.ex. studie I när läraren försöker ta Gabriellas perspektiv (Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt, 2017, s. 88).

Min utgångspunkt är att möjligheterna att fullt ut förstå barns perspektiv, intentioner och uttryck för mening kan vara begränsade, eftersom vi får göra en tolkning utefter barnens agerande för att försöka förstå deras avsikter och de erfarenheter de har av t.ex. bokstäver. Det gäller att i denna tolkning ta hänsyn till hela situationen där andra barn, läraren och forskaren ingår och se en riktning i det som visar sig för barnet (jfr Johansson, 2003).

Mitt val att använda mig av videodokumentation grundar sig även i att det är den mest användbara datainsamlingsmetoden för att studera social interaktion, där man kan studera skeenden som man som deltagare eller observatör inte lägger märke till (Aspelin, 2008). Med videodokumentation avser jag här att dokumentera aktiviteterna genom att

videoinspela och genom det ville jag studera interaktionen i aktiviteterna. Jag var inte så intresserad av lärarnas egna uppfattningar om hur de agerar i litteracitetsaktiviteter eller hur de resonerar kring sin undervisning, därför valde jag bort att göra en intervjustudie.

En viktig kvalitetsaspekt med empirisk videodata är möjligheten att kunna gå tillbaka till materialet flera gånger under forskningsprocessen. Empirin kan visas i data-sessioner inom forskningsgruppen eller med andra forskare, för att diskutera och reflektera över fler möjliga tolkningar av aktiviteterna eller se andra framträdande dimensioner, och på så vis involvera fler perspektiv och synpunkter på materialet som bidrar till att analysen blir mer transparent (Derry m.fl., 2010). Det har jag gjort vid seminarier med datasessioner vid flera tillfällen under studiens gång. Att i den analytiska processen på detta sätt gå från det ursprungliga empiriska materialet till transkriptet och sedan tillbaka igen ses som en iterativ process (Derry, m.fl., 2010), som kan utveckla och värdera tolkningarna.

För att videokamerans närvaro skulle störa aktiviteterna så lite som möjligt valde jag att använda mig av ett stativ att ha kameran på. Detta för att undvika den risk som finns med en handhållen kamera att barnen agerar framför kameran för att de är medvetna om att de blir filmade. Då kan man som forskare även bli en aktiv deltagare i aktiviteten (Heath, 2011). Eftersom de aktiviteter jag skulle studera dessutom var rumsligt stabila, bedömde jag det som att en fast kamera på stativ skulle ge en högre kvalitet på både bild och ljud, och det möjliggjorde att jag blev en passiv iakttagare som inte drog uppmärksamheten till mig själv och kameran (Heikkilä & Sahlström, 2003). Även om det i bägge studierna framstod som att barnen endast till en början var nyfikna på kameran och sedan snabbt glömde av att den fanns och att de blev filmade, går det naturligtvis inte att bortse från att både kamerans och forskarens närvaro hade viss inverkan på aktiviteterna och barnens agerande. Även lärarna kan ha känt sig granskade genom att bli filmade i sin yrkesroll, något som också kan ha haft inverkan på hur de agerade. Likväl är det betydelsefullt att inse att studiens data är ett resultat av forskarens val, t.ex. åt vilket håll kameran riktas och vilket urval forskaren gjort (Silverman, 2011). Det finns inte heller endast ett perspektiv på hur det var när studien gjordes, en ”sanning” om hur det var (Weed, 2008). Som forskare gäller det att ha en reflexiv medvetenhet om att det som studerats enbart är en ”verklighet” just där och då i den specifika kontexten.

Att överföra videodata till transkriberad form gör den mer lättillgänglig men innebär också att viss interaktion kan gå förlorad i processen och att representationen inte fullt ut blir komplett. Analysen innebär dessutom en process där jag växlar mellan videodatan och det transkriberade materialet, som i sig medför ett urval (Plowman & Stephen, 2008). Det finns även ett intimt samband mellan analysen och transkriberingen av den filmade empirin. Heath (2011) framhåller att transkriberingen är en del av den analytiska processen

218.KARIN: ((skrattar)) Klara
 219.Klara: Volvo
 220.KARIN: Volvo ((skriver Volvo på tavlan))
 221.MARTIN: åh, Volvo det är bra ((skrattar)) ja, Sven
 222.Sven: vokado
 223.MARTIN: vokado... e de avokado du menar... ((betonar a i avokado))
 224.Sven: ja
 225.MARTIN: ja, fast det stavas med a först, aa

Det analytiska arbetet har tagit avstamp i det grundläggande etnografiska perspektivet inom interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995) vilket inneburit att fokus i analyserna har varit hur läraren och barnen kommunicerar och agerar i samspel med varandra och att identifiera hur de använder olika kulturella verktyg i aktiviteten. Interaktionsanalys utgår från grundantagandet att kunskap och handling är sociala och situerade i en specifik kontext. Dessutom har förståelsen av interaktion utifrån turtagning och hur ett yttrande tas emot och responderas på varit primärt i analysförfarandet. Interaktionen har analyserats genom att studera hur mottagaren har förstått det som sagts i föregående tur och därigenom responderar på utsagan utifrån sin egen förståelse i nästa tur (Sacks m.fl., 1974). Analysmodellen utgår således ifrån att kunskap och förståelse ses som situerad och blir tydlig i interaktionen mellan deltagarna tillsammans med att de genom intersubjektivitet lyckas koordinera sin förståelse av vad som händer i stunden. När interaktionsanalys används kan analysen tas ytterligare ett steg genom att även intressera sig för vad aktiviteterna betyder för deltagarna (Jordan & Henderson, 1995).

Icke-verbal kommunikation visade sig ha en viktig funktion i analysen. Lärarens kroppsliga orientering blev t.ex. viktig i interaktionen när hon håller upp bokstaven P mot väggen i studie I (Botö, m.fl., 2017, s. 87) och när Samir visar med sina händer hur bokstaven B ser ut (Botö m.fl., 2017, s. 88). Om jag hade valt fältanteckningar eller ljudinspelning som metod för observationerna hade inte denna icke-verbala kommunikation kommit med. Kroppsorienteringen blev vid dessa tillfällen betydelsefull för den fortsatta interaktionen. Detta gäller även i studie II t.ex. när läraren gör en uppmuntrande "high-five" gest till Anna när hon föreslår ett ord som börjar på V (Botö, Lantz-Andersson & Wallerstedt, 2018, s. 14), eller när han låtsas snubbla när han går ut ur "Bokstavsbutiken" (Botö m.fl., 2018, s. 17). Då blev gesterna och rollspelet i sketchen en del i interaktionen som hade betydelse.

Studiens trovärdighet

För att sträva efter en god forskningskvalitet har jag i möjligaste mån försökt tydliggöra vilka val, avgränsningar och metoder som lett fram till denna studies resultat, för att göra forskningsprocessen transparent och trovärdig. Jag är dock medveten om att min studie är gjord i en institutionell kontext som belyser en specifik situation och de specifika aspekter av interaktion som finns i just denna situation (Peräkylä, 2011). Min forskning är en fallstudie som visar på pågående aktiviteter som sker där och då i just den specifika kontexten. Jag kan då inte uttala mig om litteracitetsaktiviteter i alla förskolor och förskoleklasser eftersom jag har studerat specifika situationer med en specifik utgångspunkt i en förskola respektive förskoleklass. Däremot kan denna studie ge ett bidrag på den analytiska nivån exempelvis om vad som händer i liknande typer av litteracitetsaktiviteter vad gäller interaktionsmönstren mellan barnen och läraren och vilken betydelse lärarnas sätt att guida/stötta kan ha för barnens deltagande i aktiviteterna. Huruvida mina tolkningar är rimliga i ljuset av tidigare forskning, samt om min analys av interaktionen är trovärdig, görs möjligt att bedömas av läsaren och andra forskare genom att transkripten finns med i texten. På detta sätt har jag skapat förutsättningar för att säkra studiens validitet (Peräkylä, 2011).

En fallstudie kan inte enkelt generaliseras till andra motsvarande fall, men den kan ge ett kunskapsbidrag som andra som tagit del av studien kan ha i åtanke och finna vara relevant i liknande fall (Larsson, 2005). Studien kan därmed vara en liten pusselbit till ett större sammanhang. Kvalitativa studier är inte så generaliserbara, men de kan vara ett bidrag till ett forskningsfält som tillsammans med flera andra studier bildar en ny kunskap. I en svensk kontext är forskningsfältet Early childhood literacy, som min studie ingår i, ett relativt nytt fält.

Forskningsetiska överväganden

Studierna har utförts enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017). Hur informanterna informerades skriftligt och muntligt har beskrivits tidigare under rubriken ”Genomförande”. Under studiens gång och i interaktion med barnen visade jag mitt intresse och försökte genom det att etablera ett förtroende för mig hos barnen. Jag ansträngde mig också under hela processens gång att vara särskilt uppmärksam på hur barnen uppfattade filmkamerans närvaro. Det är viktigt att som forskare vara lyhörd för barnens alla kommunikativa signaler och avbryta om det visar sig att något barn har ändrat sig och inte vill vara med (Farrell, 2016). Att få barnens medgivande innebär enligt Dockett, Einarsdottir och Perry (2009) en pågående process, som gör att de etiska aspekterna får

omförhandlas och förklaras under studiens gång, så att barnen förstår vad som händer och att de fortfarande vill delta. Det medför ett större ansvar att som forskare vara medveten om barnens signaler, både verbala och icke verbala. I båda studierna uttryckte jag för barnen att de fick säga till eller ge mig ett tecken om de inte ville bli filmade och att jag då skulle avbryta, men jag fick inga sådana signaler.

Allt empiriskt material från studien har anonymiserats. Förutom att fingerade namn använts har beskrivningarna av den pedagogiska miljön gjorts så att den inte blir igenkänd. När foton eller skärmdumpar från filmer använts, har de manipulerats för att i så omfattande utsträckning som möjligt sörja för anonymitet.

Att inta rollen som forskare har inte varit helt oproblematiskt eftersom både förskolan och förskoleklassen är en välkänd miljö för mig, där jag har varit yrkesverksam i många år innan jag påbörjade forskarutbildningen. Att som lärare forska på en för sig själv välkänd praktik innebär att jag har en god kännedom om miljön som ska studeras, som kan vara en värdefull kunskap att ha med sig och svår att tillägna sig på annat sätt. Men det finns även en risk att mina kunskaper och förförståelse orsakar problem om egna erfarenheter av liknade verksamhet tolkas in i den välbekanta miljön. Det gällde för mig att gå ifrån rollen som praktiker till att ta forskarrollen och anta en kritisk utifrånblick på min studie samt vara medveten om mina olika roller. En sådan medvetenhet är betydelsefull för att ”explicitgöra förförståelsen” (Larsson, 2005) och reflektera över den inverkan den kan ha på studien.

Sammanfattning av delstudierna

Licentiatuppsatsens två empiriska studier belyser som tidigare berörts, i två olika kontexter, hur läs- och skrivundervisning kan gestalta sig och göras meningsfull i förskolans och förskoleklassens praktik. Det övergripande syftet med bägge studierna är att ge ett bidrag till kunskapen om litteracitet i förskolan och förskoleklassen genom att studera interaktion i litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning. Mitt forskningsfokus är riktat mot barns interaktion med varandra och med läraren samt vilken roll det tv-baserade läromedlet spelar i aktiviteten. Pedagogiska studier av tv-mediet i förhållande till litteracitet i svensk förskola och förskoleklass och studier av liknande fenomen finns i nuläget i mycket ringa omfattning.

Aktiviteterna är utformade av lärarna i syfte att utveckla skriftspråklig kunskap och det gemensamma intresset i studierna är att analysera vad som händer i interaktionen mellan barnen samt mellan barn och lärare i dessa situationer. De pedagogiska strategier och interaktionsmönster som framkommer visar sig ha betydelse för hur meningsfulla aktiviteterna framstår för barnen. Ett dilemma mellan lek och undervisning framträder i båda studierna, som blir synligt mot bakgrund av det dubbla uppdraget att med leken som bas föra in läs- och skrivundervisning i verksamheten.

Den första artikeln har publicerats i tidskriften *Forskning om undervisning och lärande* och har titeln: ”Ja tycker om B’ – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan”. Den andra artikeln har skickats till en annan fackgranskad tidskrift och är under granskning. Titeln är: ”Lärares lek och barns arbete: Litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen”.

Studie I

’Ja tycker om B’ – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan

Förskolans pedagogiska uppdrag har de senaste decennierna betonats genom att begreppen undervisning och strävansmål införts i skollag och läroplan. Ett av strävansmålen i förskolans läroplan lyder: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner” (Skolverket, 2016b, s.10). Detta mål finns även framskrivet i Skolverkets förslag till reviderad läroplan för förskolan, som kom i mars 2018, men i något annorlunda ordalag: ”Förskolan ska ge barnen förutsättningar att utveckla intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och hur de används för att förmedla budskap” (Skolverket, 2018a, s. 8). Mot denna bakgrund är

syftet med studien att generera kunskap om hur läs- och skrivundervisning kan gestalta sig i förskolans praktik och hur den görs meningsfull ur barns perspektiv.

Följande frågor har väglett studien:

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

Undervisning förstås i studien som en kommunikativ praktik där två eller fler deltagare (barn och lärare) är fokuserade på ett gemensamt innehåll. När ett innehåll introduceras används språket för att koordinera perspektiv och dela erfarenheter i det narrativ som då skapas (jfr Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017; Pramling & Pramling Samuelsson, 2011). I ett förskoledidaktiskt perspektiv är utgångspunkten att undervisning till stor del är en språklig verksamhet. De aspekter av undervisning som innebär att leda samtal, förklara och instruera kan skapa en spänning mellan en förväntan om att förskolan ska förbereda barn för förskoleklass och skola, och samtidigt befinna sig i förskolans diskurs (Jonsson m.fl., 2017; Markström, 2005). Litteracitetsaktiviteter som innefattar att skriva och läsa kan kopplas till skollika ämnen och berörs då särskilt av denna spänning. Undervisningsrelaterade aktiviteter med ett skriftspråkligt innehåll i förskolan är därför intressanta att studera, särskilt i en förskolekontext där undervisning är ett begrepp som allt tydligare tar plats.

Studien har utförts med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling, där barns interaktion med varandra och med läraren studerats. Utifrån detta perspektiv förstås barns deltagande i kulturella aktiviteter som möjliga att utveckla med hjälp av guidning av mer kunniga deltagare. Det deltagande, när barn får stöd av vuxna eller andra barn, benämns av Rogoff (1990) som *guidat deltagande*, vilket innebär att barnen stöttas i att få en delad förståelse i litteracitetsaktiviteterna av de mer kunniga deltagarna. För att ett guidat deltagande ska fungera krävs att tillräcklig *intersubjektivitet* (Rommetveit, 1974) etableras mellan deltagarna, dvs. att det i den specifika situationen finns en temporär ömsesidig förståelse mellan de som kommunicerar och som gör att aktiviteten kan fortgå.

Empirin består av två samlingar som videofilmats, 40-50 minuter långa, med sju barn i åldern 3 – 5 år och en lärare i en förskola. Det skedde vid två tillfällen under samma vecka med två dagar emellan. Innan de dokumenterade samlingarna har barnen och läraren tittat på Utbildningsradions tv-program *Livet i Bokstavslandet*, som lärarna i denna förskola har valt att ha som utgångspunkt för sitt språkliga arbete. Vid de påföljande samlingarna, som har videodokumenterats, leker och leder läraren samtal som bygger på scener de tidigare sett i tv-programmet. För att som forskare i så stor utsträckning som möjligt kunna ta en

bakgrundsroll som iakttagare användes en kamera på stativ, där forskaren stod bakom, vilket gjordes möjligt eftersom de studerade litteracitetsaktiviteterna var rumsligt stabila.

Se bild 1 nedan.



Bild 1: Samlingsmattan där barnen och läraren satt under aktiviteterna. Bakom stativet med kameran stod forskaren och videofilmade.

Resultatet visar att två skilda typer av aktiviteter utvecklades, där läsning och skrivning blev olika tillgängligt och meningsfullt för barnen. Eftersom aktiviteterna utvecklade sig på helt olika sätt blev det tydligt att det sätt som aktiviteterna inramades på hade betydelse.

Den första aktiviteten (som var en del av samlingen vid första observationstillfället) tog utgångspunkt i tv-programmet, vilket utgjorde en förutsättning som kunde guida barnens deltagande i leken. Att ord skulle "lagas" genom att bokstäver lades i ordning så att de bildar ett ord är en känd lek ifrån tv-programmets sketcher om bokstavssjukhuset. Samlingen utvecklades till en lekfull gruppaktivitet där barnen blev delaktiga; de deltog i leken, de fick möjlighet att interagera med varandra och blev därmed engagerade i undervisningssituationen. Interaktionen kännetecknades av att läraren guidade (Rogoff, 1990) barnen så att tillräcklig intersubjektivitet etablerades.

Den andra aktiviteten byggde på en mer abstrakt procedur som upprepades (att dra ett föremål ur en påse, att beskriva det med ett ord, att försöka skriva ordet med träbokstäver som låg på golvet). Det blev i denna aktivitet svårare för läraren att koordinera sig med alla barn, eftersom den utvecklades mer i riktning mot individuella problemlösningssituationer. Lärarens avsikt visade sig här vara att alla barn skulle få möjlighet att prova att skriva ett eget ord på egen hand, utan stöd från sina kamrater. I kommunikationen mellan barn och

lärare i denna aktivitet uppstod endast delvis det samspel som leder till en samsyn i aktiviteten, vilket är en förutsättning för att kunna etablera intersubjektivitet (Säljö m.fl., 2001; Wells & Arauz, 2006).

En slutsats som dras i studien är att det har betydelse på vilket sätt läraren iscensätter litteracitetsaktiviteterna i förskolan. Det visade sig att lekinramningen i den första aktiviteten gav barnen större möjlighet att delta. Den andra aktiviteten gav inte samma möjlighet till deltagande, eftersom den var mer uppgifts- och individorienterad, vilket har betydelse för möjligheten att etablera intersubjektivitet. I bägge aktiviteterna var syftet att väcka intresse för skriftspråket, men detta innehåll visade sig mer eller mindre förståeligt för barnen. Lärarens betydelsefulla roll när det gäller iscensättandet av aktiviteter framkommer i studien, vilket kan ha implikationer för praktiken och forskningsfältet.

Studie II

Lärares lek och barns arbete: Litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen

Genom riksdagsbeslutet som togs i november 2017 att förskoleklassen ska bli obligatorisk från och med höstterminen 2018 har skolplikten förlängts med ett år. Förskoleklassen som skolform har funnits sedan 1998 och regeringen beskrev då i sin proposition (1997/98:6) att syftet med att inrätta den var att underlätta och stödja integreringen mellan förskola och grundskola. Det har dock senare visat sig att det funnits en otydlighet i uppdraget vilket t.ex. har inneburit att förskoleklassens verksamhet varit alltför lik skolans och att samverkan mellan lärargrupper har brustit (Ackesjö, 2010, 2014; Fast, 2007; Sandberg, 2012; Skoog, 2012). I ett av de nya centrala innehållen för förskoleklassen som är framskrivna i Lgr11 (Skolverket, 2017) lyfts nu fram att behandla bokstäver och andra symboler för att förmedla ett budskap, vilket innebär ett ökat fokus på hur förskolans och skolans olika traditioner ska kunna mötas när det gäller att skapa nya pedagogiska praktiker kring att utveckla barns litteracitetsförmågor.

Denna studie tar sin utgångspunkt i litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen vars praktik befinner sig i skärningspunkten mellan ämnesinriktad verksamhet och lek. Syftet med studien är att undersöka hur litteracitetsaktiviteter gestaltas i en förskoleklass. Specifikt studeras hur lärare och barn interagerar i en bokstavstränande aktivitet som utgår från ”veckans bokstav”, där liksom i studie I det pedagogiska tv-programmet *Livet i Bokstavslandet* används i undervisningen.

Som utgångspunkt i studien tas också de två skilda synsätt på barns tidiga litteracitetsutveckling som framträder inom forskningsfältet: den *syntetiska* traditionen som

framhåller att läsning och skrivning framförallt är en färdighet (Adams, 1994; Chall, 1967; Lundberg, 1984; Stanovich, 1986) och den *analytiska* traditionen som betonar skriftspråkets kommunikativa och meningsskapande funktion (Goodman, 1986; Hagtvet, 2004, 2006; Liberg, 1990, 2006; Smith, 2000). Skillnaden består huvudsakligen i om läs- och skrivundervisningen till en början ska ha fokus på av- och inkodningsfärdigheter eller om läsningens innehålls- och förståelseaspekter ska betonas mer. I en praktik finns vanligtvis inte en tydlig sådan skiljelinje, utan bägge traditionerna brukar blandas.

Det empiriska materialet har genererats genom videodokumentation av två lektioner, 45 minuter respektive 70 minuter långa, med 25 barn i förskoleklassen som är 6-7 år och två lärare som leder aktiviteterna i samspel med varandra. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 2001) analyseras hur interaktionen ramas in av institutionellt grundade förhållningssätt till lek och lärande (Bodrova, 2008), dels genom hur läraren stöttar barnen men också hur skolans olika traditioner framträder genom specifika samtalsstrukturer. I de lärarledda samtalen har samtalsstrukturen uppmärksammats inom klassrumsforskningen. Initiering-Respons-Evaluering (IRE) innebär att dessa tre drag betecknar klassrummets interaktion i samtalsstrukturen (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Detta samtalsmönster har visat sig vara vanligt i helklassundervisning i många länders skolformer (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist, 2001; Skoog, 2012).

Rutinen i den studerade förskoleklassen är att ett avsnitt ur *Livet i Bokstavslandet* visas varje vecka, som därefter följs upp i en lektion. En sådan lektion som består av en genomgång av veckans bokstav är i fokus i denna studie. Lärarna använder då ett lektionsupplägg som liknar en av tv-programmets sketcher; ”Bokstavsbutiken”, som barnen är bekanta med genom att de följt och sett detta i tv-programmet. Resultatet visar att den grundläggande bokstavsträningen, som görs genom att leka bokstavsbutik med inspiration av tv-programmet, anpassas till klassrumssituationen. Leken blir till ett ramverk för litteracitetsaktiviteterna, men barnen blir inte kunder som får gå in och köpa bokstäver i en affär, som i tv-programmet. Det är istället lärarna som leker och agerar i roll (Bodrova, 2008), medan barnen utför ett ”jobb” med att föreslå ord som börjar på veckans bokstav, i detta fall bokstaven V. Lärarna utför sketcherna som en lek och barnens lekfullhet begränsas till att ge förslag på ord inom bestämda regler. Det innebär att enbart ord som börjar på veckans bokstav kan ges som accepterade förslag. I vissa fall gör barnen associationer som bygger på betydelsen av ordet och inte på första bokstavens ljud, men dessa förslag följs inte upp av lärarna eftersom de vill stötta barnen till att enbart fokusera på bokstaven V, som de ska lära sig om i denna aktivitet.

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 (IRE). Lärarna löser således det dubbla uppdraget och dilemmat mellan lek och undervisning genom att rama in aktiviteten på ett lekfullt sätt, inspirerade av tv-programmet, medan barnens uppgift blir att utföra ett arbete.

Diskussion

Detta kapitel inleds med en kort diskussion kring de övergripande forskningsfrågorna. Därefter tematiserar jag och lyfter resultatet ytterligare när jag belyser licentiatuppsatsens bidrag till kunskap om tv-mediet som utgångspunkt för litteracitetsaktiviteter i förskola och förskoleklass. Sedan diskuterar jag skärningspunkten mellan lek och undervisning i litteracitetsaktiviteter i dessa skolformer som ett bidrag till forskningsfältet *Early childhood literacy*. Avslutningsvis följer en diskussion om implikationerna av mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt slutsatser och förslag på fortsatt forskning.

Den första övergripande forskningsfrågan som ställts i uppsatsen är: *Hur gestaltar sig litteracitetsaktiviteter i förskolan och förskoleklassen och vilken roll spelar det tv-baserade läromedlet?* Litteracitetsaktiviteterna som studerats gestaltade sig som undervisningssituationer vilka i båda studierna var tydligt lärarledda. I studie I tog aktiviteten form av en samling där läraren fungerade som ledare för leken och barnen släpptes in i den mån läraren gav utrymme för det. När barnen var mer deltagande i lekberättelsen framstod aktiviteten som mer meningsfull ur barnens perspektiv, än när de blev styrda mot ett individuellt problemlösande och deras delaktighet på sina egna villkor var mer begränsad. I studie II framstod aktiviteten som en lektion i grundläggande bokstavsträning som följer samma interaktionsmönster som i tidigare forskning beskrivits som ett vanligt mönster i helklassundervisning; IRE (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975).

Tv-mediet spelade roll genom att det utgjorde modell för vad som skulle lekas. Läraren gjorde sin planering utifrån att kopiera tv-programmets lekar. På så sätt utgjorde tv-programmet ramen, även när de inte tittade på tv utan hade samling respektive lektion. Inspirationen från tv-programmet visade sig på olika sätt. Barnen gjorde inte kopplingar till tv-programmet i någon av studierna, utan länken mellan tv-programmet och aktiviteten stod läraren för. Mina resultat pekar på att tv-mediet i sig inte gjorde aktiviteterna mer meningsfulla för barnen, eller bidrog till deras litteracitetsutveckling, utan det var istället kvaliteten på det som utspelade sig i interaktionen som skapade meningsfullhet.

Den andra övergripande forskningsfrågan var: *Vilken betydelse har det sätt som lärarna iscensätter och guidar/stöttar litteracitetsaktiviteterna för barnens deltagande i dessa situationer?* Lärarnas övergripande undervisningsstrategi i båda studierna var att de valt tv-programmet som ram för samlingarna respektive lektionerna. Sketcher från tv-programmet transformerades till lekar som lärarna ledde och i dessa aktiviteter framträdde olika interaktionsmönster. Lekarna som iscensattes, och som var kända för barnen genom tv, utgjorde en plattform för lärande inom litteracitet. Avgörande för möjligheterna till deltagande hos barnen, och därmed lärande, var dels lärarens sätt att genom leken involvera alla barnen i gruppen att

delta i aktiviteten, och dels att lyssna in och svara på barnens initiativ i interaktionen. Det kunde t.ex. handla om hur barnen fick bidra till lekens berättelse (studie I), till individuellt eller gemensamt problemlösande (studie I) och till skiftande fokus mellan ords innehållsliga respektive fonem/grafemaspekter (studie II). Eftersom läraren konsekvent i alla analyserade aktiviteter var den aktör som drev samtalet, kan sägas att lärarens lyssnande blev som en pedagogisk strategi för att förstå barnens perspektiv och utefter det fortsätta att utveckla aktiviteten och utmana barnens förståelse.

Tv-program som utgångspunkt för litteracitetsaktiviteter

Min ambition är här inte att utvärdera tv-programmet eller att göra en fullvärdig analys av det, utan enbart att diskutera aspekter som blivit synliga utifrån min studie, som kan relateras till tv-programmet – hur det bidrar till litteracitetsaktiviteternas gestaltning i förskolan och förskoleklassen. En relevant aspekt är frågan om vilken metodologisk tradition för att lära barn skriva och läsa som seriens skapare ansluter sig till. Är det de kodfokuserade (code-focused) färdigheterna som fonologisk medvetenhet och alfabetkunskap, eller de betydelsefokuserade (meaning-focused) färdigheterna som ordförråd och att förstå innehållet i en berättelse (Piasta, 2016), som betonas i tv-seriens program?

De kodfokuserade färdigheterna återfinns i den syntetiska traditionen (phonics eller bottom-up på engelska) och de betydelsefokuserade färdigheterna kan vi finna i den analytiska traditionen (whole language eller top-down på engelska) (Fast, 2007; Liberg, 2003; Snow & Juel, 2005). Som förut beskrivits är bägge dessa färdigheter betydelsefulla när det gäller barns senare förmågor att skriva och läsa. Skillnaden består huvudsakligen i att i den syntetiska traditionen börjar undervisningen i delarna i språket; fonemen och bokstäverna. De ljudas samman för att få läsflyt och en förståelse för sammanhanget i en bottom-up process. I tv-programmen kännetecknas den syntetiska traditionen av att det förekommer ljudning av de bokstäver och ord som bildar tema i varje program. Att ljuda bokstäver och ord är även ett viktigt inslag i litteracitetsaktiviteterna i båda mina studier. I den analytiska traditionen utgår undervisningen från helheten, och hela texter, fraser eller ord används för att förstå delarna i en top-down process (Liberg, 2003; Snow & Juel, 2005). Tv-programmens sketcher som med humor och lek kan inspirera barnen till att bli nyfikna på hur orden är uppbyggda representeras av den analytiska traditionen, liksom det lekfulla experimenterandet av ord som förekommer i mina studier.

I mina empiriska studier blir det synligt att de syntetiska inslagen är många eftersom stort fokus ligger på bokstäverna och deras ljud. I flera fall i bägge studierna betonas av-

och inkodningsfärdigheter, som exempelvis när tv-programmets bokstavslekar blir en utgångspunkt i studie I då barnen och läraren i den första aktiviteten lekfullt experimenterar med bokstäverna då de flyttar runt dem på golvet för att bilda ett ord. De ljudar bokstäverna så som de har lagt dem och blir det inget ”riktigt” ord fortsätter de att pröva nya sätt att lägga bokstäverna på samtidigt som de ljudar, tills de har löst uppgiften och det planerade ordet ligger på plats. I studie II inträffar vid flera tillfällen vid genomgången av ”veckans bokstav” att barnen föreslår ett ord som inte börjar på den veckans valda bokstav, som är V. När det inträffar skrivs ordet inte upp på tavlan, då det inte är ett förväntat svar utifrån målet med aktiviteten. Lärarna stöttar barnen i att uppnå målet med aktiviteten och ge förslag på ord som börjar på bokstaven V, eftersom aktiviteten är inramad som en undervisning om relationen mellan fonem och grafem, dvs. att lära sig bokstavens namn och hur den låter. Aktiviteten är främst orienterad mot och utgår från den syntetiska traditionen, men barnen ger ibland uttryck för innehållsliga förslag, som utgår från meningsrelationen istället för ljudrelationen, som aktiviteten då inte fångar. Förslag som är relaterade till sammanhanget ingår inte denna aktivitetens förutsättningar.

Det finns även inslag av den analytiska traditionen i studien. Tv-programmet är väl placerat i den vidare synen av hur barn lär sig läsa och skriva, som specificerar litteracitetsbegreppet, genom ett fokus på kommunikation och språkliga aktiviteter. I flera av aktiviteterna i min studie finns det inslag av humor och gemensamt utforskande, exempelvis i studie I när läraren genom leken och en medveten stöttning i den första aktiviteten guidar barnen till att gemensamt lösa problemet med att bilda ett givet ord, likt tv-programmets sketcher. I studie II agerar lärarna likt ett programledarpar i ett tv-program när de leder bokstavsgenomgången och genom sketcher som har klara kopplingar till tv-programmet stöttar barnen till en förståelse för vad nästa aktivitet ska innehålla. Dessa referenser till tv-programmet kan sägas vara lärarnas planerade anpassning, som också är en del av deras scaffolding/stöttning i ett gemensamt läsande och skrivande. De studerade litteracitetsaktiviteterna i föreliggande studie kan således analytiskt sägas härstamma från båda traditionerna; den syntetiska och analytiska. Vissa av de mål som finns i lärarhandledningen kan även betraktas vara formulerade utifrån analytiska principer, då de fokuserar på läsningens innehålls- och förståelseaspekter (Skoog, 2012), exempelvis att programserien har som mål att förmedla en bild av att barnen redan är språkanvändare samt att ”visa att läsförmåga ger barnet makt över sitt liv och vidgar därmed barnets värld” (UR, 2013, s. 2).

Tidigare forskning om *Sesame Street* och *Fem myror är fler än fyra elefanter* har konstaterat att dessa utbildningsprogram syftade till att ge barn med utsatt socioekonomisk bakgrund

likvärdiga möjligheter att på ett lekfullt sätt utveckla sin läs- och skrivkunnighet (Davies, 2002; Filipsson, 1974). När det gäller *Livet i Bokstavslandet* beskrivs syftet vara att stödja en positiv läsutveckling genom att alla barn ska få ”våga öva sin fonologiska förmåga utan att bli bedömda, få känna att de lyckas och att de kan, få känna läslust och bli motiverade att läsa” (UR, 2013, s. 2). Man slår också fast att detta gäller i synnerhet barn som har svårt att knäcka ”läskoden”, vilket kan jämföras med föregångarnas avsikt att fånga in barn med svårigheter vad gäller att läsa och skriva. Utöver detta har *Livet i Bokstavslandet* också en plattformstrategi där de skriver fram att barnen kommer att få utveckla sina kompetenser ”inom ett brett spektrum av läs- och skrivpraktiker på olika mediala plattformar” (UR, 2013, s. 22).

Vid min analys av de inslag som användes i de observerade litteracitetsaktiviteterna blir det tydligt att tv-programmet i sig inte kan förmedla känslan av ”att de lyckas och att de kan” och att de får ”känna läslust” (UR, 2013, s. 2). Analysen av videodokumentationen bekräftar däremot att hur aktiviteten är situerad i klassrummet och hur läraren bidrar till denna visar sig vara helt avgörande för barnens upplevelser. Här kan paralleller dras till studier om hur nya teknologier används i undervisningen och hur dessa samspelar med barns lärande, men att det är andra faktorer än verktygen i sig som är avgörande för hur aktiviteten utvecklas (Lagerlöf, 2016; Skantz Åberg, 2018).

Sammanfattningsvis visar mina resultat från bägge studierna att tv-programmet som läromedel blev ett stöd och en inspiration för lärarna i utformningen av aktiviteterna, som bidrog till att strukturera undervisningen genom de gemensamma erfarenheterna. Lärarnas roll att vara stöttande och responsiva var avgörande för barnens förståelse. Det visade sig i hur lärarna förmådde att möta barnen med en förståelse för på vilket sätt barnen förstod innehållet. I studie I framgick att det var betydelsefullt hur läraren förstod hur barnen i sin tur uppfattade leken och vad de förstod om bokstäverna och deras ljud. Om detta inte fokuserades i aktiviteten blev det svårt att skapa möjligheter till intersubjektivitet och därmed svårt att möjliggöra att aktiviteten blev meningsfull för barnen som den specifika lärandeaktivitet den var planerad som. Ur barnens perspektiv behövde således inte aktiviteten förstås som en aktivitet som handlade om att läsa och skriva, utan de kan mycket väl ha förstått aktiviteten som något helt annat. I studie II visade det sig att lärarna behövde förstå hur barnen hade förstått vad aktiviteten syftade till, dvs. att utveckla förståelse för relationen mellan fonem/grafem. När barnen istället associerade innehållsligt ledde lärarna barnen direkt tillbaka till det som aktiviteten syftade till, för att avgränsa och stötta barnens utvecklande av förståelse för just denna relation som en del av deras litteracitetsutveckling.

Skärningspunkten mellan lek och undervisning i litteracitetsaktiviteterna

Ett annat gemensamt resultat av båda studierna är att dilemmat mellan lek och undervisning också framträdde tydligt. Detta visade sig i studie I genom att, som tidigare nämnts, den första aktiviteten var gruppbaserad och lärandet organiserades utifrån barnens samspel med varandra och läraren i en lek som var känd för barnen. Både samspelet barnen emellan och med läraren samt utgångspunkten i barnens tidigare erfarenheter möjliggjorde att de blev engagerade i undervisningssituationen. Den andra aktiviteten skilde sig från den första eftersom den utvecklades till en mer uppgiftsorienterad problemlösningssituation, där varje barn individuellt, utan hjälp från de andra, skulle få pröva att själv skriva ett ord. Således framträdde ett dilemma mellan lek och undervisning, men även mellan individ- och gruppfokus. Båda aktiviteterna genomfördes i grupp med skillnaden att den första aktiviteten framstod som lekorienterad och kollaborativ samt var riktad till hela gruppen, vilket på ett tydligt sätt möjliggjorde för alla deltagande barn att aktivt delta. Den andra aktiviteten däremot framträdde som mer uppgiftsorienterad i och med att alla barn i tur och ordning fick ge sitt individuella svar, vilket gjorde det svårare att möjliggöra deltagande för de barn som inte, så att säga, hade frågan.

I studie II visade sig detta dilemma genom att genomgången av ”veckans bokstav” initialt hade ett fokus på bokstävernas ljud i en undervisning om relationen mellan fonem och grafem. Men lärarna ramade in aktiviteten på ett lekfullt sätt genom att själva agera som programledare i en frågesport, vilket kontextualiserade tv-programmet i förskoleklassens praktik och skapade en igenkänning och delaktighet hos barnen genom de tidigare gemensamma erfarenheterna. Lärarna löste således dilemmat med sitt dubbla uppdrag genom att själva leka i ett rollspel likt de sketcher som barnen var bekanta med från tv-programmet. Barnen utförde sin uppgift att arbeta med bokstäver och ord, och lärarna förde in leken genom tv-programmets innehåll.

Mina studier bekräftar på så sätt tidigare studier som pekat på den spänning som kan finnas mellan lek och undervisning i den pedagogiska verksamheten (Ackesjö, 2013; Ackesjö & Persson, 2016; Jonsson m.fl., 2017; Lago m.fl., 2018; Markström, 2005; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). I mina studier handlar spänningen specifikt om hur lek kan utgöra bas för undervisningsaktiviteter så att barn blir delaktiga i leken och samtidigt förstår undervisningens innehåll som meningsfullt.

Kunskapsuppdraget i den obligatoriska skolan är mer specifikt formulerat som mål att uppnå för eleven, medan det i förskolans läroplan än så länge finns mål att sträva mot och riktlinjer för verksamheten. Skolan har traditionellt sett haft en tydligare kunskapsorientering, medan förskolan haft en starkare social orientering (Skolverket,

2010b). Denna diskursiva uppdelning mellan att vara omsorgsinriktad och ha fokus på barnens sociala utveckling, alternativt vara kunskapseffektiv, har inte visat sig vara särskilt fruktbar. Internationell forskning visar dessutom att vad de bäst presterande skolsystemen har gemensamt är att de riktar stor uppmärksamhet på kvaliteten av lärares yrkeskunnande och kvaliteten på den kontakt och interaktion som finns mellan lärare och elever (Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2009). Att fokusera på interaktionen mellan barn och lärare och betydelsen av samspelet dem emellan, som i min studie, är betydelsefullt i detta perspektiv. I ett internationellt perspektiv får det tidiga lärandet och det kunskapande barnet en alltmer framskjuten plats. Det blir då angeläget att i den svenska kontexten diskutera hur förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskola kan stärka varandra både som omsorgs- och lärandemiljöer (Persson, 2008).

Ur ett litteracitetsperspektiv är interaktionen och kommunikationen i lärandemiljön central för läroplanens mål att stimulera barns språkutveckling och ta vara på deras intressen och nyfikenhet för skriftspråket. I detta arbete är det betydelsefullt att utgå ifrån de erfarenheter av skriftspråket som barn har med sig hemifrån för att i undervisningen på så sätt knyta an till deras livsvärld. Undervisning i förskola definieras i studier om barns deltagande i språklärande som ett gemensamt meningsskapande, där samordning av barns och lärares olika perspektiv är centralt (se exv. Damber, 2015; Norling, 2015). De kunskaper som lärare behöver för sin yrkesutövning är att dels ha ett kunnande om ämnet och dels en didaktisk medvetenhet för att kunna fördjupa ett innehåll och skapa varierande lärandetillfällen, så att olika lärandeformer kan samverka (Sheridan & Williams, 2018a).

Om dessa lärandetillfällen också kan innehålla barns populärkulturella erfarenheter, som då tas tillvara och utvecklas med hjälp av lek och interaktion i tal och skrift, kan olika slags texter och språkliga förmågor skapas, som t.ex. i Dysons (1995; 2001) studier. Noteras ska att även om barn ser mycket på tv i sitt vardagsliv tillhör inte UR:s tv-program den populärkulturella sfären, men genom att i förskolan och i förskoleklassen introducera detta lekfulla program får barnen en gemensam utgångspunkt.

Ett dilemma i samband med undervisning har även visat sig både i praktiken och i forskningen genom att det på senare tid har skett ett skifte i fokus från omsorg till utbildning, som i sin tur har medfört farhågor för en tilltagande ”skolifiering” av verksamheten med ett ökat fokus på ämnesundervisning och mätningar av kunskap (t.ex. Brogaard Clausen, 2015). Det finns en oro för att ”skolifiering” kan innebära en tilltagande fokusering på akademiskt inriktade mål på bekostnad av de delar av förskolans praktik som innebär omsorg och lek (Gunnarsdottir, 2014). I både förskola och förskoleklass införs nu undervisning med större tyngd och lärarna får arbeta med uppdraget att verksamheten ska bygga på lek, men även ha fokus på undervisning.

De båda studierna jag genomfört inkluderar barn från 3 till 7 år och ett intressant metaresultat är att lärarna valt att använda tv-programmet för hela detta åldersspann. Att barn så unga som 3 år avses engageras i litteracitetsaktiviteter med stöd i UR:s tv-program är i sig ett uttryck för förskolans ökade fokus på skolliknande uppgifter. Detta ska reflekteras i äldre uppfattningar om läsmognadsparadigmet och att så små barn inte är mogna för läs- och skrivundervisning (Saracho, 2017), men också i relation till att barn i dag tidigt möter mediaprodukter av olika slag som inte nödvändigtvis är anpassade för deras ålder (Statens medieråd, 2017).

När undervisningsbegreppet nu ska skrivas in i förskolans reviderade läroplan, som är under bearbetning och beräknas träda i kraft från och med höstterminen 2019, uppkommer ett behov av att förtydliga vad det innebär i förskolans kontext. Det blir då viktigt att konkretisera och definiera begreppet undervisning för att kunna anpassa det till förskolans förutsättningar. Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018) problematiserar innebörden av undervisningsbegreppet i relation till förändringar av förskolans verksamhet, och beskriver förskollärares dilemma när det som de uppfattar som skolans förmedlingspedagogik (Jonsson, m.fl., 2017; Skolinspektionen, 2016 & 2018) ska ta plats i förskolan samtidigt som förskolans pedagogik och arbetssätt ska respekteras. De argumenterar för betydelsen av att förskollärare och förskolans personal själva får möjlighet att utveckla ett ”nytt” undervisningsbegrepp utefter den egna traditionen.

Utifrån de resultat som framkommit i mina studier är mitt bidrag till debatten om undervisning i förskolan att ett mer flexibelt och öppet begrepp utvecklas, där både spontana tillfällen och situationer kan tas i anspråk för undervisning, likväl som planerade pedagogiskt genomtänkta aktiviteter. I arbetet med att implementera den reviderade läroplanen är det viktigt att förskollärare och förskolans personal får möjlighet att diskutera hur den ska tillämpas och vad de nya skrivningarna innebär i just deras verksamhet. Vad det betyder att undervisning i förskolan ska anpassas till förskolans förutsättningar kan se olika ut på olika förskolor, och det är då värdefullt med en flexibilitet i läroplanen.

Vad gäller de nya skrivningarna i förskoleklassens läroplan har Lago m.fl., (2018) undersökt hur lärare i förskoleklassen förhåller sig till den nya läroplanen. Lärarna ger då uttryck för att de får omdefiniera sin undervisning och förändra den befintliga praktiken i relation till den nya läroplanstexten. Det uppstår ett spänningsfält för dem mellan att bevara och förvalta förskoleklassens tradition, samtidigt som de måste förändra förskoleklassens praktik för att uppfylla de statliga intentionerna. Det innebär en förskjutning i förskoleklassens position i utbildningsväsendet i riktning mot grundskolan, vilket lärarna i studien av Lago m.fl. (2018) ser som ett erkännande av förskoleklassens verksamhet. Men de inser också att det får konsekvenser för hur de ska balansera mellan en

förskoleorienterad och grundskoleorienterad verksamhet när de nu befinner sig i en brytningstid där en befintlig praktik möter en ny policy. Lärarna laborerar med det dubbla uppdraget, vilket blir tydligt även i mina studier genom hur de för in lek på olika sätt; genom att själva leka (studie II) eller att skapa en leksamling med bokstäver som är mer eller mindre ”skolfierad” (studie I). Här spelar sannolikt barngruppens storlek även in. Att lärarna, som i studie II, har hand om en större grupp på 25 barn, kräver en annan design för att skapa dels ett gemensamt fokus och dels delaktighet, än som i förskolesamlingarna där läraren leder en grupp på 7 barn.

Vikten av delaktighet har också visat sig i Breathnach m.fl. (2017) studie där det framkom att barn lättare engagerade sig i litteracitetsaktiviteter om de själva fick vara delaktiga, som då barnen i meningsfulla leksituationer skrev skyltar och betraktade det som en lek, medan formella undervisningssituationer sågs av barnen som ett arbete. Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där det är betydelsefullt att studera hur barnen förstår sitt deltagande och vad de förstår det *som* i aktiviteterna, kan paralleller dras till Manuilencos tidiga studie från 1975 (i Säljö, 2000, s. 130). Där undersökte man hur länge barn kunde stå stilla under olika betingelser. Studien visade att om barn bara fick i uppgift att stå stilla, så klarade de det under mycket kortare tid än om de fick aktiviteten beskriven som en lek eller en tävling. Barn i 4-5 års ålder klarade av att stå stilla längst om de fick aktiviteten inramad som en lek där de var vakter vid en fabrik, medan de barn som var i åldern 6 till 7 år stod stilla längst med ett tävlingsincitament. Detta är ett intressant resultat som kan diskuteras i relation till de nya uppdragen för förskolan och förskoleklassen, men också i relation till vilka studier som blir möjliga att göra med detta perspektiv.

Teoretiska och metodologiska reflektioner

Tidigare studier om tv-mediet som pedagogiskt verktyg har fokuserat på effekter av olika slag (Baydar m.fl., 2008; Jennings m.fl., 2009; Linebarger, 2015; Strouse m.fl., 2013) medan denna studies bidrag istället riktas mot lärandeaktiviteter. Min teoretiska utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet erbjuder möjligheter att studera interaktionen i litteracitetsaktiviteterna genom begrepp som t.ex. intersubjektivitet, guidat deltagande och stöttning/scaffolding. Dessa begrepp har stöttat min analys och möjliggjort att jag fått syn på vilken typ av lärande som erbjuds i litteracitetsaktiviteterna, där barnens interaktion och kommunikation med varandra och läraren har visat sig ha betydelse för lärandet. Språket har i dessa aktiviteter en betydelsefull roll som det viktigaste medierande verktyget och de kulturella redskapen som t.ex. tv-programmet, bokstäver och bilder har även de betydelse för barnens appropriering av skriftspråket. Vygotskijs perspektiv på barns

litteracitetsutveckling, som tidigare har beskrivits, och hans förståelse för betydelsen av att barn tidigt får erfarenheter av litteracitetsaktiviteter, i förskola och förskoleklass innan den formella läs- och skrivundervisningen, har också varit relevant för min studie. Det som händer i dessa lärandeaktiviteter har betydelse för hur barnen senare kommer att utveckla sitt läsande och skrivande (Saracho, 2017).

I de studerande lärandeaktiviteterna med fokus på litteracitetsutveckling blir det även synligt när tillräcklig intersubjektivitet etableras, eller när så inte är fallet. De tillfällen när tillräcklig intersubjektivitet uppnås kan delvis förklaras med att läraren vid dessa tillfällen tillåter att barnen leker och experimenterar med bokstäverna (jfr resonemanget i relation till Manuilkos studie ovan) och har en medveten stöttning/scaffolding när hon guidar barnen till att gemensamt lösa problemen som uppstår. Hur litteracitetsaktiviteterna utvecklas vad gäller om det uppstår en samsyn i perspektiv som leder till att aktiviteten kan fortsätta, beror också på i vilken mån barnen får delta och samarbeta med varandra och hur läraren förmår närma sig barnens perspektiv. I den närmaste utvecklingszonen kan barn som har tidigare erfarenheter av skriftspråket stötta de som inte är lika kunniga i litteracitetsaktiviteterna, om de får möjlighet att delta på det sättet.

Denna studie avgränsas till att belysa enbart lärarledda litteracitetsaktiviteter i förskola och förskoleklass. Således ger inte studien en heltäckande bild av den verksamhet som förekommer i den studerade förskolan respektive förskoleklassen. De lärarledda litteracitetsaktiviteterna som studeras äger rum vid samlingar och lektioner. Eftersom mitt forskningsintresse var att studera undervisningspraktiker i dessa verksamheter och relationen mellan dessa och litteracitetsutvecklingen, gjordes denna avgränsning. I föreliggande studie finns följaktligen inte datamaterial med från t.ex. fri lek, rutinsituationer, vardagliga aktiviteter eller andra situationer som också kan innehålla inslag av litteracitet. Jag har exempelvis inte kunnat fånga barns initiativ till interaktion om skriftspråket när de ser bokstäver i sin verksamhet i lek eller spel, eller när de ser skyltar ute på promenader. Inte heller barns relation till tv-mediet i stort och dess betydelse för deras utveckling inom litteracitet. Studien speglar således enbart en liten del av den verksamhet i förskola och förskoleklass som kan relateras till litteracitet.

Även om studien liksom alla fallstudier har begränsningar, visar resultatet interaktionsmönster som framträder i *in situ* aktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskole- och förskoleklasskontexter. Min studie är också naturalistisk på så sätt att jag inte intervenerat eller designat aktiviteterna utan studerat lärardesignade aktiviteter som hade skett oavsett om jag varit där och videodokumenterat eller inte. Inte heller innebar min studie att jag påverkat lärarna att använda *Livet i Bokstavslandet* som utgångspunkt, utan detta var ett val som de själva gjort och aktiviteterna pågick redan innan

jag inledde min datagenerering. På så sätt bidrar min studie till forskningsfältet som till stor del bygger på intervjuer och enkäter, dvs. som är informerad av lärares uppfattning av praktiken snarare än av studium av praktiken såsom den gestaltar sig. Jag har således studerat litteracitetsaktiviteter när de blir till för att komma åt vad som händer i själva undervisningssituationen. Resultatet av min studie kan i sin tur informera fortsatta studier och ses som exempel på de dilemman lärare står inför och hur de löser sitt komplexa uppdrag när undervisning införs med större tyngd både i förskola och förskoleklass.

Slutsatser

Mot bakgrund av föreliggande licentiatuppsats två studier framgår betydelsen av att lärare med lekens hjälp bygger vidare på de kunskaper som barnen har med sig sedan tidigare. Att erbjuda meningsfulla aktiviteter och sammanhang för barnens kunskapande samt låta dem utforska skriftspråket i samspel med andra barn och med en lärares medvetna stöttning visar sig betydelsefullt för hur litteracitetsaktiviteterna utvecklas.

Detta väcker frågor om vad som utgör förutsättningar för hur lärare ska kunna erbjuda meningsfulla sammanhang för barns kunskapande. Lärande förstås enligt Nilsson m.fl., (2018) som en aspekt och följd av både lek och utforskande. Det meningsskapande som uppstår i lek och utforskande genom kommunikation och interaktion mellan barn och lärare kan skapa innebörder för barnen när de blir deltagare och medskapare i ett situerat lärande, vilket även blivit tydligt i mina studier.

Mina studier visar också på betydelsen av att lärare i verksamheten utgår ifrån barnens erfarenheter och intressen. En god strategi för att uppnå tillräcklig intersubjektivitet är att det finns ett samspel mellan lärare och barn i litteracitetsaktiviteterna, och att barnen får möjlighet till att lära av varandra genom ett samlärande i interaktionen. Lärarnas utmaning består i att ta tillvara på barns intressen och samtidigt kunna skapa engagemang för det innehåll som är i fokus för undervisningen och som medvetet riktar sig mot målen i läroplanen (Sheridan & Williams, 2018a). Denna komplexitet skapar som förut beskrivits dilemman i undervisningsuppdraget, vilket är viktigt att problematisera både i relation till förskolans och förskoleklassens praktik.

Denna studie har haft två korsande intressen, dels i litteracitet, dels i tv-mediet. Var för sig pekar dessa mot behov av ny forskning. Eftersom avgränsningen i denna studie gjorde att enbart lärarledda aktiviteter har belysts, vore det värdefullt om vidare forskning kan studera litteracitetsaktiviteter ur ett heldagsperspektiv, för att få med alla vardagliga situationer och aktiviteter som också innehåller inslag av litteracitet. Ett djupare samarbete och samlärande mellan forskare och lärare i datagenereringen kunde också berika och möjliggöra att de tillsammans kan utveckla förskolans och förskoleklassens undervisning

och didaktik. De kunskaper som då utvecklas kan bidra både till kvalitetsutveckling och kompetenshöjning och göra skillnad för verksamheten och lärarna. Forskarna kan då även ta tillvara på lärarnas frågeställningar och i högre grad förankra relevanta forskningsfrågor för den aktuella praktiken.

När det gäller tv-tittande har det visat sig att detta är helt centralt i barns vardagsliv (Statens medieråd, 2017), men att det i studien tar en starkt institutionaliserad form som kan antas skilja sig väsentligt från hur barn använder eller konsumerar tv-program i hemmet (jfr Ågren, 2015). Tidigare forskning har visat att förskolan och förskoleklassen kan ha en svaghet i att överbrygga barns erfarenheter inom och utom institutionen, men att detta kan vara viktigt för exempelvis barns litteracitetsutveckling (Fast, 2007). Mot bakgrund av tidigare studier om barns vardagserfarenheter av tv finns ett behov av mer forskning och även utvecklingsarbeten i förskola och förskoleklass kring hur tv kan integreras i undervisningen, på ett sätt som tar barns erfarenheter och intressen på allvar.

English summary

Introduction

The aim of the present licentiate thesis is to contribute to the field of knowledge of early childhood literacy, with a focus on the *in situ* communication and interaction in literacy activities in preschool and preschool class. Preschool class is in Sweden the first year in the elementary school, which children enrol when they are 6 years old. Since the autumn term of 2018 the preschool class has become mandatory in the Swedish school system. The studied activities were designed by the preschool teachers by means of using an educational television programme as a point of departure. The television programme is titled *Life in Letterland* (*Livet i Bokstavslandet* in Swedish) and was introduced by the Swedish Educational Broadcasting Company (*Utbildningsradion, UR*) in November 2013, with an emphasis on facilitating the learning of reading and writing for six and seven years olds in a positive and playful literacy environment (UR, 2013). My study emanates from an interest in how television-based educational materials can be integrated into preschool and preschool class activities. Against this backdrop, my study explores the *in situ* interaction in literacy activities in preschool and preschool classes where teachers and children work with letters after having watched a television episode in the series *Life in Letterland*.

Early childhood literacy

In the field of early childhood literacy, there has been discussion for the past 50 years on how to understand children's reading and writing development (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö, 2013; Larson & Marsh, 2013). The commonly used concept to describe this development is literacy (or *litteracitet* in Swedish). While literacy traditionally was used to define a technical understanding of writing and reading, this view has undergone significant changes and now more commonly implies a wider understanding of human communication involving not only text but also other forms of communicating. In line with this broader understanding of literacy, the focus is repositioned from a limited view of reading and writing as a mere cognitive ability associated with formal education, to involving reading and writing activities in all of the contexts that children participate in (Bagga-Gupta et al., 2013; Gillen & Hall, 2013; Larson & Marsh, 2013).

Historically, there has been an ongoing debate between different approaches in the field of reading and writing research concerning what learning method is most efficient (e.g., Ivarsson, 2008). Most common are the two dichotomies: the synthetic tradition, also known as bottom-up or phonics, or the analytical tradition, called top-down or whole

language (Fast, 2007; Liberg, 2003; Snow & Juel, 2005). The theories that have recently developed as part of what is called emergent literacy emphasise the continuous development of children's understanding of text in different forms (Piasta, 2016). These theories include both code-focused skills, such as phonological awareness and alphabetical knowledge, and meaning-focused skills, such as vocabulary and understanding the content of a story. Thus, emergent literacy assumes that both categories of abilities are significant and can be linked to children's later literacy skills (Piasta, 2016).

In my licentiate thesis, I adopt this broad understanding of emergent literacy. This understanding of children's literacy development implies that when children start preschool, they already have experiences with the written language that they have encountered in a variety of media, such as apps, video games, television programmes and films (Barton, 2007; Fast, 2008; Statens medieråd, 2017). In Sweden, the medium of television is still the media that children ages 0–8 years spend the most time engaging with (Statens medieråd, 2017).

The studies in the literature review of this licentiate thesis align with the emergent literacy approach, implying that literacy learning is not primarily about giving children knowledge of phonological awareness, reading and writing, but rather providing them with the opportunity to participate in and contribute to everyday literacy activities involving, for example, the creation of different texts, drawing and painting, using digital tools, etc. (Jensen, 2011). To increase children's involvement in literacy activities, Norling et al. (2015) concluded that it is important to be flexible about the interests and experiences that children bring from home, popular culture, television, movies, etc. Providing feedback on children's thoughts, allowing them to express themselves, encouraging them to use the language in many different ways and creating stimulating learning environments can support children, increasing their commitment and thereby also promoting language development (Norling et al., 2015).

Teaching in preschool and preschool class

While the broad understanding of children's literacy development expands in Sweden, there are also other voices fearing that the formal teaching methods of schooling will challenge the characteristics of preschool activities involving both play and teaching, leading to a 'schoolification' of preschool and preschool class (Ackesjö & Persson, 2016; Jonsson, Williams, & Pramling Samuelsson, 2017; Karlsson et al., 2006; Lago, Ackesjö, & Persson, 2018; Simeonsdotter Svensson, 2009; Skolinspektionen, 2015; Skolverket, 2016a). In the preschool and preschool class context, the practice is largely found at the intersection of subject-oriented activities and free play. Teaching and instruction is mainly an oral activity

where the teachers emphasise to coordinate meaning with the children (cf. Pramling, Doverborg, & Pramling Samuelsson, 2017; Pramling & Pramling Samuelsson, 2011). The aspects of teaching that involve instruction have been shown to create tension between the expectations of preschool to prepare children for schooling and its basis in the discourse of play (Jonsson, Williams, & Pramling Samuelsson, 2017; Markström, 2005). Literacy activities that include writing and reading are clearly linked to school subjects and become apparent situations where such tensions arise. Furthermore, in the new curricula Lgr11 (Skolverket, 2017), it is now highlighted that teaching should include letters and other symbols for communicating a message, which implies an increased focus on literacy skills that create opportunities for new pedagogical practices. It is therefore valuable to study instructional literacy activities in preschool and preschool class.

Research aim and questions

The aim of this licentiate thesis is to contribute to the research field Early childhood literacy by studying interaction in literacy activities in preschool and preschool class at the intersection of play and teaching. This implies a focus on the interaction between the children and between the children and their teachers and also on the role the television programme played in the studied activities. The overall research questions guiding my research are:

- How are literacy activities developed in the preschool and preschool class and what role do the television programme play?
- What becomes significant for the children's participation in the literacy activities related to the ways the teachers orchestrate the activities and to how they guide/support the children?

Theoretical perspective

This study is underpinned by a sociocultural perspective on learning and development, implying that learning is understood as situated in activities through interaction with others. People are seen as engaging in social contexts that build on historical and cultural traditions, where they appropriate cultural tools such as language, signs and physical tools (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978; 2001). Therefore, learning is not understood by a simple transfer metaphor, but what we learn depends on how we make use of and appropriate cultural tools when we think and interact (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978; 2001). Grounding my research in sociocultural theories thus means that the children's previous experiences of partaking in similar activities together with the

interactions in the social and cultural practice are regarded as premises for their participation and learning (Säljö, 2000; Vygotsky, 2001). Accordingly, cultural tools are an important concept for studying and understanding learning. According to Vygotsky (2001), the most important of our cultural tools is language. He described language as mediating knowledge between the individual and the environment and as a collective tool that precedes individual thinking.

In the present licentiate thesis, this premise means that I have focused on the interactions both between children and the teacher and amongst children, and how they, by their interactions, participate in activities. In Study I, the concept of guided participation (Rogoff, 1990) was used to analyse children's input with support or guidance from more knowledgeable participants. This means that the children were supported in gaining a shared understanding of the literacy activities by more knowledgeable participants. To enable guided participation, sufficient intersubjectivity (Rommetveit, 1974) needs to be temporarily established between the participants. This means that in activities, a temporary mutual understanding between the participants needs to be established, which allows the activity to proceed. In Study II, the analyses focused on how interaction interplays with institutional framing in the intersection between play and learning (Bodrova, 2008). This was partly analysed by means of how teachers support the children but also in terms of how the different traditions of schooling emerge. For example, in teacher-led instruction, the specific interactive structure, Initiation-Response-Evaluation (IRE), was evident (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975).

Method

The empirical material for both studies was generated by video documentation. To take a background role as an observer as much as possible, a camera on a tripod was used, which was made possible because the studied literacy activities were spatially stable.

In Study I, the empirical material consisted of two 40–50 minutes video films from circle times, with 7 children ages 3–5 years and a teacher in a preschool. Before the documented circle times, the children and the teacher watched the educational TV programme *Life in Letterland*. In the subsequent circle times, the teacher acted and led conversations inspired by scenes they had watched in the television show.

In Study II, 2 lessons were studied, one 45 and the other 70 minutes long. This study included 25 children 6–7 years old and 2 teachers in a preschool class. In the preschool class, an episode of *Life in Letterland* is shown weekly, followed by a lesson. The lessons that consisted of a presentation of the letter of the week were the focus of this study. In this

lesson, the teachers used a design similar to one of the TV shows sketches 'Letter-store' (*bokstavsbutik* in Swedish), which the children were familiar with.

Results

The educational strategies and interaction patterns that emerged in the studies were significant for the children's opportunities to participate. A dilemma between play and instruction was evident in both studies, which became visible in light of the dual task of introducing literacy activities with play as a base for teaching and learning.

Study I

The results of the two studied preschool literacy activities displayed that two different types of activities were developed, which implied different possibilities for the children to participate.

The first activity was distinctly based on the television programme and developed into a playful group activity in which the children were involved by participating in play and by collaboration and interaction with each other. The interaction was characterised by the teacher guiding the children, establishing sufficient intersubjectivity (Rogoff, 1990).

The second activity was based on a more abstract procedure that was repeated: an item was removed from a bag, described with a word and the word was written with wood letters. In this activity, it became more difficult for the teacher to coordinate with all of the children, as it was developed more towards individual problem-solving situations. The teacher's intention that all of the children should have the opportunity to try to write a word on their own, without the support of their peers, led to less collaboration. The interaction between the children and the teacher in this activity only partially resulted in a mutual understanding, which is a prerequisite for establishing intersubjectivity (Rommetveit, 1974; Säljö et al., 2001; Wells & Arauz, 2006).

A conclusion drawn from the study is that how the teacher orchestrated the preschool literacy activities was important for making them meaningful and accessible to the children. In both activities, the purpose was to increase the children's interest in the written language, but this content proved more or less understandable for the children. If the activities and the subjects in the activities are close to the children's previous experiences, then less guidance is needed. This makes the design of the activities highly relevant in relation to the discussion about teaching in preschool. It is not just a matter of how teaching should be designed in preschool, but also what the content should be. Thus, the teacher plays an important role in the organisation of activities and in providing

opportunities for children to participate through play in a way that creates a meaningful and motivating meeting with the written language.

Study II

The result of the studied activity consisting of the letter of the week in a preschool class showed that play became a framework for literacy activities. However, it was the teachers who played and acted in role (Bodrova, 2008), while the children performed the task of proposing words beginning with a specific letter. The teachers performed the sketches as a play and the playfulness of the children was limited to providing suggestions for words within certain rules. This means that only words beginning with the letter of the week could be given as accepted suggestions. In some cases, the children made associations based on the meaning of the word and not the first letter sounds, but these suggestions were rejected and not followed up by the teachers.

Play was thus brought into the activity, but it transformed into a form of schooling in which the synthetic tradition (Adams, 1994; Chall, 1967; Lundberg, 1984; Stanovich, 1986) took precedence through the emphasis on knowledge of letters, where contextual aspects of words fell into the background and the interaction patterns resembled the traditional IRE (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). The teachers thus solved the dual assignment dilemma between play and teaching by framing the activity in a playful way, inspired by the television programme, while the children's task was to work and solve a problem.

Discussion

The results of both studies clearly indicate that the importance of the teacher's design of the activities and the educational strategies was of great significance for how meaningful the activities appeared to the children. The content of the TV programme *Life in Letterland* clearly appeared to be an important starting point for the teachers' designs of the activities. In Study I, this became particularly evident in the first activity, when the teacher played a role that paralleled the sketches in the television programme.

In the second activity in Study I, the wood letters were mediating tools for the children's understanding because they were associated with the letters used in the programme. However, this second activity involved additional content that did not have clear links to the programme, where different items picked out of a bag were to be described, which proved to be a complex task for the children.

The teachers' deliberate choices in Study II to use *Life in Letterland* as a starting point for literacy activities can be seen as part of the scaffolding that contributes to the playful premise of the activities. However, in Study II, it was shown that the playful framework was merely peripheral. A clear IRE structure appeared in the analysis as a pattern for taking turns in the classroom, which also indicates an alignment with traditional instruction.

The educational television programme *Life in Letterland* was introduced by UR (2013) with a focus on teaching children how to read and write and as a complement for teachers' literacy instructions. In the teacher's guide to the programme, there are elements of both the methodological traditions emphasising code-focused skills (found in the phonics or bottom-up tradition), and meaning-focused skills (found in the whole language or top-down tradition) (Fast, 2007; Liberg, 2003; Piasta, 2016; Snow & Juel, 2005).

In my empirical studies, however, it became apparent that there is a strong focus on phonics elements in the programme due to the emphasis on letters and their sounds. In several cases in both of my studies, there was an emphasis on decoding and encoding skills: for example, when the teachers and the children voiced the letters to learn how they sound. There were also elements of the whole language tradition in the study. The television programme is well placed in the broader sense of how children learn to read and write, aligning with emergent literacy through a focus on communication and literacy activities. Thus, the studied literacy activities in the present study can analytically be said to involve both phonics and the whole language tradition.

Previous studies on *Sesame Street* and *Five Ants is More Than Four Elephants* (In Swedish: *Fem myror är fler än fyra elefanter*) have shown that these programs are aimed at giving children with a low socioeconomic background equivalent opportunities to develop literacy skills in a playful context (Davies, 2002; Filipsson, 1974). Regarding the TV programme *Life in Letterland*, the aim is to facilitate positive reading development by allowing all children to dare to exert their phonological ability without being judged, enabling them to feel that they are successful and thereby motivating them to read (UR, 2013).

It is also confirmed that this applies in particular to children who have difficulty learning how to read, which can be compared with the intentions of the previously mentioned TV programmes to engage children with reading and writing difficulties. It is, however, evident in my studies that the television programme itself does not entail that the children 'succeed and become capable' and that they 'feel a desire to read' (UR, 2013, p. 2, author translation), as described in the teacher's guide. Instead, how the activity was situated in the classroom and how the teachers orchestrated the activity and guided the children became crucial for the children's experiences. This finding parallels other studies

that showed the importance of the teachers' orchestration in learning activities with different kinds of technologies (Lagerlöf, 2016; Skantz Åberg, 2018).

Another shared finding of both studies is the emergence of a dilemma between play and instruction. This was demonstrated in Study I, where the instruction of the first activity was organised based on the collaborative interactions of the children and the teacher in a play known to the children, which enabled them to become involved in the teaching situation. The second activity differed from the first by developing into a task-oriented problem-solving situation, where each child, individually without interference and help from others children had to try to write a word by him or herself. Thus, a dilemma between play and instruction appeared.

In Study II, this dilemma was shown by the fact that the review of the letter of the week initially focused on the sounds of the letters in an instructional activity about the relationship between phoneme and grapheme. The teachers actively framed the activity by acting as hostesses in a quiz, which contextualised the television programme in the preschool classroom practice and created a recognition for the children. The teachers thus solved the dilemma with their dual assignment by playing roles that the children were familiar with from the television programme. The children performed their task of working with letters and words, and the teachers brought in play through the content of the television programme. My study thereby also confirms previous studies that pointed out the dilemma of the double assignment (Ackesjö, 2013; Ackesjö & Persson, 2016; Jonsson, Williams, & Pramling Samuelsson, 2017; Lago et al., 2018; Markström, 2005; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017), which in my studies specifically deals with introducing reading and writing lessons with play as a base.

Emergent literacy acknowledges that children have early experiences with literacy activities together with other children in social contexts. Therefore, it is important that literacy education provide children with opportunities to participate in everyday activities that include the creation of different texts, drawing and painting, using digital tools, etc. (Jensen, 2011). It is also essential that a variety of literacy activities permeate teaching in preschool and preschool classes, but as Scull et al. (2012) showed, the dilemma is that teachers have different understandings of how to best support children's literacy development.

A dilemma in the Swedish context has also been shown by the recent shift in focus from care to education, which in turn has caused concerns for an increasing schooling of the activities and a focus on subject education and measurements of knowledge (e.g., Brogaard Clausen, 2015). There is concern that an increasing focus on academic-oriented goals will take precedence at the expense of the parts of preschool practice that involve

care and play (Gunnarsdottir, 2014). In both preschool and preschool classes, education is now being introduced with greater emphasis. The teachers in the study by Lago, Ackesjö and Persson (2018), who investigated how teachers in preschool class relate to the new curriculum, indicated that they must redefine their teaching and change existing practice in relation to the new curriculum text. A tension has thereby emerged between preserving and managing the preschool class tradition, while at the same time changing the preschool class education to meet the new intentions of the government.

A shift in the preschool class towards primary school has developed, which has consequences for how to balance between preschool- and elementary school-oriented activities, where existing traditions and cultures meet new policy. This means that teachers need to accommodate dual assignments, which became clear in my studies, wherein they playfully seek a way to build on the knowledge that the children already have. By starting with the TV programme, they intend to offer a playful and meaningful context for the children's literacy learning. Importantly, even though they have designed the activities based on the *Life in Letterland* television programme, my studies showed that it was not the programme itself that made the learning activities meaningful for the children, but rather how the teachers designed and orchestrated the activities, encouraged and guided the children and utilised the children's experiences of the written language. In light of this study and previous studies on children's literacy development using television, there is a need for more research and also development work in preschool and preschool classes on how television can be integrated into teaching in a manner that takes children's experiences and interests seriously.

Referenser

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland* (Licentiatuppsats). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter* (Doktorsavhandling, Linnaeus University Dissertations, 180). Kalmar: Linnaeus University Press.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5-31.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2016). The educational positioning of the preschool-class at the border between social education and academic demands. An issue of continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 82-196.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1-2), 79-100.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, (13), 30-52.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2017). Information sharing on children's literacy learning in the transition from Swedish preschool to school. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 240-254.
- Arthur, L. (2001). Popular culture and early literacy learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 295-308.
- Aspelin, J. (2008). Social interaktion i klassrummet. Ett mikrosociologiskt angreppssätt. I C. Rönnqvist & M. Vinterek (Red.), *Se skolan. Forskningsmetoder i pedagogiskt arbete*. (s. 139-150). Umeå: Print & Media, Umeå universitet 2004519.
- Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A.-C., Liberg, C., & Säljö, R. (Red.). (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Stockholm: Gleerups.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barton, D. (2007). *Literacy an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.
- Baydar, N., Kağıtçıbaşı, C., Küntay, A., & Gökşen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(5), 349-360.

- Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, 10(2), 141-163.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 270). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- 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.
- Botö, K., Lantz-Andersson, A. & Wallerstedt, C. (2018). Lärares lek och barns arbete: Litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen. Manuskript i granskningsprocess.
- Brogaard Clausen, S. (2015). Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(4), 355-373.
- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). Are you working or playing? Investigating young children's perspectives of classroom activities, *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.
- Buckingham, D. (2004). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. I D. Buckingham (Red.). *Youth, identity and digital media*. (ss.1-23). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2013). Learning, literacies and new technologies: The current context and future possibilities. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (s. 575-586). London: Sage.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Auckland, New Zealand.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland: Heinemann.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280.
- Davies, M. M. (2002). Classics with clout. Costume drama in British and American children's television. I Buckingham, D. (Red.). *Small Screens. Television for children* (s. 120-140). London: Leicester University Press.

- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R. ... 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.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283-298.
- Dyson, A. H. (1995). Writing children. Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12(1), 4-46.
- Dyson, A. H. (2001). Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 9–39.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Engdahl, I. (2018, maj). Förskolans läroplan revideras. *OMEP-nytt. Tidskrift för Svenska OMEP, maj, nr 1*.
- Evaldsson, A-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9-35). Stockholm: Liber.
- Einarsdottir, J. (2014). Play and Literacy: A collaborative action research project in preschool, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 93-109.
- Farrell, A. (2016). Ethics in early childhood research. I A. Farrell, S., L. Kagan & K., M. Tisdall (Red.), *The Sage handbook of early childhood research*. (s. 187-200). London: Sage.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education, 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fast, C. (2008). *Literacy – I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fisch, S. M. (2014). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. New York: Routledge.
- Fisch, S. M., & Truglio, R. T. (Red.). (2014). *G is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street*. New York: Routledge.
- Filipson, L. (1974). *Fem myror är fler än fyra elefanter. Undersökning av en serie barnprogram*. Stockholm; Sveriges Radio, Publik- och programforskningsavdelningen.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning: Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York, NY: Harper & Bros.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The Emergence of early childhood literacy. I J.Larson & J. Marsh (Red.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (s. 3-17). London: Sage.
- Goffman, E. (1982). "The Interaction Order." *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.

- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Ontario: Scholastic.
- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: Are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'? *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242-250.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 227). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkestimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvet, B. E. (2006). *Språkestimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Heath, C. (2011). Embodied action: Video and the analysis of social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (3rd ed.), (s. 250-269). London: Sage.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling* (Doktorsavhandling) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare* (Doktorsavhandling). Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet.
- Jennings, N., Hooker, S., & Linebarger, D. (2009). Educational television as mediated literacy environments for preschoolers. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 220-242.
- Jensen, A. S. (2011). Early literacy: Towards a unified approach for childcare and school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311-330.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Jonsson, A., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90-109.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.

- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social-Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2014). Playing, new music technology and the struggle with achieving intersubjectivity. *The Journal of Music, Technology and Education*, 7(2), 199-216.
- Lagerlöf, P. (2016). *Musical play: Children interacting with and around music technology* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 385). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lago, L., Ackesjö, H. & Persson, S. (2018). Erkännadets dynamik – förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *EDUCARE*, (1), 7-25.
- Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (2014). Lär miljöer i omvandling – En yrkesroll i förvandling. I Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (Red.), *Lärare i den uppkopplade skolan* (s. 13-35). Malmö: Gleerups.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Larson, J & Marsh, J. (Red.). (2013). *The Sage handbook of early childhood literacy*. London: Sage.
- Levy, R. (2016). A historical reflection on literacy, gender and opportunity: Implications for the teaching of literacy in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 279-293.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Reports from Uppsala University Linguistics (RUUL) 20.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 205-222). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (2014). Interactivities, intersubjectivities and language. On dialogism and phenomenology. *Language and Dialogue*, 4(2), 165–193.
- Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29(2), 191-203.

- Lynch, J. & Owston, R. (2015). Preschool teachers' beliefs about the teaching and learning of language and literacy: Implications for education and practice. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 91-111.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik, en etnografisk studie* (Doktorsavhandling) Linköping: Linköpings universitet.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Morpell, M. V., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31(7), 496–503.
- Myndigheten för Skolutveckling (2006). *Förskoleklassen – i en klass för sig*. Stockholm: Liber.
- Nilsson, M., Lecusay, R & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 9–32.
- Norling, M. (2014). Preschool staff's view of emergent literacy approaches in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 22(4), 571-588.
- Norling, M. (2015). *Förskolan – En arena för social språkmiljö och språkliga processer* (Doktorsavhandling, Mälardalen University Press Dissertations, 173). Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Norling, M., Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidsbarnhem*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (3rd ed.), (s. 365-382). London: SAGE.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2006). *CLASS, Classroom Assessment Scoring System, Manual Preschool (Pre-K) Version*. Charlottesville: Center for advanced study of Teaching and Learning.
- Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. *Child development perspectives*, 10(4), 234-239.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*, 34(4), 541-565.
- Pramling, N., Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – Social fostering

- divide. I C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (s. 205-218), Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Prop. 1997/98:6. *Förskoleklass och andra skollagsfrågor*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/49b72d/contentassets/a1f08ee1ea2b4f1abdbec9d1f6d8253d/prop.-1997986>
- Prop. 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-2017189/>
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of data analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice* (3rd ed.), (s. 273-290). London: Sage.
- Reiser, R. A., Williamson, N. & Suzuki, K. (1988). Using Sesame Street to facilitate children's recognition of letters and numbers. *Educational Communication and Technology Journal*, 36(1), 15-21.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183-204). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Räsänen, S., Korkeamäki, R-L. & Dreher, J. D. (2016). Changing literacy practices according to the Finnish core curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 198-214.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sæbbe, P-E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, 14(7), 1-15.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande* (Doktorsavhandling, Studia didactica Upsaliensia 6.). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304.

- Scull, J., Nolan, A. & Raban, B. (2012). Young learners: Teachers' conceptualisation and practice of literacy in Australian preschool contexts. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 379-391.
- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., & Flewitt, R. (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: A white paper for COST action IS1410*. Tillgänglig: <http://digilitey.eu/publications/digilitey-publications/>
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018a). Forskning om förskolans undervisning. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 31-48). Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018b). Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 50-61). Stockholm: Skolverket.
- Silverman, D. (Red.) (2011). *Qualitative research: Issues of theory, method and practice*. (3rd ed.). London: SAGE.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 274). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford and B. Taggart (red.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. (s. 149–165). London: Routledge.
- Skantz Åberg, E., Lantz-Andersson, A. & Pramling, N. (2015). Children's digital storymaking. The negotiated nature of instructional literacy events. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(3), 170–189.
- Skantz Åberg, E. (2018). *Children's collaborative technology-mediated storymaking. Instructional challenges in early childhood education* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 419). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande*. (Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget, Rapport 2012:7). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisning i förskoleklass*. (Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:3). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning lärande och förskollärares ansvar*. (Kvalitetsgranskning 2016). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. (Regeringsrapport 2018). Stockholm: Skolinspektionen.

- Skollagen. (2010:800). *Svensk författningssamling 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010a). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010c). *Utmaningar för skolan. Den nya skollagen och de nya reformerna*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2016-06-06 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2395>
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 381:2012. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016a). *Förskoleklassen – Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Stockholm: Wolters Kluwe.
- Skolverket. (2016b). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Reviderad 2017*. Stockholm: Wolters Kluwe.
- Skolverket. (2018a). *Bilaga 1. Förslag till reviderad läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3930
- Skolverket. (2018b). *Bilaga 2. Vägval och avgränsningar – motivetext*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3930
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 33). Örebro: Örebro universitet.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I M. J. Snowling, & C. Hulme (Red.), *The science of reading: a handbook*. (s. 501-520). Malden, Ma: Blackwell publishing.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Statens medieråd. (2017). *Småungar & medier*. [Hämtad 2017-05-23 från: <https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/smaungarmedier2017.2343.html>]

- Strouse, G., O'Doherty, K., & Troseth, G. (2013). Effective coviewing: Preschoolers' learning from video after a dialogic questioning intervention. *Developmental Psychology*, 49(12), 2368–2382.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Säljö, R., Riesbeck, E., & Wyndhamn, J. (2001). Samtal, samarbete och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 219-240). Oslo: Abstrakt.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 309). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- UR.se. (2013). Lärarhandledning: *Livet i Bokstavslandet*. Hämtad 2018-05-29 från: https://www.ur.se/mb/pdf/handledningar/179000-179999/179232-1_102763_Livet_i_bokstavslandet.pdf
- 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. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Weed, M. (2008). A potential method for the interpretive synthesis of qualitative research: Issues in the development of 'Meta-Interpretation', *International Journal of Social Research Methodology*, 11(1), 13-28.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 844–872.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Ågren, Y. (2015). *Barns medierade värld – syskonsamspel, lek och konsumtion* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2001, 6(4), 270–292.

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev till föräldrar på förskolan i studie I

Bilaga 2. Medgivandeblankett till föräldrar på förskolan i studie I

Bilaga 3. Informationsbrev till pedagoger på förskolan i studie I.

Bilaga 4. Medgivandeblankett till pedagoger på förskolan i studie I

Bilaga 5. Informationsbrev till föräldrar i förskoleklassen i studie II.

Bilaga 6. Medgivandeblankett till föräldrar i förskoleklassen i studie II.

Bilaga 7. Informationsbrev till pedagoger i förskoleklassen i studie II.

Bilaga 8. Medgivandeblankett till pedagoger i förskoleklassen i studie II.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

1.

Till deltagare i studie om "Livet i Bokstavslandet" på förskolan [REDACTED]

Hej!

Mitt namn är Kerstin Botö och jag är antagen till forskarutbildningen vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande i forskarutbildningsämnet barn och ungdomsvetenskap. Jag ingår i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationsskapande som grundläggande för yngre barns lärande (FoRFa).

Mitt forskningsintresse riktar sig mot barns litteracitetsutveckling. Jag vill studera hur barn och lärare interagerar med och i anslutning till ett av UR nyligen producerat TV program; "Livet i Bokstavslandet". I min studie vill jag undersöka hur man kan engagera barn i samtal om språk i samband med att de tittar på TV-programmet. Att få syn på vad barnen tar fasta på när de tittar på detta program och hur man kan knyta an till detta i samtal kan ge viktig kunskap om barns litteracitetsutveckling. Jag vill också undersöka vilka möjligheter det finns att i förlängningen underlätta en positiv utveckling av barns läs- och skrivförmåga, och om den språkliga utvecklingen kan stärkas genom att barnen får ta del av programmen "Livet i Bokstavslandet" i förskolans verksamhet.

Under hösten 2014 kommer jag att göra en pilotstudie. Det innebär att jag gör en studie i liten skala för att pröva om de forskningsmetoder jag valt fungerar och för att se om de frågor jag valt blir möjliga att besvara. I höst skulle jag vilja följa när barnen i er förskolegrupp vid några tillfällen på olika sätt använder sig av TV-programmet "Livet i Bokstavslandet".

Vid dessa tillfällen kommer jag att vara med och observera, lyssna och anteckna vad som händer under besöket. Jag använder mig av en videokamera för att kunna gå tillbaka och närstudera exempelvis vad pedagogerna säger och hur och vad barn svarar. Innan jag filmar kommer jag att inhämta barnens samtycke. Det jag spelar in kommer inte att spridas, inte att läggas ut på nätet eller liknande. Alla som deltar får vara anonyma, dvs. jag nämner inte förskolans eller barnens namn när jag skriver om studien och jag visar inte filmerna utanför forskarskolan. Jag visar heller inga bilder så att de som är med kan kännas igen.

Vid frågor är Ni varmt välkomna att kontakta mig. Att nå mig via E-post är säkrast. Jag kommer också att finnas på förskolan onsdag den 12/11 under eftermiddagen då det finns möjlighet att för Er som förälder hälsa på mig och ställa eventuella frågor.

Med vänlig hälsning

Kerstin Botö

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet
Telefonnr: 031 – 786 38 46. E-post: kerstin.boto@gu.se



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

2.

Förälders medgivande för medverkan av studie inom ramen för forskarskolan, FoRFa.

Till målsman för

_____ som är _____ år gammal

Ja, jag tillåter att mitt barn är med i studien och att studien dokumenteras genom videoinspelning.

Nej, jag tillåter inte att mitt barn är med i studien.

Namn:

.....

Namnförtydligande:

.....

*Namn:

.....

Namnförtydligande:

.....

*** Vid delad vårdnad, båda föräldrars medgivande**



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

3.

Till pedagoger som medverkar i studie om "Livet i Bokstavlandet" på förskolan

Hej!

Mitt namn är Kerstin Botö och jag är antagen till forskarutbildningen vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande i forskarutbildningsämnet barn och ungdomsvetenskap. Jag ingår i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationsskapande som grundläggande för yngre barns lärande (FoRFa).

Mitt forskningsintresse riktar sig mot barns litteracitetsutveckling. Jag vill studera hur barn och lärare interagerar med och i anslutning till ett av UR nyligen producerat TV program; "Livet i Bokstavlandet". I min studie vill jag undersöka hur man kan engagera barn i samtal om språk i samband med att de tittar på TV-programmet. Att få syn på vad barnen tar fasta på när de tittar på detta program och hur man kan knyta an till detta i samtal kan ge viktig kunskap om barns litteracitetsutveckling. Jag vill också undersöka vilka möjligheter det finns att i förlängningen underlätta en positiv utveckling av barns läs- och skrivförmåga, och om den språkliga utvecklingen kan stärkas genom att barnen får ta del av programmen "Livet i Bokstavlandet" i förskolans verksamhet.

Under hösten 2014 kommer jag att göra en pilotstudie. Det innebär att jag gör en studie i liten skala för att pröva om de forskningsmetoder jag valt fungerar och för att se om de frågor jag valt blir möjliga att besvara. I höst skulle jag vilja följa när barnen i er förskolegrupp vid några tillfällen på olika sätt använder sig av TV-programmet "Livet i Bokstavlandet".

Vid dessa tillfällen kommer jag att vara med och observera, lyssna och anteckna vad som händer under besöket. Jag använder mig av en videokamera för att kunna gå tillbaka och närstudera exempelvis vad pedagogen säger och hur och vad barn svarar. Innan jag filmar kommer jag att inhämta barnens samtycke. Det jag spelar in kommer inte att spridas, inte att läggas ut på nätet eller liknande. Alla som deltar får vara anonyma, dvs. jag nämner inte förskolans, barnens eller pedagogers namn när jag skriver om studien och jag visar inte filmerna utanför forskarskolan. Jag visar heller inga bilder så att de som är med kan kännas igen.

Vid frågor är Ni varmt välkomna att kontakta mig. Att nå mig via E-post är säkrast. Jag kommer också att finnas på förskolan onsdag den 12/11 under eftermiddagen då det finns möjlighet att för Er som pedagog hälsa på mig och ställa eventuella frågor.

Med vänlig hälsning
Kerstin Botö

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet
Telefonnr: 031 – 786 38 46. E-post: kerstin.boto@gu.se



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

4.

Pedagogers medgivande för medverkan av studie inom ramen för forskarskolan, FoRFa.

Ja, jag vill medverka i studien och tillåter att studien dokumenteras genom videinspelning.

Nej, jag vill inte medverka i studien.

Namn:

.....

Namnförtydligande:

.....



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

5.

Till deltagare i studie om "Livet i Bokstavlandet" i förskoleklass skola. [REDACTED]

Hej!

Mitt namn är Kerstin Botö och jag är antagen till forskarutbildningen vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande i forskarutbildningsämnet barn och ungdomsvetenskap. Jag ingår i den nationella Forskarskolan för förskollärare och lärare: Forskarskolan i kommunikation och relationsskapande som grundläggande för yngre barns lärande (FoRFa).

Mitt forskningsintresse riktar sig mot barns litteracitetsutveckling. Jag vill studera hur barn och lärare interagerar med och i anslutning till ett av UR producerat TV program; "Livet i Bokstavlandet". I min studie vill jag undersöka hur pedagogerna kan engagera barn i samtal om språk i samband med att de har tittat på TV-programmet. Avsikten är att få syn på vad barnen tar fasta på och hur pedagogerna kan knyta an till detta i samtal. Min förhoppning är att få kunskap om det språkliga lärande som möjliggörs och hur barns litteracitetsutveckling kan stöttas i förskoleklassen.

Under februari – mars 2016 kommer jag att göra min studie. Då skulle jag vilja följa när barnen i er förskoleklass vid några tillfällen på olika sätt använder sig av TV-programmet "Livet i Bokstavlandet".

Vid dessa tillfällen kommer jag att vara med och observera, lyssna och anteckna vad som händer under besöket. Jag använder mig av en videokamera för att kunna gå tillbaka och närstudera exempelvis vad pedagogen säger och hur och vad barn svarar. Innan jag filmar kommer jag att inhämta barnens samtycke. Det jag spelar in kommer inte att spridas, inte att läggas ut på nätet eller liknande. Alla som deltar får vara anonyma, dvs. jag nämner inte skolans eller barnens namn när jag skriver om studien och jag visar inte filmerna utanför forskarskolan. Jag visar heller inga bilder så att de som är med kan kännas igen. Materialet kommer endast att användas till forskande ändamål samt undervisningssyfte.

Vid frågor är Ni varmt välkomna att kontakta mig. Att nå mig via E-post är säkrast. Jag kommer också att finnas på skolan torsdag den 25/2 för att bekanta mig med barnen innan studien genomförs.

Med vänlig hälsning
Kerstin Botö

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet
Telefonnr: 031 – 786 20 07. E-post: kerstin.boto@gu.se



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

6.

Förälders medgivande för medverkan av studie inom ramen för forskarskolan, FoRFa.

Till målsman för

_____ som är _____ år gammal

Ja, jag tillåter att mitt barn är med i studien och att studien dokumenteras genom videinspelning.

Nej, jag tillåter inte att mitt barn är med i studien.

Namn:

.....

Namnförtydligande:

.....

*Namn:

.....

Namnförtydligande:

.....

*** Vid delad vårdnad, båda föräldrars medgivande**



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

8.

Pedagogers medgivande för medverkan av studie inom ramen för forskarskolan, FoRFa.

Ja, jag vill medverka i studien och tillåter att studien dokumenteras genom videoinspelning.

Nej, jag vill inte medverka i studien.

Namn:

.....

Namnförtydligande:

.....