

forskning

om undervisning & lärande

Vol 7, Nr 1, 2019

TEMA

Lekresponsiv undervisning i förskolan

Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt, gästredaktörer

Lekresponsiv undervisning

–ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan

N Pramling & C Wallerstedt

Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

Barns *agency* i lekresponsiv undervisning

P Lagerlöf, C Wallerstedt & A Kultti

I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan

C Björklund & H Palmér

Barns frågor i lek

A Jonsson & S Thulin

forskning om undervisning & lärande

FORSKNING OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE 2019: 1 VOL. 7
TEMA - LEK-RESPONSIV UNDERVISNING I FÖRSKOLAN

Redaktion

Professor Ingrid Carlgren (redaktör), professor Ulla Runesson, professor Karin Rönnerman, professor Pia Williams, professor Christina Olin Scheller, docent Gunn Nyberg, Professor Martin Stolare och Ann-Charlotte Eriksson

Gästredaktörer

Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet

Anette Emilson, lektor, Linnéuniversitetet

Inger Eriksson, professor, Stockholms universitet

Per-Olof Erixon, professor, Umeå universitet

Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi

Roger Johansson, professor, Lunds universitet

Håkan Larsson, professor, Gymnastik- och idrottshögskolan

Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet

Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet

Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet

Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad

Bengt Olsson, professor, Göteborgs universitet

Constanta Olteanu, professor, Linnéuniversitetet

Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet

Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad

Geir Skeie, professor, Stockholms universitet

Sonja Sheridan, professor, Göteborgs universitet

Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola

Per-Olof Wickman, professor, Stockholms universitet

Eva Österlind, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd och Lärarförlaget. Grafisk form: Britta Moberger.

Redaktionssekreterare är Anna Sandström Alner, anna.sandstrom@forskul.se.

Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se.

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka.

Forskning om undervisning och lärande. 2019: 1, vol. 7

ISSN 2001-6131

E-ISBN 978-91-983896-8-5

Gästredaktionell kommentar

Gästredaktionell kommentar

I detta temanummer av *Forskning om undervisning och lärande* presenteras ett antal delstudier från ett större forsknings- och utvecklingsprojekt om hur undervisning kan förstås inom förskolans verksamhet. Undervisning är sedan 2010 för förskolans del inskriven i Skollagen (2010:800) och 2018 i revideringen av förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Samtidigt som undervisning ska bedrivas i förskolan ska verksamheten fortsatt organiseras för barns lärande och utveckling på basis av lek och temaarbete. Hur undervisning, som traditionellt varit sättet att organisera för elevers lärande i skolan, ska omsättas i förskolan har därför blivit en mycket omdebatterad fråga. Denna debatt, som ofta förs i fora såsom sociala medier, tenderar att bli polemisk: *antingen* hävdar man vikten av att undervisa för att förbereda barn för skolan *eller* så hävdar man att förskolan ska utmärkas av fri lek och som sådan utgöra ett frirum för barn från vuxnas inverkan. Dessa positioner kan förstås som outtalade och förgivettagande olika förskolepedagogiska ansatser: *förskolan som förberedelse-för-skolan* kontra *förskolan som en arena för ett socialpedagogiskt formande av individen* (se Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017, för en vidare diskussion).

Frågan kvarstår dock om hur förskolan som institution för att främja barns lärande, utveckling och välbefinnande kan svara på utmaningen att bedriva undervisning (i någon form) utan att överge lek och temaarbete som organiserande principer för ett sådant främjande. Det är denna utmaning en grupp forskare tillsammans med förskollärare, utvecklingsledare och förskolechefer sökt svar på, genom empirisk forskning och teoretisk elaborering i ett forsknings- och utvecklingsprojekt (Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Pramling Samuelsson, i tryck)¹. Syftet med projektet har varit att, genom empirisk forskning och teoretisk elaborering, vidareutveckla teoribildning om lekbaserad undervisning och en lekbaserad förskoledidaktik. Framförallt har vi varit intresserade av hur man kan organisera aktiviteter för barns lärande inom ramen för en lek- och temabaserad verksamhet, *utan att transformera lek till icke-lek*. Målet med projektet är därför att generera kunskap om hur undervisning i (och i förlängningen en didaktik för) förskolan kan utformas på ett sätt som inte utesluter, utan istället är *responsiv* och bygger på, barns *lek*.

Vi benämner det sätt varpå vi arbetat för ett kombinerat *forsknings- och utvecklingsprojekt*. Detta är ett exempel på praktikinära forskning. Det finns dock idag en mångfald benämningar och ansatser för sådan forskning, till exempel aktionsforskning, designforskning, lärarforskning, utvecklingsforskning, lesson study och learning study (för en diskussion om likheter och skillnader mellan några av dessa ansatser, se Pramling Samuelsson & Pramling, 2013). De här givna exemplen delar i allmän mening vissa drag, såsom att de är intervenerande, iterativa, kollaborativa, process-

¹ Den forskning som här presenteras finansieras av Skolforskningsinstitutet (Skolfi 2016/112).

och användningsorienterade samt att de innebär en ömsesidig utveckling av teori och praktik (SOU 2018:19). Den praktikinära forskningen kan också beskrivas som forskning *för* och *med* professionen (och *för vetenskapen* om viktiga institutioner för barns lärande, utveckling och välbefinnande). Den sorts frågor som beforskas inom praktikinära forskningsansatser är sådana situationer (dilemman, fenomen) som lärare kan möta i sin dagliga verksamhet. Det handlar dock inte om enbart problemlösning, det vill säga om praktikutveckling, utan det är kritiskt att det också genereras vetenskaplig kunskap som har en vidare räckvidd. Ett viktigt kvalitetskriterium för denna sorts forskning är att den möjliggör stark ekologisk validitet – det vill säga, vad man uttalar sig om (teoretiskt) är vad man faktiskt studerat (empiriskt), snarare än att studera något i en sorts situation (en experimentsituation, en intervju) för att därifrån generalisera till en annan sorts situation (lärande och undervisning i en förskola eller i ett klassrum).

Rent konkret har vi i det här beskrivna projektet arbetat på följande vis: Förskollärarna har dokumenterat aktiviteter de ser som lek. Vid seminarier vid universitetet har förskollärare och forskare diskuterat och analyserat dokumentationerna och vad dessa säger om lek, lärande och möjligheterna att utforma undervisning. Vi har bitt förskollärarna att (a) *gå in som deltagare i barnens pågående lekar*, (b) *fånga upp barnens lek och bidra till att utveckla denna*, och (c) *etablera en berättelseram (det vill säga berätta en slags ramberättelse) för att skapa en som om-värld som barnen sen kan leka inom och bortom* (med och utan förskollärare som deltagare). Vi har sedan analyserat hur leken har utvecklats – eller inte utvecklats och i så fall varför, samt vad som har gjorts till innehåll, och hur, i dessa aktiviteter. Vid seminarierna har forskargruppen också hållit kortare föreläsningar om teoretiska begrepp för att förstå – och i förlängningen organisera för – barns lek och lärande, och undervisning. En viktig fortbildande aspekt av denna medverkan som förskollärarna har uttryckt är att de har lärt sig att, med hjälp av teoretiska begrepp, analysera filmer av aktiviteter med barn, något som är viktigt för att arbetslaget och i förlängningen framförallt professionen ska ha kollektiv *agency* att själv vara aktör i utveckling av förskolans verksamhet.

Temanumrets artiklar

I detta temanummer presenteras några av bidragen från detta projekt. I ”Lekresponsiv undervisning och didaktik” presenterar **Niklas Pramling** och **Cecilia Wallerstedt** *delar av* det teoretiska perspektiv på undervisning i förskolan som projektet lett fram till, genom att klargöra några av perspektivets grunder och centrala begrepp. I de därpå följande artiklarna ges exempel på delstudier inom projektet, där olika aspekter av lekresponsiv undervisning belyses. I **Maria Magnusson** och **Ingrid Pramling Samuelssons** artikel, ”Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär”, studeras hur ett av läroplanens innehållsområden – vad författarna refererar till i termer av skriftspråkliga verktyg – aktualiseras av barn och förskollärare, och tas över av deltagande barn, i en återkommande affärslek. Studien ger exempel på barns lek inom ramen för temaarbetet som förskolans centrala form för att organisera för barns lärande och utveckling – en fundamentalt annan princip än

Gästredaktionell kommentar

ämneslektionen, något som i sig är viktigt att idag påminna sig om då undervisning om den inte anpassas till förskolans förutsättningar kan tas för given som förmedling i form av ämneslektioner.

I **Pernilla Lagerlöf, Cecilia Wallerstedt** och **Anne Kulttis** artikel, "Barns *agency* i lekresponsiv undervisning", fokuseras ett teoretiskt begrepp som, även om det har en lång historia (James, 2009), har blivit alltmer centralt i forskning om förskola (och barndomar): *agency* (ibland används på svenska agentskap eller agens), det vill säga vikten av att barn ges möjlighet och resurser för att kunna bidra till hur aktiviteter utvecklas. Författarna problematiserar ett perspektiv på *agency* som något naturligt evolverande; genom empiriskt studium och teoretisk diskussion argumenterar de istället att *agency* är något man lär sig och som förskollärare därför genom lekresponsiv undervisning kan bidra till att barn utvecklar. Utöver att bidra till ett teoretiskt perspektivskifte på *agency*, innebär studien en viktig påminnelse att lärande i förskolan inte bara handlar om de sorts innehåll som senare blir skolämnen (matematik, läsning/skrivning, naturvetenskap och så vidare) utan också mer fundamentala aspekter av subjektstillivande – att bli en person som aktivt kan delta i och förändra kulturella praktiker.

I artikeln "I mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan" tar sig **Camilla Björklund** och **Hanna Palmér** an en annan nyckelfråga för ambitioner att utforma undervisning responsiv på lek: det inneboende spänningsfältet mellan målorienteringen i en förskola med en läroplan och lek som till sin natur förutsätter någon form av öppenhet (att det inte är klart på förhand vart aktiviteten kommer att leda). Genom analys av en stor mängd lekar där olika sorters innehåll konstitueras – estetiska, språkliga (litterata) och matematiska – argumenterar författarna att "Det står klart att barnens initiativ i leken har betydelse för riktningen i leken men också för vilka lärandemål som blir nödvändiga att behandla" och att "Vilket innehåll för undervisningen som tar form kan däremot variera mellan att lära sig en lek (form och struktur, kulturell praktik) och specifika färdigheter (tyda symboler och begreppsliga innebörder)."

I detta nummers sista artikel, "Barns frågor i lek", sammanställer, det vill säga analyserar och kategoriserar, **Agneta Jonsson** och **Susanne Thulin** alla frågor barnen ställer i ett stort empiriskt material bestående av en mängd olika lekar. Frågor, argumenterar författarna, är kritiska instanser av en didaktisk förståelse av till exempel förskoleaktiviteter, då frågor såväl gör något till förgrund som sätter något annat i bakgrund, vilket säger något om hur den som frågar förstår vad han eller hon är engagerad i (vad i dessa fall barnen ser som relevant att få veta). Tidigare forskning har i huvudsak fokuserat på förskollärares frågor till barn (Dalgren, 2017; Siraj-Blatchford & Manni, 2008) och bara i undantagsfall fokuserat på barns frågor (Thulin, 2010) och då i relation till ett specifikt innehåll. Jonsson och Thulin visar att barnen i huvudsak ställer frågor *i* och *om* leken som sådan (94 av 104 frågor) medan övriga frågor (10) tematiserar något som aktualiseras av leken men som handlar om förhållanden som är gångbara också utanför fantasivärldar. Studien indikerar varför undervisning i förskolan inte nödvändigtvis kan vara *lekbaserad*; däremot kan den – om vi går bortom

den aktuella studien till det övergripande projektet – även i mer distinkt organiserade aktiviteter som inte i sig är lek, vara *responsiv* på barns lek, som något som kan aktualiseras i praktiskt taget varje sorts aktivitet i vilka barn engageras (Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Pramling Samuelsson, i tryck).

Sammantaget visar dessa delstudier aspekter av vad vi benämner lekresponsiv undervisning och didaktik, och som utarbetats i samarbete mellan förskollärare, utvecklingsledare, förskolechefer och forskare för att vetenskapligt förstå och i förskolan kunna iscensätta undervisning på ett sätt som är i samklang med förskolans tradition och särart av att vara lek- (och tema)baserad.

Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt, gästredaktörer

Referenser

- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. (Diss.) Linköping Studies in Education and Social Sciences no. 11. Linköping: Linköpings universitet.
- James, A. (2009). Agency. I J. Qvortrup, W. Corsaro & M. S. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (ss. 34–45). London: Palgrave MacMillan.
- 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.), *The Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years Learning* (ss. 205–218). New York, NY: Springer.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (i tryck). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Orchestrating and Studying Children's and Teachers' Learning: Reflections on Developmental Research Approaches, *Education Inquiry*, vol. 4, nr. 3, ss. 519–536.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to Tidy up now?' An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage, *Early Years*, vol. 28, nr. 1, ss. 5–22.
- Skollag. (2010:800). http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800. [Hämtat den 6 mars, 2018]
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (2018:19). *Forska tillsammans. Samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattring>. [Hämtat den 28 november, 2018]
- Thulin, S. (2010). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan, *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 3, nr. 1, ss. 27–40.

N Pramling & C Wallerstedt

Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan

N Pramling & C Wallerstedt

Sammanfattning

I denna artikel presenteras en teoretisk utveckling av undervisning och en didaktik relevant för förskolans sätt att organisera för barns lärande och utveckling i relation till lek. Teoretiseringen är empiriskt grundad i ett kombinerat utvecklings- och forskningsprojekt och syntetiserar insikter från ett flertal disciplinära traditioner. I projektet har förskollärare, utvecklingsledare och förskolechefer tillsammans med forskare studerat olika sätt varpå förskollärare söker tillträde till och medverkar i barns lek. Undervisning teoretiseras som en aktivitet – det vill säga som något som görs gemensamt av deltagare (förskollärare och barn) – i kontrast till instruktion som en handling. Några av de viktiga begrepp som används för att klargöra undervisningsförlopp i förskolan såsom spänningen mellan tillfälligt tillräcklig intersubjektivitet och alteritet och skiften och relationer mellan 'som om' och 'som är' klargörs. Lek förstås i perspektivet inte som något att basera undervisning på (så kallad lekbaserad undervisning), som sedan kan lämnas; istället förstås undervisning som responsiv lek som en potentiell dimension av varje undervisande aktivitet i förskolan.

Nyckelord: undervisning i förskolan, lek, utvecklings- och forskningsprojekt, lekresponsiv undervisning, didaktik



Niklas Pramling är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Han leder nationella forskarskolor för förskollärare och forskar bland annat om kommunikation i förskolan.



Cecilia Wallerstedt är docent i pedagogik vid utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet, med bakgrund som lärare i musik och matematik. Hennes forskning rör undervisning i förskola och skola, i musik och andra estetiska ämnen.

Abstract

In this article, we present a theoretical elaboration of teaching and a 'didaktik' (as distinct to didactics) aligned with how preschool organizes for children's learning and development in relation to play. This theorizing is both empirically grounded, in a combined development and research project, and synthesizes insights from a number of disciplinary traditions. In the project preschool teachers, development leaders, and preschool heads, together with researchers, have studied different ways in which preschool teachers seek entrance into, and participate in, children's play. Teaching is theorized as an activity – that is, as something mutually constituted by participants (preschool teachers and children) – in contrast to instruction as an action. Some of the key concepts employed in analyzing teaching trajectories in preschool, such as the inherent tension between temporarily sufficient intersubjectivity and alterity, and the fluctuation and relations between 'as if' and 'as is' are clarified. Play is understood in this perspective not as something to base teaching on (so called play-based teaching), as something that can subsequently be left behind; rather, teaching is understood as inherently responsive to play, as a potential dimension of any teaching activity in preschool.

Keywords: Teaching in preschool, Play, Development and research project, Play-responsive teaching, *Didaktik*

Introduktion

I denna artikel introducerar vi begreppet *lekresponsiv* undervisning och en *didaktik* för förskolan (Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Pramling Samuelsson, i tryck). Begreppet och *didaktiken* innebär en teoretisk utveckling av utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) och är ett resultat av projektet *Lekbaserad didaktik – att vidareutveckla förskoledidaktisk teoribildning i samverkan mellan forskare och förskollärare*¹. Under projektets gång har videodata genererats av förskollärare i förskolan, under tre års tid, och denna har fortlöpande diskuterats av förskollärarna själva, tillsammans med utvecklingsledare, förskolechefer och forskare. I empirinära analyser har vi prövat olika begrepp som har visat sig vara funktionella för att förstå de sorts aktiviteter vi är intresserade av att kunna säga något om – vardagliga leksituationer i förskolan. Vi har i projektet syntetiserat teoretiska bidrag från en mångfald disciplinära traditioner: evolutionär teori, språkvetenskap, utvecklingspsykologi, pedagogisk psykologi, pedagogik, *didaktik* och kommunikationsstudier, och skilda spår inom traditioner såsom utvecklingspedagogik och sociokulturellt perspektiv/kulturhistorisk teori. Denna artikel syftar till att *koordinera begreppsliga bidrag från dessa traditioner till ett sammanhängande narrativ*. För empiriska illustrationer av hur *lekresponsiv* undervisning kan ta sig uttryck i förskolan hänvisar vi till andra artiklar i detta temanummer.

Undervisning i förskolan är högaktuell av flera skäl. Sedan 2010 är undervisning för förskolans del inskriven i Skollagen (2010:800) och genom 2018 års revidering av

¹ Projektet finansieras av Skolforskningsinstitutet (Skolfi 2016/112).

N Pramling & C Wallerstedt

förskolans läroplan (Skolverket, 2018) ges förskolläraren ansvar för undervisning i förskolan – ett ansvar som i styrdokumentet beskrivs innebära att leda målstyrda processer. Förskolans undervisning ska enligt läroplanen “utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden” (s. 4). Vidare betonas lekens plats som central i utbildningen: “Barnen ska ges förutsättningar både för lek som de själva tar initiativ till och som någon i arbetslaget introducerar” (s. 5). Läroplanen förnyas i en tid då det för det första råder villrådighet om hur undervisning i förskolan ska förstås och iscensättas (Vallberg Roth, 2018; se också Skolinspektionen, 2018), och för det andra när bristen på utbildade förskollärare är stor och dessutom spås öka stadigt under en överskådlig framtid.

Skolinspektionen publicerade 2018 en slutrapport av en treårig granskning av förskolans kvalitet och måluppfyllelse. En av slutsatserna är att verksamheterna de granskade inte är tillräckligt aktivt målstyrda och vidare, föga överraskande, att förskolors kvalitet varierar med andelen utbildade förskollärare (Skolinspektionen, 2018). Ett sätt att tackla situationen med utbildade förskollärare på arbetsmarknaden är att inrätta nya yrkeskategorier såsom förskolebiträden eller förskolepedagoger, med eller utan krav på gymnasial utbildning. Något som aktualiseras när personalkåren differentieras är arbetsdelningen. Det finns en risk att pedagogisk planering och undervisning blir förskollärarens ansvar medan lek och omsorg faller på annan personal, något som tydligt skulle bidra till den ifrågasatta dikotomiseringen mellan lek och undervisning, och även mot läroplanens uttalade intention. Läroplanen anger att förskollärarens uppdrag bland annat innebär att ha en roll i barns lek som ska karaktäriseras av “en aktiv närvaro” som gör det “möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen” (Skolverket, 2018, s. 5).

Två frågor som står på spel idag är dels vilken roll *lek* ges i förskolans undervisning, dels vilken syn på lärandets *innehåll* (alternativt *mål*) som adresseras. Detta är centrala didaktiska frågor och också något som upptar forskare inom fältet. Denna artikels upplägg är att först ge en orientering av hur lek har förståtts, och förstås, i ett förskolepedagogiskt sammanhang. Därefter beskriver vi vår förståelse av lärande, undervisning och lek. Centralt är att vi betonar lärande av *något* – ett innehåll. Lärande kan sedan beskrivas med hjälp av olika metaforer som forskare tar i bruk för att kunna studera det (till exempel lärande som urskiljning, appropriering av redskap eller förändrat deltagande), där vilken metafor som appliceras inte är avgörande för vår framskrivning av lekresponsiv undervisning. Vad vi här är intresserade av är *undervisning som en gemensam aktivitet* som empiriskt studeras utifrån hur deltagarna etablerar *intersubjektivitet*, samordnar sina handlingar till en gemensam aktivitet, och *alteritet*, tar aktiviteten i ny riktning, samt hur relationen mellan fantasi (*som om*) och vedertagen kunskap (*som är*) tematiseras av deltagare. Slutligen diskuteras vikten av att utveckla en didaktik för förskolan.

Lekbaserad didaktik – var står forskningen idag?

Förskolans pedagogiska uppdrag, såsom det tar sig uttryck idag, kan härledas till Comenius klassiska didaktik (centrerad runt undervisningens grundfrågor: hur, vad och

när?) och dess barnpedagogiska förgrening utvecklad av Fröbel (Pramling Samuelsson & Pramling, 2014). För Fröbel var bildningsbegreppet centralt. Bildningens mål är något bortom lärande av vissa specifika innehåll som enkelt kan planeras och bedömas; det handlar snarare om att individen formas för ett livslångt lärande. Den tyska och nordiska förskolan är grundad i denna tradition – med det gemensamt att verksamheten ska vara lekfull och att barns frågor och nyfikenhet är i centrum – medan till exempel den brittiska förskolan ursprungligen hade tydligare drag av skolförberedelse och skolliknande arbetsformer (organiserade i lektioner).

Fri lek, inkludering och exkludering

Idén om fri lek trädde fram under en tid av industrialisering, urbanisering och sociala förändringar, där barn började ses som några som behövde skyddas – från exempelvis arbete (Wood, 2014). I grunden finns en normativ idé om att barndomen är viktig att betona; att barn ska få leka och utvecklas “naturligt”. Lek som form består av dimensioner som gör den svår att kontrollera, vilket utmanas när den sätts i en utbildningskontext som har ramar (för leken) planerade och strukturerade av vuxna. Leken kan förstås i motsats till den mer målorienterade delen av verksamheten, men som Wood argumenterar behöver det fria inte vara plan- eller mållöst: “Free play is undertaken for its own sake, and the goals that are formulated by the players emerge, or are planned, within the context of play” (Wood, 2014, s. 146). Mål finns, men dessa är förhandlingsbara och skapas inom lekens ramar. Att fri lek är en god sak för barn har länge erkänts och är något som ännu skrivs fram. Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018) är ett aktuellt exempel; de skriver: “Lek är ett tillstånd som skapar känsla av glädje och frihet” (s. 24). Detta förgivettagande om lek börjar dock nu allt mer ifrågasättas då lek också kan utgöra en arena för maktrelationer och ojämlikhet (se till exempel Brooker, Blaise & Edwards, 2014; Einarsdottir, 2014; Evaldsson, 2009; Löfdahl, 2014; Winther-Lindqvist, 2019). Utifrån empirisk forskning visar det sig således att lek *inte* alltid för *alla barn* är glädje och frihet; vissa barn marginaliseras och exkluderas i lek; vissa barn får ogynnsamma roller där de blir instruerade hur de kan agera (det vill säga utan frihet att vara genuina aktörer – alltså medskapare – av leken).

Lek i utbildning

Wood (2014) identifierar tre sätt att förhålla sig till lek i utbildning (vad hon kallar *educational play*). Det första är utifrån den *barninitierade leken*. Även om barnens initiativ i någon mån är begränsade av vilka val som de vuxna erbjuder, är detta ett förhållande till lek som kräver att målen för det pedagogiska arbetet tar sin utgångspunkt i vad barnen gör. Det förutsätter närvarande, stöttande och responsiva förskollärare. Detta sätt att se på lek är besläktat med synen på relationen mellan lek och undervisning inom utvecklingspedagogik. Vad som benämns som utvecklingspedagogik avser en förskolepedagogisk ansats som, mycket kortfattat, bland annat utmärks av (a) att skillnader i barns förståelser (*variationen av barns perspektiv*) används för att medvetandegöra för barn att *inte alla förstår likadant* och att denna variation ger varje barn tillgång till *fler sätt att förstå något*, (b) att samtal innefattar såväl att tala *inom* en aktivitet som att

N Pramling & C Wallerstedt

samtala om denna (engagera barn i vad man kallar *metakognitiva dialoger*) och (c) lärande förstått som *urskiljning*, det vill säga lärande förstås som en process av succesivt urskiljande av aspekter av en helhet som sedan kommer att bilda en mer *mångfacetterad helhet*. En central text för att introducera utvecklingspedagogik och resultatet av en del av de forskningsstudier som ligger till grund för perspektivet är Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008). Utifrån empiriska studier i förskolan argumenterar man inom utvecklingspedagogik för vikten av att lek och undervisning integreras och att förskollärare agerar som dialogpartners. Förskollärarens roll är betydelsefull, men det kan vara en utmaning för förskollärare att agera i dessa samspelesituationer, särskilt när skolliknande innehåll blir en del av interaktionen. Wood (2014) skriver vidare om den självinitierade leken att den är ett forum för barn där de har möjlighet att utforska sig själva, sina känslor, relationer och erfarenheter – inte bara specifika innehåll och material. Lekens betydelse är därför mångbottnad och vuxnas deltagande i barns lekar kan inte begränsas till att förstås på ett entydigt sätt.

Det andra förhållandet till lek som Wood (2014) identifierar är *vuxen-gidad lek*. I detta perspektiv värderas barns lek primärt utifrån att den är till gagn för lärande och utveckling. Förskollärare kan så att säga använda barns lek för att barn ska lära vad som står i en läroplan: “the goals for the pedagogy are framed in relation to curriculum goals, but are responsive to the children, and playfulness is a characteristic of adult-child interaction” (s. 149). I detta perspektiv blir det intressant att göra distinktioner mellan fri lek, lärarledd lek och lekfull undervisning. Här finns överlapp med synen i det första perspektivet, nämligen att dialogen mellan barn och vuxen är central, men läroplansmål är närvarande i högre grad. Utvecklingspedagogik går att placera också i detta fack. Utvecklingspedagogik är utvecklad ur fenomenografin och variationsteorin, två ansatser som har det gemensamt att en premis alltid är intresset för ett *fenomen* – det vill säga ett innehåll så som det visar sig för någon. I fenomenografin är betoningen på hur de lärande (barn eller elever) förstår något visst, medan det i variationsteorin har kommit att handla mer om hur läraren framställer ett innehåll (Svensson, 2016).

Det tredje sättet att förhålla sig till lek, som Wood (2014) identifierat, är att lek beskrivs som en *teknisk version av utbildningsinriktad lek*. Utifrån detta synsätt är lek och lärande något instrumentellt. Den sorts studier Wood (2014) refererar till återfinns i Kina och England, och kallas ibland ’eduplay’. Progressionen är mot skolan och att bli redo för formell undervisning.

Wood (2014) drar slutsatsen att det förskolepedagogiska fältets utmaning nu är att upprätthålla en expansiv förståelse av lek och pedagogik, och inte reducera diskussionen utifrån nya policykrav. Broström (2012) har tidigare pekat på en relaterad utmaning utifrån ett resonemang om förskolans bildningstradition. Han skriver att en risk i den läroplansstyrda förskolan är att förskollärare glömmar av sin egen möjlighet att kritiskt reflektera över och anpassa innehållet till de barn de har i sin verksamhet.

Människor kan sägas lära sig något av varje aktivitet de deltar i, men även om lärande i en allmän mening är en ofrånkomlig konsekvens av att delta i aktiviteter kvarstår frågan *vad* olika deltagare lär sig. I en institution med pedagogiska mål, som förskolan är genom sin läroplan, är det inte godtyckligt vad barn ges möjlighet att lära

sig. Att konstatera att barn lär sig något av att leka och utforska riskerar negligera förskollärares didaktiska (undervisande) uppdrag. Att problematisera de innehållsliga aspekterna av lärande – lärande av något – argumenterar vi är en förutsättning för att barn ska ges rika stöd att utveckla viktiga och generativa insikter, vilket är viktigt för att motverka sociala orättvisor bland barn.

Sammanfattningsvis ger denna bakgrundsbeskrivning att förskoledidaktik i allmänhet, oavsett inriktning eller perspektiv, kan beskrivas som lekbaserad. En internationell utblick bekräftar att denna bild är giltig för åtminstone Nordamerika, Australien och västra Europa (Fleer, Chen & van Oers, 2018). Det finns också ett utbrett motstånd (som vi delar), mot att förskoledidaktikens utveckling ska dra i en skolliknande riktning. Vi finner ingen forskare som direkt argumenterar *mot* att lek är en viktig del av förskolan och barns lärande. Dock hemfaller nästan alltid forskningen åt att landa i en normativ idé om vilken roll leken *borde* ha. Woods (2014) tre förhållningssätt är användbara för att ringa in dessa huvudsakliga riktningar: att den barninitierade leken förespråkas, eller den vuxenguidade, eller den mer renodlat tekniskt läroplansstyrda lekpedagogiken. Vårt bidrag blir att empiriskt studera den lekbaserade verksamheten med aktiviteten som utgångspunkt, så som den tar form i interaktion mellan deltagarna. Ur detta kan vi sedan analysera hur mål förhandlas, hur lek och lärande gestaltar sig och hur förskollärare kan agera stöttande i dessa aktiviteter. Detta, argumenterar vi, blir möjligt genom att vi låter lek och undervisning få samma status – vi utgår inte från att förskolan *borde* ha en slagsida mot det ena eller andra. Vi har också ett didaktiskt intresse, vilket betyder att vi är intresserade av undervisning och inte endast lärande.

Begreppsliga resurser för en didaktik för förskolan

För den samlade, omfattande teoretisering vi refererar till som *lekresponsiv undervisning*, se Pramling m.fl. (i tryck). Här tillåter utrymmet oss enbart att presentera och diskutera några av detta perspektivs centrala begreppsliga resurser och vi fokuserar på förståelse för *lärande*, *undervisning* och *lek*. Härtill utvecklar vi de begrepp och distinktioner vi empiriskt prövat såsom *som om* och *som är*, *intersubjektivitet* och *alteritet* (koordinering och nyriktning), och *metakommunikation*. Kortfattat kan dessa begrepp förklaras på följande sätt (de utvecklas vidare nedan): *som om* avser sätt att tala och på andra sätt agera som om det vore på något annat sätt än vad det är (*som är*: vedertagen kunskap), det vill säga fantisera och föreställa sig något möjligt snarare än något reellt. Leker vi exempelvis med en nalle kan vi tala om att den är hungrig (*som om* den vore ett levande djur), och även om att den är gjord av tyg (det vill säga *som den är*). Typiskt för leksituationer är att deltagare i dialogen kontinuerligt syns växla mellan dessa dimensioner. Någon föreslår att nallen är hungrig, någon annan hävdar att den är törstig, nallen serveras ett glas vatten och någon protesterar då mot att nallen inte får bli blöt eftersom den är gjord av tyg.

Intersubjektivitet kan sägas handla om att deltagare koordinerar sina handlingar så de kan skapa en gemensam aktivitet snarare än att var och en är engagerad i en separat aktivitet.

Alteritet är nyriktning och avser en ofrånkomlig skillnad mellan deltagares förstå-

N Pramling & C Wallerstedt

else i en gemensam aktivitet. I det sammanhang vi här använder det avser det mer specifikt deltagares initiativ till att ta gemensamma aktiviteter i en ny riktning. Det avser alltså ett för övriga deltagare i aktiviteten oväntat förslag vad gäller vad som kan eller ska hända i leken. I exemplet med nallen märks intersubjektiviteten genom att deltagarna alla förstår nallen som ett djur och delar perspektiv på att djuret kan vara hungrigt eller törstigt. De behöver inte ha exakt samma förståelse för vilket slags djur nallen föreställer, men *tillräckligt* delade perspektiv i sammanhanget för att aktiviteten ska kunna fortgå. Alteritet skulle kunna uppstå genom att någon deltagare föreslår att nallen istället ska vara en studsmatta åt en legofigur, ett inspel som skulle ta leken med nallen i en helt ny riktning.

Metakommunikation innebär samtal om vad som sagts och gjorts och om vad man menar och tänker.

Lärande är alltid lärande av något

En analys av lärande och undervisning kräver att de företeelser dessa termer refererar till hålls isär; först därefter kan man på ett meningsfullt sätt relatera dem till varandra. *Lärande* är en utkomst av att ha erfårit något, till exempel genom att ha observerat något eller deltagit i en aktivitet. Lärande finns inte som något i sig självt. Vi lär oss alltid *något* (det vill säga, det finns alltid ofrånkomligen någon sorts *innehåll* i vad vi lär; se Marton & Säljö, 1976, för en tidig diskussion), vi kan inte lära inget (däremot kan vi *lära oss att lära*, att utveckla förmågan att få med oss mer från vad vi erfår och vad vi deltar i för aktiviteter). Lärande är ett mycket vitt fenomen – i en allmän mening kan vi säga att vi tar med oss något från alla situationer och möten – vi lär alltid något, frågan är bara *vad*. Vi lär således en massa även då vi inte deltar i någon form av undervisning. Vi kan inte heller orsaka lärande genom undervisning, men vi kan *skapa goda förutsättningar* för att någon ska lära sig något.

Undervisning som en gemensam aktivitet

Undervisning handlar i korthet om att (i) avse att få någon annan att *se/inse* något man själv har sett/insett, (ii) göra något medvetet för att få dialogpartnern att *se/inse* detta och (iii) att göra detta i respons på den lärandes respons (jfr Barnett, 1973). Notera dock att det man själv har sett/insett inte behöver vara svaret på ett specifikt problem. Det kan också omfatta sådant som att ha insett att man kan lära sig att lära eller att ha blivit bekant med berättelseformen. Denna form ger den lärande ett kulturellt viktigt redskap för att kommunicera med andra såväl som för att kommunicera med sig själv (det vill säga att tänka; Vygotskij, 1998), medan vad berättelsen handlar om och hur den utvecklas är upp till den lärande/berättande att utforma. Det finns således alltid någon form av innehåll i undervisning *och* en öppenhet. Denna öppenhet ser dock olika ut – aktiviteter kan vara mer eller mindre öppna – men är alltid öppna i betydelsen att det *inte finns någon kausalitet mellan undervisning och lärande*; hur den lärande förstår vad han eller hon erfår är alltid en delvis öppen fråga.

Det tredje särdraget av undervisning som vi ovan nämner – att utpekandet av ett innehåll görs i respons på den lärandes respons – handlar om att förskolläraren behö-

ver vara responsiv på (det vill säga svara på) barnets svar – den lärandes perspektiv. Förstått på detta sätt blir undervisning en dialog aktivitet eller – i förskolan med många barn vanligtvis engagerade i gemensamma aktiviteter – en polyfon (mångröstad) aktivitet. Uttryckt på annat sätt är undervisning *inte* en envägskommunikativ handling där den som vet säger till den lärande hur det är (jfr föreläsning). Förstått på det sätt som vi teoretiskt har skrivit fram (Pramling m.fl., i tryck) är *undervisning* alltså *inte detsamma som instruktion* (däremot kan undervisning innehålla också instruerande handlingar/moment). Undervisning och instruktion skiljer sig i vårt perspektiv från varandra såtillvida att det senare saknar den *dubbla responsivitet* som är central för undervisning, det vill säga att förskolläraren är responsiv på barnens respons och att hon anpassar sina handlingar till dessa. Som kontrast härtill: om förskolläraren säger till barnet hur något görs eller vad något heter har hon instruerat barnet, oberoende av om barnet responderar på detta eller inte. Uttryckt i de teoretiska termer vi använder: *instruktion är en handling medan undervisning är en aktivitet*. En handling är något som en aktör gör, till exempel säger vad något heter eller pekar på ett objekt. En aktivitet däremot, som vi använder termen, omfattar samtliga deltagares handlingar samt de kulturella redskap som dessa använder på mer eller mindre koordinerade sätt, då intersubjektivitet i bästa fall är temporär och partiell, och som rymmer de aspekter som vi här teoretiserat. Den för undervisningen centrala responsiviteten avser vad som görs på en tur-för-tur-basis, det vill säga, inom ramen för en pågående aktivitet snarare än att man observerar vad barn är upptagna med och vid ett senare tillfälle iscensätter en aktivitet utifrån det, även om man naturligtvis också kan göra det senare inom ramen för denna didaktiska ansats.

Detta perspektiv innebär därför vidare att undervisning *inte* kan tillskrivas enbart den vuxna (förskolläraren, läraren) utan undervisning avser en *gemensam aktivitet*, som har de ovannämnda särdragen, där både barn och vuxen är engagerade; alla deltagande parter bidrar genom sina responsiva handlingar till denna aktivitet. Man kan då inte säga att förskollärare undervisar (eller ska undervisa) utan istället att *i uppdraget som förskollärare ligger att engagera barn i gemensamma aktiviteter av undervisande slag*.

Inom ramen för en institution där leken är central utvecklas sådana gemensamma aktiviteter inom ramen för, såväl som i relation till (och därmed åtminstone momentant utanför), lekaktiviteter. Instruktion (att informera någon) är också en viktig praktik i att stötta barns lärande men det utgör inte undervisning, utifrån vårt teoretiska perspektiv. Och som vi redan noterat kan en undervisningsaktivitet också innehålla instruerande moment, men det innebär inte att instruktion och undervisning är samma sak.

Lek som något deltagare signalerar till varandra

Vi har nu kort beskrivit hur vi ser på *lärande* och *undervisning*. Till *lek* förhåller vi oss på ett annat sätt, nämligen genom att medvetet *inte* ge det en bestämd definition. Vi resonerar på följande sätt. Då forskare under lång tid sökt men misslyckats med att definiera vad som är gemensamt för alla de sorters aktiviteter som kallas lek,

N Pramling & C Wallerstedt

och samtidigt särskiljande för dessa (se Sutton-Smith, 1997, för en översikt), följer vi istället Ludwig Wittgensteins filosofiska resonemang om hur man kan begreppsliggöra företeelser utan att de definieras i traditionell mening. Ett av hans exempel är spel. Istället för att försöka definiera spel på ett sätt som omfattar alla fall av spel och särskiljer dessa från till exempel lek, föreslår Wittgenstein att vissa företeelser utmärks av vad han kallar *familjelikheter* (som till exempel temperament, anletsdrag och ögonfärg) där vissa delas men inte nödvändigtvis alla. Särdragen är inte heller unika för en familj (Wittgenstein, 1953/1996, §67). I analogi med Wittgensteins eget exempel, spel, argumenterar vi för att alla de aktiviteter som kan benämnas lek rymmer familjelikheter (Wallerstedt & Pramling, 2012). Detta innebär konkret att lek inte kan definieras i traditionell mening, men att vissa karaktäristika tenderar att återkomma eller likna drag i andra former av lek. Frågan om definition är intimt sammanlänkad med frågan om hur man i en forskningsstudie identifierar instanser av denna företeelse, i detta fall lek. Vår analytiska ingång är att deltagare själva – barn och/eller förskollärare – indikerar för varandra (och således även gör detta synligt för analytikern) när de går in i och ut ur vad de ser som lek. De gör detta genom att skifta mellan att tala och på andra sätt agera i termer av *som är* (konventionell kunskap) och *som om* (hur det istället skulle kunna vara). Denna analytiska princip ligger delvis nära van Oers (2014) distinktion mellan en lekfullt formaterad och formellt formaterad aktivitet; han argumenterar för att vilken aktivitet som helst kan formateras som lek eller inte-lek. Dock är en viktig skillnad att vi, genom empiriskt studium, ser hur deltagare mer eller mindre ständigt skiftar – fluktuerar – mellan vad vi talar om *som om* och *som är*, och att dessa skiften är särskilt intressanta för frågan om lekresponsiv undervisning, då relationen mellan fantasi (*som om*) och vedertagen kunskap (*som är*) kan tematiseras av deltagare vid dessa tillfällen. Dock är det viktigt, argumenterar vi, att inte likställa *som om* med lek. Också många andra kulturella praktiker innebär väsentligen att tänka *som om*: i teoretisering i vetenskaperna, konsten och litteraturen, eller för att ta ett konkret exempel i stadsplanering; till exempel föreställa sig hur en stad utan fordon skulle kunna se ut. Skiften mellan att tala och att på andra sätt agera *som om* indikerar att deltagare själva orienterar sig i en medvetet fiktiv (Vaihinger, 1924/2001) värld, en transformerad fantasivärld, men att engagemang i *som om* inte i sig är detsamma som lek (som något entydigt definierbart i betydelsen gemensamt för alla instanser och exklusivt för dessa).

Att inte definiera lek *sui generis* tillåter oss att vara öppna för och analytiskt responsiva på olika sätt varpå barn (med och utan medverkande förskollärare) leker; vi gör oss inte blinda för att vissa former av lek kommer till uttryck genom att på förhand avgränsa vad lek *är* (vårt analytiska intresse är inte heller lekens natur). I det projekt som vi har genomfört har detta i själva verket utgjort en utmaning. Vi har studerat en mångfald av leksituationer såsom lek i dockvrån, lek med lekmaterial såsom tågbanor eller papper- och penna, lek som utgår från en känd saga, lek av en typisk praktik såsom affär eller frisörsalong, lek initierad av barn och dramatiserad lek planerad och iscensatt av vuxna. Genom att ha begreppsliga resurser i form av distinktionen mellan *som är* och *som om* har vi kunnat analysera skiften in i och ut ur lek då deltagare

själva för varandra gör synligt hur de förstår vad de är engagerade i. Dessa typer av skiften förkommer alltså i alla dessa situationer som kan ses tillhöra "aktivitetsfamiljen lek". Att analysera skiften mellan lek och icke-lek, så som deltagarna hanterar dem i sina gemensamma aktiviteter, argumenterar vi för, och underbygger empiriskt, är kritiskt för att förstå vad vi kallar lekresponsiv undervisning.

Vi har här beskrivit lärande, undervisning och lek ur ett teoretiskt perspektiv. Ur ett verksamhetsperspektiv i förskolan, vilket vi också haft i projektet, fyller sättet att relatera till dessa begrepp en central funktion. För det första att inte tala om lärande som en generell utkomst av förskolans pedagogiska arbete, utan lärande i förhållande till ett innehåll (vad kan barnen lära i en aktivitet). För det andra, och det kanske mest centrala, att se på undervisningssituationer ur ett responsivt perspektiv; inte vad förskolläraren bidrar med för undervisning utan hur undervisningssituationer skapas i relation mellan barn och förskollärare. Eftersom lek är en central aktivitet i förskolan är förskollärarens förmåga att agera i lek avgörande för att skapa denna typ av responsiv undervisning. Att vara öppen för lekens mångfacettering (att lek kan ta sig uttryck på en mångfald av sätt) är en viktig förutsättning.

Några centrala begrepp

Med vårt didaktiska intresse, där både lek och undervisning ses som aktiviteter som skapas i *interaktion* mellan deltagare, blir just interaktion central att analysera – hur barn och vuxna orienterar sig mot och kommunicerar med varandra. Ur den interaktionsanalytiska traditionen (Derry m.fl., 2010; Jordan & Henderson, 1995) uppmärksammar vi särskilt intersubjektivitet och alteritet som analytiska resurser, samt metakommunikation. I projektets design ingick att introducera lärarna för begreppen intersubjektivitet, narrativ och metakommunikation. Vi använde också dessa begrepp i våra gemensamma diskussioner av videofilmade leksekvenser med lärarna. Ur de detaljerade analyserna fann vi efterhand behov av en utvecklad begreppsapparat. Nedan utvecklar vi förståelsen för dessa begrepp. Att vi gör interaktionsanalys av videodokumenterade aktiviteter är viktigt. Det gör det möjligt för oss att klargöra i detalj vilka – ofta subtila – skillnader som gör skillnad för hur aktiviteter utvecklas (hur deltagare responderar på varandras responser, utvecklar gemensamma lekprojekt och annat). Dessa processer kan man inte komma åt om man redovisar empirisk data i form av beskrivningar, vilket annars är vanligt i lekforskning.

Tillfälligt tillräcklig intersubjektivitet

I mänsklig kommunikation orienterar sig deltagare mot varandras förståelse så som de uppfattar dessa. Annorlunda uttryckt, människor är i gemensamma aktiviteter responsiva på varandras responser (en premis för vårt resonemang är att människan i en mer fundamental mening är en socialt responsiv varelse, detta gäller inte enbart deltagare i en gemensam aktivitet). För att delta i en gemensam aktivitet, till exempel en sådan aktivitet vi kan kalla undervisning, behöver deltagare åtminstone *delvis dela uppmärksamhet* (Tomasello, 1999). Detta är *nödvändigt men inte tillräckligt*. För att delta i undervisning behöver deltagare också delvis koordinera sina perspektiv.

N Pramling & C Wallerstedt

Denna sorts koordinering benämns i en inflytelserik text av Rommetveit (1974) i termer av tillfälligt tillräcklig intersubjektivitet. Intersubjektivitet förstås på skilda sätt i olika teoretiska traditioner. I Rommetveits perspektiv är intersubjektivitet *flyktig* och *partiell*, men *tillfälligt tillräcklig* för att deltagare ska kunna *gå vidare med en gemensam aktivitet*, snarare än att tala förbi varandra eller engagera sig i disparata aktiviteter. Att upprätta och återupprätta intersubjektivitet blir därför kritiskt för de sorts aktiviteter vi kallar undervisning. Som metaforiken i termen klargör – *inter* (mellan) och *subjekt* (person) – är denna process något som bara kan (tillfälligt och partiellt) etableras av *deltagare gemensamt*; en person, till exempel en lärare, kan aldrig tillhandahålla intersubjektivitet. Utan att deltagare är responsiva på varandras responser kan inte intersubjektivitet tillfälligt etableras för att möjliggöra en gemensam aktivitet (lek, undervisning).

Alteritet

Kommunikation och andra gemensamma aktiviteter kännetecknas dock inte enbart av att deltagare orienterar sig mot varandras förståelser så som de uppfattar dem. Deltagare går både in och ur gemensamma aktiviteter med delvis olika erfarenheter. Deltagare deltar också i gemensamma aktiviteter på olika sätt. Teoretiskt talar man om detta i termer av att intersubjektivitet lever i ett spänningsförhållande till *alteritet* (Linell, 2014; Wertsch, 1998). Sådana skillnader är kritiska för att aktiviteter inte ska stagnera i sin form utan kunna utvecklas och generera nya tankar, handlingar och aktiviteter (till exempel nya lekformer).

Alteritet utgör inte i sig ett problem i kommunikation; kommunikation handlar inte nödvändigtvis om att komma överens. Som Linell (2014, s. 181) argumenterar, "There is a positive value in alterity, in the lack of complete intersubjectivity. Without differences, there would often be no point in communicating". Han fortsätter, "Asymmetries of knowledge are a driving force in social interaction" (s. 181). I en allmän mening kan vi säga att utan skillnader i erfarenheter och förståelse skulle vi i princip inte ha något av värde att säga varandra (Pramling, 2016). Detta behöver förstås i relation till en samtidigt förekommande rörelse bland deltagare mot att tillfälligt etablera en *gemensam aktivitet*; i annat fall kan till exempel inte en gemensam lek etableras. Då deltagare blir klara över att de inte förstår varandra eller inte är överens söker de gemensamt återupprätta tillräcklig samsyn (intersubjektivitet) för att kunna gå vidare med till exempel den lek de leker, alternativt göra om leken, det vill säga etablera en ny lek. Vi specificerar alteritet i termer av att det avser ett förslag till nyriktning av leken på ett för övriga deltagare oväntat sätt. I lek kan detta leda till olika utvecklingsförlopp: att leken utvecklas i en ny riktning, att lekdeltagare blir oförmögna att fortsätta med en gemensam lek eller att förslaget ignoreras. Detta är viktigt för förskollärare som deltar i lek att var uppmärksamma på. För att återvända till vårt tidigare exempel om nallen kan alteritet yttra sig på följande sätt: om leken hittills har bestått av att mata nallen som är hungrig, kan en nyriktning av leken initieras av att en deltagare föreslår att maten är slut och att nallen därför ska gå till affären och handla. Detta kan leda till en utveckling av leken till att (också) omfatta affärslek, men det är

också möjligt att övriga deltagare erbjuder motstånd mot förslaget, antingen genom att bortse från det och fortsätta leka som hitintills eller genom att svara på förslaget i leken genom att till exempel säga att nallen inte vill det. Med en ambition att utforma undervisning responsiv på lek är sådana instanser av alteritet – det vill säga förslag på nyriktning av lek – kritiska att initiera och respondera på, då dessa möjliggör att synliggöra kulturellt viktiga redskap och praktiker för barn inom ramen för en pågående lek. Exemplet illustrerar också den viktiga poängen att undervisning inte bara inbegriper eller strävar efter samförstånd utan också kritiskt består i att aktivt föra in en skillnad.

Metakommunikation

Att orientera sig mot varandras förståelse – att söka återupprätta tillräcklig intersubjektivitet – tenderar deltagare (redan små barn) göra genom att *metakommunicera* (Lagerlöf, 2016; Magnusson & Pramling, 2017). Att metakommunicera innebär att man kommunicerar om hur man kommunicerar, till exempel genom att reda ut vad man *menar* med vad man *säger* (Pramling & Säljö, 2015). Att söka klargöra vad man själv *menar* och förstå vad andra deltagare (till exempel lekkamrater) *menar* med vad de *säger* är således också något som driver kommunikativa aktiviteter. Det visar sig också centralt för att skapa undervisningsaktiviteter som är responsiva på lek och för att hantera rörelsen mellan *som om* och *som är* – att förhandla om lekberättelsen och samtidigt tematisera och utmana förståelsen av ett innehåll i eller utanför leken.

Teoretisering av undervisning och didaktik för förskolan

Vi har i denna artikel utvecklat begreppet *lekresponsiv undervisning*. Vårt projekt startade med ett intresse för lekbaserad didaktik, något vi tog oss an tillsammans med förskollärare och tillsammans med forskare med skilda repertoarer av analytiska ingångar. Att en didaktik är *lekbaserad* betyder att lek ses som en basal aktivitet i verksamheten; genom att fri lek betonas, eller genom att vuxenstyrda aktiviteter ska ha lekfull karaktär, och/eller genom att barns intressen såsom de kommer till uttryck i deras lek ska vara styrande för val av innehåll. Poängen med den responsivitet vi föreslår är att lek *inte* kan tas som en bas varifrån undervisningen byggs; istället är det en ständigt pågående process. *Lekresponsiv* undervisning handlar om (i) att undervisning ses som en gemensam aktivitet där förskollärare och barn behöver vara ömsesidigt engagerade i något innehåll, (ii) att förskolläraren är kvalitativt responsiv på de lärandes perspektiv och (iii) att det finns en öppenhet för vad som kan räknas som lekaktiviteter och för att dessa ständigt kan skifta mellan lek och icke-lek.

Av den tidigare forskningen om förskoledidaktik, som vi här har refererat, kan vi konstatera att lärande och undervisning är begrepp som behöver hållas isär. Innehåll behöver också både *erkännas* och förstås med en viss *öppenhet*. Lärande har alltid ett innehåll, och undervisning handlar om att söka skapa förutsättningar för lärande (om något innehåll). Mål och innehåll skapas både av barn och förskollärare, de relaterar till läroplanen och bortom den, de kan bli begripliga utifrån vedertagen kunskap men också som fantasi. Fluktuationen här emellan (*som är* och *som om*) blir synlig

N Pramling & C Wallerstedt

i interaktionen mellan deltagare, och det är mot den vårt analytiska och teoretiska intresse är riktat. Mycket kortfattat kan vi så säga att centralt för en lekresponsiv undervisning är att förskollärare deltar i aktiviteter som de gemensamt med barn konstituerar, och inom ramen för vilka deltagare går mellan och relaterar *som om* och *som är* (och även *tänk om*, se Pramling m.fl., i tryck) så att barn ges reell stöttning i att lära sig om verkliga problem (*som är*) genom att engagera sig i imaginära scenarier (*som om*) och lära sig leka (på nya sätt: *som om*) genom att bli bekanta med kulturella redskap och resurser (*som är*) som kan berika deras föreställningsförmågor. Kritiskt för dessa sorts processer är att förskollärare är deltagare – alltså medskapare – i aktiviteter med barn, och att undervisning *inte* är en fråga enbart om vad förskolläraren gör, utan om hur aktiviteter utvecklas – det vill säga något som deltagare (förskollärare och barn) gör gemensamt.

Sådana aktiviteter vi benämner undervisning ska *inte ses som självtillräckliga*. Dels är det viktigt att dessa metaforiskt talat vävs samman – att *intertextuella band etableras* mellan pågående aktivitet och tidigare (vad vi gjorde igår, i förra veckan) och eventuellt kommande (vad vi ska göra i morgon) då det är *det metanarrativ som dessa intertextuella band upprättar* som gör en *utbildning* av annars särskilda och enstaka undervisningsaktiviteter. Dels lär barn en massa utanför undervisningsaktiviteter, till exempel genom självständig lek, utforskande och underhållning, och sådana erfarenheter är viktiga att förhålla sig till i undervisning, men dessa aktiviteter utgör inte i sig undervisning. Det är viktigt att här konstatera att undervisning är *en* aspekt av förskolans verksamhet. Verksamheten och förskollärares arbete rymmer många andra, likaledes viktiga, aspekter. För analytiska syften behöver man dock koncentrera sig på något. Förskollärare ska varken konsekvent delta i barns lek eller undervisa då uppdraget omfattar många andra uppgifter, men när förskollärare deltar i barns lek med ambitionen att expandera barns förståelse är det viktigt att vara responsiv, inte minst på skiften mellan *som är* och *som om*.

Varför är det viktigt att teoretisera undervisning och i förlängningen utveckla en didaktik för förskolan? Didaktik handlar väsentligen om kunskapsbasen för en undervisningsprofession, i form av dess professionella språk (Ingerman & Wickman, 2015). Det är ett sådant språk “som bereder oss en kunskapsgrund som gör att vi kan fatta professionella beslut om utbildningsverksamheten. Det är detta som skiljer oss från de lekmän som *tycker saker om* [förskolan eller] skolan” (Öhman, 2014, s. 47, kursivt i original). Centralt för att utveckla en didaktik för – i detta fall – förskolan är att formera begreppsliga resurser för att analysera och att informerat kunna planera undervisning i verksamhet med yngre barn i en lek- och temabaserad verksamhet, samt att kunna tala om och motivera sådana principer och ställningstaganden med vårdnadshavare, politiker och andra engagerade.

Didaktisk kunskap är således central för – vad vi kontextualiserar denna fråga i relation till – förskolläraryrkets vidare professionalisering. De aspekter av lärares/förskollärares yrke som här pekas ut – att som yrkesgrupp kunna *lära av, tala om, motivera* och *kritiskt granska sin verksamhet* – erbjuder didaktiken empiriskt grundade och teoretiskt utvecklade begreppsliga resurser för. Det är till en sådan didaktik för

förskolan som det projekt som detta temanummers artiklar presenterar avser bidra till genom att empiriskt studera och teoretiskt elaborera undervisning responsiv på lek. Samtidigt är det viktigt att ha med sig att vi *inte påstår* att förskollärare alltid ska vara med i barns lek. *Barn behöver också få leka själva*. Vad vi säger är att då förskollärare idag har ett uppdrag att undervisa och att göra detta i en verksamhet som bland annat utmärks av lek *behöver professionen hitta sätt att svara på denna utmaning*. Det är denna utmaning som vi har velat bidra till med empiriskt grundad och teoretiskt elaborerad kunskap om, genererad i förskolan tillsammans med förskollärare, utvecklingsledare och förskolechefer.

Referenser

- Barnett, S. A. (1973). Homo Docens. *Journal of Biosocial Science*, vol. 5, nr. 3, ss. 393–403.
- Brooker, L. Blaise, M. & Edwards, S. (2014). Contexts for Play and Learning. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 277–281). London: Sage.
- Broström, S. (2012). Curriculum in Preschool: Adjustment or a Possible Liberation? *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 5, nr. 11, ss. 1–14.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 19, ss. 3–53.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's Perspectives on Play. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 319–329). London: Sage.
- Evaldsson, A.-C. (2009). Play and Games. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M. S. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (ss. 316–331). London: Palgrave Macmillan.
- Fleer, M., Chen, F. & van Oers, B. (2018). New Directions in Early Childhood Education Practice: International Developments and Gaps. I B. van Oers & M. Fleer (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (ss. 955–966). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a Teachers' Professional Discipline: Shared Responsibility for Didactic Models in Research and Practice. I P. Burnard, B.-M. Apelgren & N. Cabaroglu (Red.), *Transformative Teacher Research: Theory and Practice for the 21st* (ss. 167–179). Rotterdam, Nederländerna: Sense.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 4, nr. 1, ss. 39–103.
- Lagerlöf, P. (2016). *Musical Play: Children Interacting with and around Music Technology*. (Diss.) Gothenburg Studies in Educational Sciences, 385. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linell, P. (2014). Interactivities, Intersubjectivities and Language: On Dialogism and Phenomenology, *Language and Dialogue*, vol. 4, nr. 2, ss. 165–193.

N Pramling & C Wallerstedt

- Löfdahl, A. (2014). Play in Peer Cultures. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 342–353). London: Sage.
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2017). In 'Numberland': Play-Based Pedagogy in Response to Imaginative Numeracy, *International Journal of Early Years Education*, vol. 26, nr. 1, ss. 24–41.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I–Outcome and Process, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, nr. 1, ss. 4–11.
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan. Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande, *Utbildning & Demokrati*, vol. 27, nr. 1, ss. 9–32.
- van Oers, B. (2014). Cultural-Historical Perspectives on play: Central Ideas. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 56–66). London: Sage.
- Pramling, N. (2016). Prologue – Where to Now? I A. Farrell & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Diversity: Intercultural Learning and Teaching in the Early Years* (ss. 212–222). Oxford: Oxford University Press.
- Pramling, N. & Säljö, R. (2015). The Clinical Interview: The Child as a Partner in Conversations vs. the Child as an Object of Research. I S. Robson & S. F. Quinn (Red.), *International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (ss. 87–95). London: Routledge.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (i tryck). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 6, ss. 623–641.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2014). Children's Play and Learning and Developmental Pedagogy. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 169–179). London: Sage.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: Wiley.
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Tillgänglig. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf> [Hämtad den 7 oktober, 2018]
- Skollag. (2010:800). http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [Hämtad den 6 mars, 2018]
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö98/18*. Stockholm: Skolverket.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Svensson, L. (2016). Towards an Integration of Research on Teaching and Learning, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, nr. 3, ss. 272–285.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vallberg Roth, A.-C. (2018). What may Characterise Teaching in Preschool? The Written Descriptions of Swedish Preschool Teachers and Managers in 2016, *Scandinavian Journal of Educational Research* Tillgänglig online: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301> [Hämtad den 7 oktober, 2018]
- Vaihinger, H. (2001). *The Philosophy of "as if": A System of the Theoretical, Practical, and Religious Fictions of Mankind* (6:e rev. utg., C. K. Ogden, Övers.). London: Routledge. (Originalverk publicerat 1924).
- Vygotskij, L. S. (1998). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 5: Child Psychology* (R. W. Rieber, Red.; M. J. Hall, Övers.). New York, NY: Plenum.
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012). Learning to Play in a Goal-Directed Practice, *Early Years*, vol. 32, nr. 1, ss. 5–15.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Winther-Lindqvist, D. (2019). Playing Games with Rules in Early Child Care and Beyond. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (ss. 222–239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1996). *Filosofiska undersökningar* (A. Wedberg, Övers.). Stockholm: Thales. (Originalverk publicerat 1953).
- Wood, E. (2014). The Play-Pedagogy Interface in Contemporary Debates. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 145–156). London: Sage.
- Öhman, J. (2014). Didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv, *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr. 3, ss. 33–52.

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

Sammanfattning

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

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



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



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

Abstract

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

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

Introduktion

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

Temaarbete

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

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

Att stödja barns symbolförståelse

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

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

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

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

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

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

Metod

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

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

Resultat

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

Episod 1: En lekram tar form – affären

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

Excerpt 1: Att läsa logotyper

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

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

Excerpt 2: Att känna igen ett grafiskt mönster

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

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

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

Excerpt 3: Representationers funktion i leken

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

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

Excerpt 4: Att urskilja kategorier av logotyper

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

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

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

Excerpt 5: Att känna igen mönster i symbolerna

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

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

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

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

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

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

Excerpt 6: Logotyperna sätts i spel

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

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

Excerpt 7: Textens kommunikativa funktion i fokus

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

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

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

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

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

Excerpt 8: Hur man skriver ett ord

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

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

Excerpt 9: Att se ett ord som en helhet

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

151. Johan: Men, men den passar inte ihop

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

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

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

Excerpt 10: Kopiering som en skrivstrategi

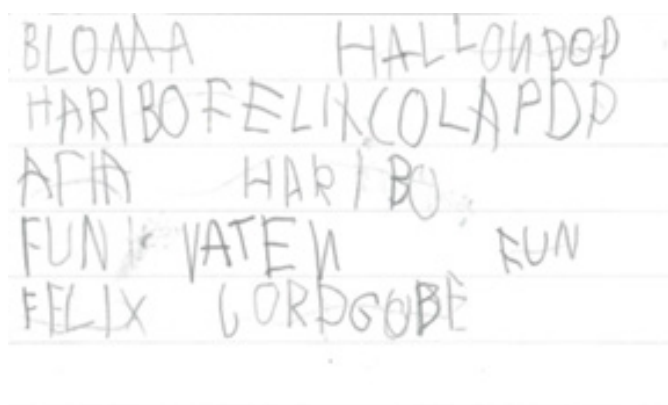
162. Simon: Har du skrivit... Vad står det? (drar med fingret över ordet Toblerone)

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

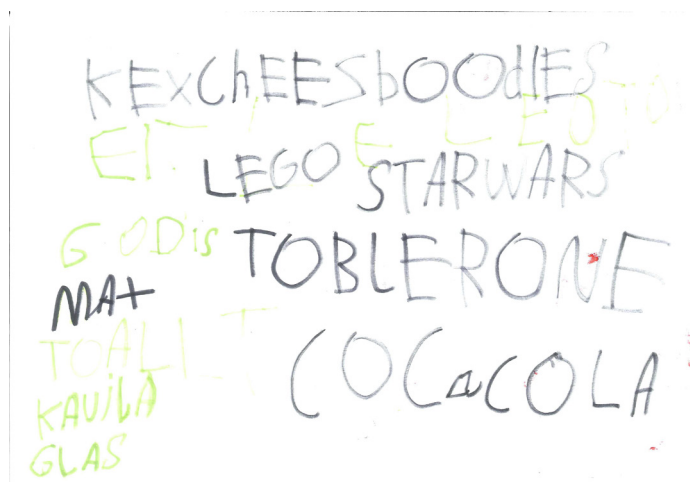
Några av barnen kommer på att de kan skriva av logotyperna som de klistrat fast på legobitar. Till exempel ger Simon här uttryck för att ha förstått att logotypen (texten) innehåller information (tur 162), det vill säga är laddad med ett budskap. Cecilia uppmuntrar och bekräftar att det var en bra idé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



Figur 1. Scribbling och bokstäver (Johan).



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

de mer skrivit upp (tur 22).

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

Excerpt 12: Inköpslistans funktion

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

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

Diskussion

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

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

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

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

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

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

Didaktiska implikationer – lek, lärande och undervisning

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

Referenser

- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande bilder, text och tecken i förskolan*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clay, M. (1975). *What Did I Write? Beginning Writing Behaviour*. London: Heinemann Educational.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 19, nr. 1, ss. 3–53.
- Eriksen Hagtvét, B. (2002). Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråk kan stimuleras i förskoleåldern. Stockholm: Natur och Kultur.
- James, A. (2009). Agency. I J. Quartrup, W. Corsaro & M. S. Honing (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (ss. 34-45). London: Plagrave MacMillan.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 249). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of*

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

M Magnusson & I Pramling Samuelsson

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

Barns *agency* i lekresponsiv undervisning

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

Sammanfattning

Samtida diskussioner om lek och undervisning i förskolan balanserar mellan idéer om att förskollärare ska stå utanför barns lek, för att inte hindra deras 'agency' (agent-skap/handlingsutrymme), och om att lek och undervisning ska integreras i förskolan. I föreliggande studie ämnar vi bidra till förståelsen av relationen mellan undervisning och barns agency genom att undersöka vad som karaktäriserar ett samspel mellan barn och förskollärare där barns agency främjas, samt hur förskollärarens stöttning gestaltar sig i detta samspel. Resultatet visar att förskollärarens bidrag är att bjuda in barnen att bidra som medskapare i leken; hon responderar på barnens initiativ så att dessa görs legitima, hon koordinerar olika lekinnehåll och riktningar och hon bidrar till att utmana barnens förståelse genom att metakommunicera och skifta mellan 'som om' och 'som är'. Agency är inte något som kan tas för givet som naturligt utvecklande; det är redskapsberoende och förskolläraren har därför en central roll för att bidra till barns utveckling av agency.

Nyckelord: *agency, lek, lekresponsiv undervisning, förskolan, medskapare*



Pernilla Lagerlöf är universitetslektor på utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet, med bakgrund som förskollärare och specialpedagog. Hennes forskning rör främst musikundervisning i förskolan.



Cecilia Wallerstedt är docent i pedagogik vid utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet, med bakgrund som lärare i musik och matematik. Hennes forskning rör undervisning i förskola och skola, i estetiska ämnen.



Anne Kultti är docent i pedagogik vid Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om flerspråkiga barns möjligheter till deltagande i förskolan, undervisning och samarbete mellan hem och förskola.

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

Abstract

The present study focuses on children's agency, that is, children's active participation, in play activities with teachers in preschool education. There is a contemporary discourse on play, emphasizing that teachers' involvement could prevent children's agency. At the same time, preschool is a play-based setting for enhancing children's learning. In the article, we therefore problematize the relationship between children's agency and teachers' participation in terms of what we refer to as play-responsive teaching. We have conducted an interaction analysis to focus on how a teacher scaffolds a play activity, which contributes to children's agency and learning. The findings show that the teacher makes children's contributions legitimate and invites them to be co-producers of the play. On the basis of our empirical analysis, we therefore argue that agency is not something that can be taken for granted as naturally developing; rather, it is dependent on mediation. Therefore, the teacher has a central role in contributing to children's development of agency.

Keywords: Agency, Play, Play-responsive teaching, Preschool education, Shared meaning making

Introduktion

Begreppet *agency*¹ handlar om barns handlingsutrymme att agera självständigt utifrån egna val (Nilsen, 2018; Sarainen & Kumpulainen, 2014). Agency har kommit att få en central plats – i det närmaste ett eget paradigm – i forskning om barn. Detta kan ses som en reaktion mot tidigare forskning inom pedagogik, psykologi, sociologi och andra relaterade discipliner där synen på barn och barndom varit instrumentell och ensidigt inriktad på utveckling. Agency är istället ett uttryck för att barn ses som en egen social grupp i ett vuxendominerat samhälle, där barns rättigheter behöver värnas (Esser Baader, Betz & Hungerland, 2016). I den nyligen reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) betonas att förskolan ska vila på demokratins grund och agency-paradigmet blir synligt:

Utbildningen ska genomföras i demokratiska former och lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling – såväl ekonomisk och social som miljömässig. Både ett långsiktigt och globalt framtidsperspektiv ska synliggöras i utbildningen.

(Skolverket, 2018, s. 2)

Skrivelsen tydliggör ett perspektiv på barn som både *beings* (varande här och nu) och *becomings* (vad de ska utvecklas till) (James & Prout, 1997). Förskollärares uppdrag att ansvara för undervisningen innebär organisering av en verksamhet där barn har förutsättningar att utvecklas till aktiva deltagare och samhällsmedborgare. I läroplanen klargörs det vidare att utbildningen ska ta tillvara barnens åsikter och att de

¹ En svensk översättning av *agency* är agentskap, men vi använder *agency* i texten – en central term i sociologisk forskning.

härigenom ska ”få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen” (Skolverket, 2018, s. 3). Det som här lyfts fram kan kopplas till retoriken om vikten av barns agentskap – agency – i förskolans utbildning. Lekens roll för barns lärande och utveckling betonas även i läroplanen (Skolverket, 2018), exempelvis genom att både barninitierade lekar och lekar där någon i arbetslaget leder eller deltar i, ska ges utrymme. Utifrån ett historiskt perspektiv, och även med genklang i en samtida diskurs, är det senare något långt ifrån självklart.

Lekens plats i förskolan har alltid haft en stark ställning, men synen på förskollärarens roll i barns lek har varierat genom förskolans hundraåriga historia (Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore & Boyd, 2014). Cutter-Mackenzie och kollegor pekar på filosofiska traditioner som präglade de första förskolorna där leken sågs som barnens ”naturliga” sätt att lära, en aktivitet som vuxna behövde värna genom att skydda snarare än intervensera i. Under 1970 – 90-talet fick exempelvis Erik Homburger Eriksons psykosociala teori om barns känslomässiga utveckling stor genomslagskraft i förskollärarytbildningen (Jerlang, 1991). Erikson (1963/1995) betonade lekens möjlighet för barn att i hög grad vara självstyrande. Leken, skriver han, möjliggör att barnet kan kasta sin vanmakt i förhållande till de vuxna och istället själv få definiera sin roll och utveckla sitt ego. I förskolan ansågs det därför vara ”viktigt att betrakta leken som barnets fristad” (Jerlang, 1991, s. 64). Med utvecklingspsykologins inflytande kom förskollärarens roll därmed att framställas som den som ser till att barn får göra egna upptäckter. Förskollärarens roll har diskuterats utifrån att förskolläraren är den som ”förstör” barns agency i leken, å ena sidan, eller å andra sidan att förskolläraren är nödvändig för att stödja barn att möta och lära sig om nya innehåll och utveckla agency. Denna diskussion är fortfarande aktuell. Gray (2013) argumenterar från en utvecklingspsykologisk utgångspunkt att barn som ges frihet att leka, i ett tryggt sammanhang, kommer att ”blomstra i sin utveckling”, och det som formell utbildning kan ge (instruktioner, test, dokumentation osv.) är sådant som hindrar denna utveckling. Inom fältet estetik och pedagogik har också lärarrollen sagts begränsa elevers agency. Det informella lärandet diskuteras i termer av något idealt, men när undervisning formaliseras och förskolläraren tar en mer framträdande roll, då blir elever exkluderade, resonerar forskare inom fältet (Lonie & Dickens, 2016; Wright, 2013).

Att lära eller leka utan förskollärares medverkan har också kopplingar till normer i förskolan om hur barn förväntas vara. Markström (2005) visar i sin avhandling att det önskvärda barnet konstrueras i förskolan som självständigt; det ska kunna leka och sysselsätta sig själv, utan stöd av vuxna. Det ska samtidigt vara socialt och kunna anpassa sig till gruppen eller till vuxnas instruktioner. “Det gäller således att vara individuell, oberoende och självständig på rätt sätt för att inte kategoriseras som självständig på ett problematiskt sätt, det handlar kort sagt om att vara ’lagom aktör’” (s. 167).

I föreliggande studie ämnar vi bidra till förståelsen av relationen mellan undervis-

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

ning och barns agency. Här finns, mot bakgrund av den forskning vi kort skisserat inledningsvis, både idéer om att undervisning ska bygga på barns delaktighet och aktörskap, och att undervisning samtidigt kan stå i vägen för barn i dessa avseenden. Vi har valt att utgå från det engelska begreppet *agency* i stället för den svenska motsvarigheten *handlingsutrymme*. Vår ambition är att problematisera begreppet, då det i dagens diskussioner främst handlar om barns autonomi och kompetens, vilket implicerar att de inte behöver stöd från vuxna i sin lek. Vi vill genom en närstudie av en lekaktivitet diskutera hur barns agency och lärande kan främjas genom förskollärares stöttning i lek och undervisning.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vad karaktäriserar ett samspel mellan barn och förskollärare som främjar barns agency?
- Hur gestaltar sig stöttning i detta samspel?

Barns agency i tidigare forskning

Agency som teoretiskt begrepp är centralt i barndomssociologiska sammanhang där barndomar ses som sociala konstruktioner och betonar vikten av att barn och ungas eget aktörskap och rättigheter ges utrymme (Berridge, 2017; James, 2009; Tisdall & Punsch, 2012). Barndomssociologin växte fram som en kritik mot bland annat den under 1970-talet rådande utvecklingspsykologin². Utvecklingspsykologin tolkades ha en syn på barn som universella och att barn genom en serie faser genomgår en normativ och biologiskt betingad utveckling mot ett blivande (*becomings*). Utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv betonas synen på barn som sociala aktörer här och nu (*beings*), snarare än passiva mottagare av vuxnas influenser (Berridge, 2017; James, 2009). I likhet med detta skriver Lee (2001) att sociologiska teorier tenderar att reducera barn till kompletta varelser (*beings*) i den sociala världen, som inte ska underordnas de vuxna, och att de därav kan tolkas vara jämställda med vuxna. Barns agency förenklades således till en hos barnet inneboende förmåga. Lee betonar därmed vikten av att se till hur barndom faktiskt görs i en föränderlig social värld och att barn bör ses både som *beings* och *becomings*. Ett centralt intresse för barndomssociologin är barns vardagsliv (Mayall, 2002). Mayall skiljer på barn som sociala aktörer som deltar i familjeliv och i andra relationer, och barn som sociala agenter, vars ingripande gör skillnad på hur aktiviteter utvecklas.

Det har även framförts kritik mot barndomssociologiska företrädare (till exempel James, 2009; Prout, 2005) som har tolkats generalisera utvecklingspsykologiska teorier. Exempelvis pekar Tisdall och Punsch (2012) på hur utvecklingspsykologer idag med stöd av exempelvis Vygotskij i hög grad betonar samspel med mer erfarna deltagare som en förutsättning för lärande och utveckling. Gillespie (2012) definierar agency

² Detta gäller även sociologiska teorier där kritik riktades mot att betrakta barn som främst en familjemedlem snarare än någon med agens.

som den mänskliga förmågan att agera oberoende av den omedelbara situationen. Enligt honom kan människor distansera sig från den pågående aktiviteten och reflektera över den samtidigt som vi har förmåga att identifiera oss med andra människor i olika situationer, också bortom här och nu. Gillespie påpekar att Vygotskij och Luria redan på 1930-talet visade på detta fenomen genom en studie där de observerade hur barn ofta pratade med sig själva när de löste komplexa problem. När barn fick uppgifter ställde de sig ofta frågor, på samma sätt som deras föräldrar kunde göra, och svarade sedan på dessa frågor genom uppgiften. Enligt Mäkitalo (2016) är begreppet *agency* i själva verket kärnan i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Agency* tyder på människors förmåga att distansera sig själva från sin närmaste omgivning och det innebär ett erkännande av möjligheten att ingripa i, och förändra innehållet i, betydelsen av pågående aktiviteter:

It alludes to the capacity of humans to distance themselves from their immediate surroundings and it implies recognition of the possibility to intervene in, and transform the meaning of, situated activities.

(Mäkitalo, 2016, s. 64)

Med hjälp av kulturella redskap såsom ord och gester kan barn skapa mening genom social interaktion i aktiviteter de deltar i. Det här innebär dock att barn måste erbjudas förutsättningar att appropriera (gradvis aktivt ta över; jfr Billig, 1996; Edwards, 2007) en rik uppsättning av kulturella redskap (Tomasello, 1999) i form av begrepp och distinktioner från förslagsvis en deltagande förskollärare. Genom mediering (redskaps inträde; Wertsch, 2007) framträder nya förutsättningar att utveckla innehållet och fler möjliga sätt att handla och delta. Mäkitalo (2016) anger att ett sätt att analytiskt närma sig begreppet *agency* i undervisningssammanhang är att studera samspelet, interaktionen, i diskursiva termer (det talade). Därmed avgränsas fokuseringen av *agency* till en diskursiv rörelse inom konversationen, det vill säga hur *agency* skapas i dialog mellan olika deltagare, till exempel hur barnen svarar på förskollärares inspel.

Det finns dock få studier som visar hur förskollärares samspel med barn skapar utrymme för barns agens, men ett exempel är Houen, Danby, Farrell och Thorpe (2016). Deras studie utgår från etnometodologi och konversationsanalys och bidrar till en förståelse för hur förskollärare och barn navigerar *agency* genom ömsesidigt deltagande i interaktion. Författarna argumenterar för att skapande av förutsättningar för barns *agency* är en viktig och grundläggande pedagogisk aspekt i en förskoleverksamhet av hög kvalitet. Houen med flera (2016) identifierar att när förskolläraren använder formuleringen "jag undrar" i samtalet så öppnas det upp för barn att vara agenter, under förutsättning att deras respons också blir bekräftad. Det är alltså en avgörande skillnad på att tilltala barn i en pågående aktivitet, till exempel i målrummet, genom att säga "prova att välja en annan färg" och att säga "jag undrar om du kan prova att välja en annan färg". Ibland innebär det att barn avböjer det förskollärares initiering,

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

till exempel när förskolläraren undrar om barnet kan prova en ny färg på sin teckning och barnet säger nej, då är det barnet som så att säga äger sin teckning. Detta till skillnad från om förskolläraren instruerar att barnet ska prova en ny färg. Det är i den tredje turen i samtalssekvensen, när förskolläraren svarar på barnets respons till "jag undrar" som förskolläraren potentiellt kan öppna för barns agency, genom att ta fasta på det barnet föreslår – om det är att avstå eller att prova något nytt.

Stöttning i lek och undervisning

Undervisning, så som vi förstår det i denna studie, är en responsiv aktivitet (Barnett, 1973, Pramling m.fl., i tryck). Med grund i zoologin beskriver Barnett (1973) undervisning som en djupt mänsklig företeelse, något som inte förekommer hos andra arter. Undervisning ska inte förväxlas med exempelvis instruktion, förebildande och imitation. Dessa handlingar kan också leda till lärande hos någon annan, men det Barnett kallar undervisning kännetecknas specifikt av att någon försöker åstadkomma en förändring i beteende hos någon annan, håller fast vid detta mål och har förmåga att anpassa sin respons på ett inkännande sätt utifrån hur den lärande responderar. Vardagligt menat skulle undervisning kunna vara beteckningen på det lärare i allmänhet gör – exempelvis håller i lektioner eller samlingar – men ur ett barnetskt perspektiv är detta alltså inte undervisning. Vi använder i denna studie undervisning som ett analytiskt begrepp, där responsiviteten är central. Interaktionen som undervisning kräver ligger nära det som Wood, Bruner och Ross (1976) kallar *scaffolding*, eller stöttning på svenska. De beskriver den vuxnes roll i metaforiska termer som en byggnadsställning som finns där som stöd när en utmaning är ny för barnet. Gradvis kan den monteras ner alltefter barnet klarar mer och mer på egen hand. Stöttningen innebär att barnet får hjälp att lösa en kognitiv utmaning; i Wood och kollegors studie gällde det att bygga ett torn utifrån en bestämd mall. Bliss, Askew och Macrae (1996) studerade lärare och elever i klassrum under lektioner i matematik, naturvetenskap och teknik. De intresserar sig för såväl undervisning som stöttning, och de fann en mängd scenarier i undervisningen där ingen stöttning förekom. Företrädesvis kunde detta härledas till att läraren behöll initiativet genom hela lektionen, eller att hon eller han aldrig satte sig in i elevernas förståelse. Elever och lärare förblev engagerade i en "pseudo-interaktion", det vill säga "[t]here is practically no joint activity because little use is made of the pupil's contribution" (s. 58). Vidare är det viktigt att skilja på undervisning och lärande, där undervisning innebär att skapa förutsättningar för att någon ska lära sig något, medan lärande inte behöver föregås av undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019). Lärande kan ske genom en mängd erfarenheter som görs i både formella och informella sammanhang, med och utan lärare.

I en undervisning som är lekbaserad är en central aspekt att barn engageras i fantasifulla aktiviteter (Fleer, 2011; van Oers, 1998; Vygotskij, 1997). I låtsasleken, till exempel när barn leker affär, sjukhus eller familj, iscensätts praktiker där barn får chans att bli deltagare på sina villkor. Inom ramen för dessa praktiker kan barn bli introducerade för nya kulturella redskap som kommer till användning i ett meningsfullt sammanhang. Som Vygotskij (1997) skriver rörande skriftspråket som kulturellt red-

skap: "[t]he natural method of teaching reading and writing consists of appropriately affecting the situation in which the child finds himself. The child must need reading and writing in his play" (s. 146). I leken är möjligheterna långt mer vidsträckta än i verkligheten. Även om vi inte kan operera kan vi låtsas att vi är kirurger, och även om vi inte kan komponera musik kan vi låtsas att vi är Avicii eller någon annan musikerskapare vi vill identifiera oss med. När vi väl låtsas, kan vi börja lära oss. Vaihinger (1924/2001) pekar ut den avgörande relationen mellan att agera i världen *som om* för att kunna lära sig om den *som den är*. Skiftningar mellan *som om* och *som är* kan ske i princip i vilken aktivitet som helst, i utbildningssammanhang i de som är av mer fri karaktär liksom i de som är mer styrda, likt lektioner. Det som jämt skiftningar mellan *som om* och *som är* kännetecknar leken är att den har en *öppenhet* (van Oers, 2014). Genom denna nödvändiga öppenhet uppstår den potentiella spänningen mellan lek och undervisning i en målstyrd praktik, en spänning vi ser stå på spel i den samtida debatten. När förskollärare ska engagera barn i lek – en öppen aktivitet – och samtidigt styra dem mot ett av läroplanen bestämt kunskapsinnehåll, hur bevaras då det lekfulla? Detta är en av utmaningarna med att införa undervisning som aktivitet i förskolan.

Att vara en stöttande deltagare i en aktivitet som integrerar lek och undervisning, det vill säga den roll förskolläraren har, innebär utmaningar både för lekens *som om*- och *som är*-dimension. Stöttning, så som Wood och kollegor (1976) definierat det, fångar väl det förskolläraren gör för barns utveckling av förståelse för aspekter av *som är*, det vill säga redan etablerad kunskap. Mascolo (2005) har utvidgat *scaffolding*-begreppet genom att föreslå vad han kallar *coactive scaffolding*. Mascolo argumenterar för att denna begreppsutveckling bidrar till att inte bara fånga expertens – stöttarens – handlingar, utan vad som sker i samspelet. Med samaktivt stöttande avses alla typer av processer, utanför individens direkta kontroll, som bidrar till nya eller mer utvecklade handlingar. Wood och kollegors studie (1976) byggde på ett tydligt fördefinierat mål medan Mascolo pekar på vikten av att studera "the dynamic, emergent and open-ended nature of development" (s. 186). Även om Mascolo riktar fokus mot det öppna med utveckling, så diskuteras inte lek explicit. Stöttning i en undervisning som är responsiv för lek behöver specifikt rikta sig inte bara mot *som är*-dimensionen utan också mot *som om* (Pramling m.fl., i tryck). Pramling med flera beskriver denna form av stöttning som att förskolläraren triggas leken där *trigga* innebär att öppna upp för gemensamt fantasierande, att göra barn engagerade i *som om*-världen och att röra sig mot det oförutsägbara. Det är genom att bli del i dessa aktiviteter som lärande möjliggörs, i linje med Vygotskijs och andras resonemang (Fleer, 2011; van Oers, 1998). *Som om*-världen konstitueras i lekens narrativ och den skapas genom deltagarnas gemensamma berättande. För att återknyta till begreppet *agency*, handlar det sålunda om barnets möjligheter att förändra sitt deltagande och lekens narrativ, att förutom att ta del av ett *som är* även ha möjlighet att förhandla om ett *som om*. Vem som gör vad i aktiviteten beror på vilka erfarenheter deltagarna har sedan tidigare och undervisning handlar därför om en omfördelning av *agency*.

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

Metod

Föreliggande studie ingår i ett forsknings- och utvecklingsprojektet mellan forskare från tre lärosäten och förskollärare och förskolechefer från två kommuner³ (Pramling m.fl., i tryck; se också Pramling & Wallerstedt, 2019). Under projektet har möten på universitet ägt rum vid vilka förskollärare, förskolechefer och forskare har träffats för att diskutera teori och praktik i relation till didaktik och lek i förskolan. Vid träffarna har lärarna introducerats för begreppen intersubjektivitet, metakommunikation och narrativ. Ett genomgående fokus har varit på interaktion mellan barn och förskollärare i olika typer av leksituationer. Lärarna har filmat sig själva när de deltar i leksituationer som barnen har initierat och lärarna sökt tillträde till, eller i leksituationer som lärarna själva har planerat. Under projektets tre år har över 100 kortare leksekvenser dokumenterats. Dessa har diskuterats i mindre grupper vid träffarna på universitet och analyserats kollaborativt av lärare och forskare. Fokus har då varit att se på olika deltagares bidrag i interaktionen och vilket lärande som görs möjligt. Projektet har haft en cyklisk utformning där varje möte på universitetet har följts av en ny omgång datagenerering.

Den videodokumenterade lekaktiviteten som är föremål för analys i föreliggande studie har, liksom övrigt material i projektet, transkriberats och analyserats genom interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995; Säljö, 2009). Vi närmar oss materialet analytiskt genom att följa deltagares verbala såväl som fysiska handlingar, deras användning av redskap och i viss mån även deras tonfall. Då en central aspekt av lekens dimensioner blir synlig genom hur deltagarna använder en förställning av rösten – lekröst – har sekvenser där detta förekommer markerats i transkripten med kursiv stil. Genom att beakta sätt att använda rösten, fysiska handlingar och användning av fysiska redskap, möjliggörs ett multimodalt närmande av hur agency skapas, inte bara diskursivt (jfr Mäkitalo, 2006). Valet av studiens empiri är baserat på vårt intresse för att analysera en aktivitet som visar på att förskolläraren aktivt understödjer barnens engagemang. För att tydliggöra och exemplifiera hur detta görs har vi valt att noggrant redogöra för en och samma lekaktivitet utifrån videodokumentationen. Transkriptet har lästs upprepat, tur för tur, med fokus på hur interaktionen växer fram genom deltagarnas responser på varandras inspel. Hur barns agency skapas och stöttas i interaktion mellan barn och förskollärare analyseras med stöd av: lekens dimensioner av *som om* och *som är*, metakommunikation och triggers.

Projektet följer rådande forskningsetiska principer gällande informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017; se också EECERA, 2016). Vårdnadshavare har fått information om projektet och skriftligt lämnat medgivande för sitt barns deltagande i det. Empirin lagras enligt gällande praxis. Pseudonymer används för avidentifiering av deltagare.

3 Projektet är finansierat av Skolforskningsinstitutet (SkolFI 2016/112).

Resultat

Resultatet presenteras genom analys av interaktion i leken vars process följs kronologiskt.

Analysen visar hur barns agency skapas i det samspel som sker mellan förskolläraren och barnen genom (i) koordinering av lekriktning, (ii) att skifta mellan *som om* och *som är*, (iii) införa nytt innehåll för lärande, (iv) utveckling av leken genom koordinering av förslag samt (v) stöttning av samtliga barns initiativtagande/deltagande i leken.

Aktiviteten pågår i cirka 6 minuter. Vid tillfället deltar fyra barn (Elis, Fanny, Hannes och Linus) och en förskollärare (Catja). Barnen är mellan tre och fem år gamla. Leken karaktäriseras av en typ av familjelek där förskolläraren Catja tar rollen som mamman. Leksituationen är inte planerad i den bemärkelsen att förskolläraren har ett speciellt lärandemål klart för sig vid situationens början. Istället växer lekens berättelse fram i samspelet mellan barnen och förskolläraren. Förskolläraren har angett att hennes intention var att aktivt delta i leken genom att anta en roll. Situationen var också planerad i det avseende att förskolläraren tagit med en grupp av barn till ett rum för att leka. Två av barnen kommer under lekens gång att ta roller som poliser och brandmän. Förskolan ligger nära en brandstation och bilarna vid uttryckning är en vardaglig syn för barnen, enligt förskolläraren. Dessutom ökade intresset för brandkår och bränder hos barnen någon månad före tidpunkten för leken då en skolbyggnad brann ner. Ett centralt material i leken är klossar som används som mobiltelefoner. Enligt förskolläraren var mobiltelefoner viktiga för barnen och användes ofta i lekar. Leken äger i detta fall rum i en av förskolans lokaler där material som utklädningskläder, klossar samt en dockspis fanns lätt åtkomliga.

Excerpt 1: Koordinera lekriktning

1. CATJA: *Hur har ni haft det idag i skolan?*
2. Fanny: *Bra fast ...*
3. Hannes & Linus: *Bra*
4. Fanny: *Bra fast nån har tjuvat min telefon ... nån har tjuvat min telefon*
5. CATJA: *Har nån tagit din telefon i skolan? Det var förskräckligt. Vad ska vi göra åt det?*
6. Linus: *Jag kan ringa ...* [ohörbart]
7. CATJA: *Jamen du, hon säger att det är nån i hennes skola som har tagit den*
(mycket ljud bland barnen. Låtsastelefonljud hörs från Elis som kommit in i bild)
8. CATJA: *:Vänta, vänta! (tar en kloss och låtsas att det är en telefon, håller den till örat) Ja hallå Elis*
9. Elis: *Hej*
10. CATJA: *Hej*
11. Elis: *Jag vet vad ni kan göra. Ni kan ringa polisen*

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

12. CATJA: Ska vi ringa polisen? Ja det skulle man ju kunna göra, ja. Vi provar med det, okej!
(tar bort klossen från örat)

13. Elis: Ja

Leken ramar in av förskolläraren som frågar barnen hur de haft det i skolan (tur 1) vilket flera av barnen svarar på (turer 2 och 3). Igenom detta etableras roller där barnen är barn som just kommit hem från skolan och förskolläraren är en vuxen som finns där hemma och tar emot. Fannys svar om att någon har "tjuvat min telefon" (tur 4) blir ett initiativ till att föra in något nytt i leken. Förskolläraren bekräftar initiativet/lekriktningen och bjuder in till ett gemensamt problemlösande i leken genom att fråga gruppen "Vad ska vi göra åt det?" (tur 5). På detta sätt öppnar hon för att göra fler barn till aktörer som kan bidra till narrativets utveckling (jfr Houen m.fl., 2016). Linus svarar på förskollärarens fråga i tur 6 genom att föreslå att han kan ringa någonstans, ohörbart var. Förskolläraren förtydligar (tur 7) att någon har tagit telefonen i skolan och svarar sedan på initiativet att iscensätta ett telefonsamtal. Genom att ta en kloss och leka att det är en telefon, samt låtsas att hon svarar "Ja hallå Elis" (tur 8), bjuds Elis in som en legitim medskapare i leken, utifrån sin handling att göra telefonljud (tur 7). Detta kan också beskrivas som att förskollärarens agerande, att i sin lekkaraktär bereda plats för Elis genom att låtsas ha honom på telefonlinjen, fungerar som en trigger, det vill säga något som utmanar Elis till deltagande i leken genom att bidra till lekens berättelse. Elis svarar på det genom ett förslag om att de ska ringa polisen (tur 11). Förslaget som förs fram och sättet som det bemöts av förskolläraren (tur 12) i det tänkta telefonsamtalet för leken i en avgörande riktning. Analysen visar således hur förskollärarens sätt att delta i leken innebär att hon koordinerar barnens initiativ mot en gemensam lekriktning snarare än att hon själv leder/styr lekens riktning.

Excerpt 2: Skifta mellan *som är* och *som om*

14. Hannes: [Ohörbart] ... (går iväg och kommer tillbaka med poliskläder)

15. CATJA: Vem ska ringa polisen? Ska jag ringa?

16. Elis: Nej han måste förbereda (om Hannes)

17. CATJA: Man måste förbereda sig. Okej, han måste förbereda sig och bli en polis. Då fikar vi så länge. (Barnen i ringen låtsas äta genom att föra handen till munnen och tittar samtidigt mot Hannes)

18. Elis: Kom jag kan fixa det. (till Hannes med poliskläderna)

19. CATJA: Han fixar så du blir polis. Hmm då fikar vi lite så länge. *Ojoj*

20. Elis & Hannes: (fixar med kläderna)

21. Hannes: Ingen kan passa min telefon ...

22. CATJA: Du kanske behöver telefonen med dig. Om du är en polis behöver du nog en telefon. (räcker en kloss till Hannes)

23. Hannes: Poliser behöver faktiskt ... poliser är bra på iPhonar (trycker på klossen som om det vore en telefon)
24. CATJA: Poliser har säkert telefoner

Förskolläraren bjuder först in till att något av barnen kan ringa men behåller sedan initiativet genom att fråga "Ska jag ringa?" (tur 15). Elis klargör att Hannes, som gått iväg för att hämta poliskläder bland utklädningskläderna (tur 14), först måste förbereda sig. Då vänder sig förskolläraren återigen till hela gruppen och förtydligar, meta-kommunicerar, vad som sker i leken "Okej, han måste förbereda sig och bli en polis", och erbjuder de andra barnen möjlighet till fortsatt lek genom att säga "Då fikar vi så länge" (tur 17). Detta sätt att metakommunicera om och inom leken (tur 17) innebär ett lyft från den omedelbara situationen, från *som är* till *som om*. Barnen vid bordet accepterar förslaget genom att engagera sig *som om*, att föra låtsasmat till munnen samtidigt som de tittar mot Hannes och Elis håll (turer 17-20). Hannes aktualiserar användningen av telefonen, denna gång med en handling relaterad till ägande (tur 21). Förskollärarens handling bortser från just ägandet genom att utmana barnens förståelse om polis som yrke (*som är*) och hur man kan leka polis (*som om*): att Hannes som polis behöver en telefon och att poliser bär telefon (tur 22). Hannes svarar genom att ta emot klossen som i leken föreställer en telefon och använda den genom att trycka på den. Han tar fasta på hur det är att vara polis genom att säga "poliser behöver" och "poliser är" (tur 23).

Analysen visar konkret hur det i leken, i ett samspel mellan förskolläraren och barnen, pågår ett skeende *som om* och hur detta parallellt reflekteras *som är*, det vill säga hur något i realiteten är och fungerar. Det sker både i kommunikation om leken men också inom leken.

Excerpt 3: Nytt innehåll för lärande

25. Elis: Färdig! Nu måste du ringa (riktat till läraren)
26. Hannes: *Hallå Catja*
27. Elis: Hon måste ringa först
28. CATJA: Jag måste ringa först. Vad har dom nu för nummer till polisen? (till Fanny)
29. Fanny: Ett ett två
30. CATJA: *Ett ett två, lätt att slå ...*
31. Fanny: Nej! (skrattar och tittar mot Elis)
32. CATJA: Får man inte säga så?
33. Fanny: Nää
34. CATJA: Jag provar i alla fall (trycker på låtsastelefonen)
35. Fanny: Mmm
36. CATJA: Alltså egentligen får man bara ringa det numret när det är nödfall. När det är

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

nåt mycket allvarligt, brådskande. Det är ju inte detta men vi provar ändå ... *ett ett två*

37. Hannes: *Hallå*
38. CATJA: *Hallå. Jo jag heter Catja och det är så att min flicka Fanny hon har tappat sin... Det är någon som har tagit hennes iPhone i skolan. Vad ska jag göra tycker du?*
39. Hannes: *Kan hjälpa dig*
40. CATJA: *Kan du hjälpa mig?*
41. Hannes: *Ja (avslutar samtalet)*
42. CATJA: *Ok hej då. Nu ska vi se om dom kan hjälpa till och få fram en telefon*
43. (Hannes polis och Elis går iväg en bit)

I sekvensen uppmärksammar Elis att förberedelserna av poliskarakteren är färdiga och det är dags att ringa, vilket riktas till förskolläraren (tur 25). Hannes inleder det tänkta telefonsamtalet genom att säga "Hallå Catja" (tur 26) som Elis svarar på genom att poängtera att telefonsamtalet måste föregås av att någon ringer (tur 27). Förskolläraren bekräftar idén genom upprepning (tur 28), som en form av metakommunikativ handling. Sedan vänder hon sig till Fanny med en fråga om telefonnummer till polisen och gör då sättet att kontakta polisen till ett innehåll för lärande. Fanny anger nödnumret 112 (tur 29). Förskolläraren fyller i med en ramsa som används för att lära sig nödnumret "Ett ett två, lätt att slå ..." (tur 30). Förskolläraren kommunicerar nu om vad hon gör, både inom lekens ram som om, "jag provar i alla fall" (tur 34), och som är, "egentligen får man bara ringa det numret när det är nödfall" (tur 36). Hon påpekar att det inte är en mycket allvarlig och brådskande situation. Detta visar att barnens initiativ i leken är styrande och förskolläraren agerar i leken på barnens villkor (se till exempel tur 38), samtidigt som hon metakommunicerar om innehållet och möjliggör för barnen att lära om uttryckningsfordon och hur man agerar vid en olycka och i relation till polisen som samhällsfunktion. Situationen kan beskrivas som en form av undervisning i och med att barn och förskollärare gemensamt fokuserar på ett innehåll, i detta fall nödnumret, förskolläraren håller fast vid detta fokus (vad numret är och när man får slå det), samtidigt som hon är responsiv på de premisser som konstituerats i leken av deltagarna gemensamt. Detta gör situationen till ett exempel på lekresponsiv undervisning (se Pramling m.fl., i tryck). Det visar samtidigt på balansen som en sådan förskolesituerad undervisning har att hantera. Är det möjligt för barnen att lära sig att det inte är tillåtet att ringa nödnumret vid en mindre förseelse, när de samtidigt bryter mot denna regel inom leken? När undervisningen är responsiv på barnens initiativ och lekens narrativ kan, som här, innehållet i form av målet (den normativa förståelsen av nödnumret) samspela på en metanivå med vad som händer i leken, genom att de kommunicerar om det.

Fler barn engagerar sig i leken genom att vilja vara med och hjälpa polisen att leta efter den stulna telefonen. Linus och Elis erbjuder sig och förskolläraren vänder sig även till Fanny om att vara med. I nästa sekvens utvecklar sig leken så att ännu en samhällsfunktion aktualiseras, brandkåren.

Excerpt 4: Utveckla leken genom koordinering av förslag

55. Hannes: *Den brinner. Den brinner, iPhonen!*
56. CATJA: Ligger den i ugnen?
57. Hannes: Nej
58. Elis: Ja, den måste ligga där för annars så...
59. CATJA: Ni får lägga in en då som ligger där och brinner
60. Elis: Fanny kan du ha en sån? (visar en låtsastelefon)
61. Fanny: Nää
62. Elis: Nähä
63. CATJA: Där borta ligger ju en. Den kanske ni kan använda? (pekar)
64. Elis & Hannes: (Elis och Hannes går åt det håll läraren pekar, Elis hämtar något)
65. Hannes: *Vi hitta hans iPhone*
66. Fanny: Det är små prickar [ohörbart]
67. Hannes: Nu vill du tittar ... nu kommer vi ringa dig Jamen Catja
68. CATJA: *Hallå hallå*
69. Elis eller Hannes: *en iPhone brinde upp i ugnen på dagis menar på skolan*
70. CATJA: *Hur i hela världen har den hamnat i ugnen?*
71. Elis: *Det är en tjuv, det är en tjuv som har lagt den där för vi ser fotspår från en tjuv*
72. CATJA: *Ni ser fotspår från en tjuv? Men brinner det mycket?*
73. Elis: *Ja du måste ringa brandkåren!*
74. CATJA: Då får vi ringa brandkåren
75. Elis: Ja! Vi måste ringa brandkåren. Okej
76. ?: *Brandkåren (med luren mot örat) det brinner*
77. CATJA: Vi får ringa, vad är det för nummer till brandkåren?
78. Hannes: Ett ett två
79. Många barn: Ett ett två
80. CATJA: *Ett ett två, lätt att slå (låtsasringer) hallå... vem ska va brandman nu då?*
81. Linus: Jag!
82. CATJA: Okej [ohörbart]

Hannes hittar telefonen i leken och ropar ut att den brinner (tur 55). En förhandling om hur detta har skett eller kan ske i leken utspelar sig genom barnens och förskollärarens metakommunikation om händelsen. Förskolläraren föreslår genom en fråga

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

att den ligger i ugnen (tur 56) men Hannes nekar (tur 57). Elis antyder en förståelse för rimligheten i förskollärarens förslag att den brinner just för att den ligger i ugnen "ja, den måste ligga där för annars så..." (tur 58). Förskolläraren initierar att något (troligen en kloss) ska placeras ut som tänkt brinnande föremål och Elis ber Fanny om hjälp, men hon avböjer (turer 59-61). Metakommunikationen sker inom leken. När förskolläraren ger ett förslag på något som kan användas talar hon om leken (tur 63) och Hannes svarar på detta genom att hämta det förskolläraren pekar på. Han tar då ett nytt initiativ till att föra lekens narrativ framåt genom att säga "Vi hitta hans iPhone" (tur 65). Han metakommunicerar om leken riktad till förskolläraren om vad som ska hända i leken, "nu kommer vi ringa dig" (tur 67), och sedan kommunicerar de i sina lekkaraktärer under flera följande turer (turer 68-75). I samtalet föreslår Elis att även brandkåren måste tillkallas. Förskolläraren ställer återigen frågan till gruppen om numret för nödsituationer, denna gång till brandkåren (jfr tur 28 i excerpt 3). Nu svarar Hannes och även flera andra barn (turer 78-79). Förskolläraren upprepar ramsan "Ett ett två, lätt att slå", låtsas att hon ringer och metakommunicerar sedan om lekens fortsättning genom att fokusera på fördelning av rollen som brandman (tur 80). Linus anmäler sig (tur 81).

Analysen visar hur barnen tar initiativ i leken samtidigt som förskolläraren fortsätter koordinera perspektiv i form av idéer om hur leken kan utvecklas, vilka roller som ska finnas, hur man ska agera och så vidare. Det görs genom metakommunikation om leken men också i rollkaraktären. (Det är också förskolläraren som etablerat denna form tidigare i leken; att de leker att de ringer till varandra (tur 8 i excerpt 1) när förskolläraren låtsades svara i telefon och låter barnen berätta.)

I det följande hjälper Elis Hannes och Linus med nya utklädningskläder, nu för att föreställa brandmän. Hannes vill även ordna så att han har en polisbil i leken. De bestämmer var i rummet som brandstationen ska vara och förskolläraren låtsas ringa till Linus som får ta emot larmet om den brinnande mobiltelefonen. Förskolläraren benämner att brandkåren ska komma och släcka.

Excerpt 5: Stöd för samtliga barns initiativtagande i leken

105. Hannes: Det är en polisbil (har satt sig på en stol framför en ratt)
106. CATJA: Åh det är en polisbil. Polisbilen kan också behöva köra till skolan ju. Det brukar ju hända så att både polisen och brandkåren rycker ut
107. ?: *Sirenljud*
108. Elis: Brandkåren måste titta till hur det gick
109. CATJA: Okej. Och vad gör vi här nere, här hemma? (till Fanny som hela tiden suttit bredvid läraren)
110. ?: *Sirenljud*
111. Elis: Ni får vänta
112. CATJA: *Näe jag får duka undan. Jag blir alldeles nervös nu när jag är mamma här. Hur ska det gå?*

Hannes fortsätter att utveckla idén om polisen genom att leka att han kör en polisbil (tur 105). Förskolläraren väver in detta i lekens nya inriktning (att det brinner) genom att metakommunicera om hur det är, eller kan vara, vid en brand "Det brukar ju hända så att både polisen och brandkåren rycker ut" (tur 106). Detta yttrande fungerar som en legitimering av Hannes initiativ i leken och blir samtidigt ett tillfälle till undervisning där innehållet är hur räddningstjänsten fungerar. Förskolläraren vänder sig sedan till Fanny (som ett antal gånger tidigare, se turer 5 och 28) som sitter vid bordet med henne och säger "Okej. Och vad gör vi här nere, här hemma?" (tur 109). Det kan förstås som en trigger för Fanny att välja en lekkaraktär att delta i leken som. I observationen framgår inte hur Fanny svarar på detta. Elis svarar däremot genom att säga att de ska sitta kvar (tur 111). Förskolläraren, istället för att explicit neka förslaget, metakommunicera om lekens narrativ i sin karaktär, *som om*: "Ja blir alldeles nervös nu när jag är mamma här. Hur ska det gå?". Det kan betraktas som ytterligare en uppmaning till Fanny att utveckla sitt deltagande, att ha agens, i leken.

Analysen visar hur förskolläraren, nu när barnen driver leken framåt, fokuserar på enskilda barn i gruppen genom att erbjuda även det barnet som inte än tydligt agerat *som om*, i en lekroll, möjlighet att göra det. Hon metakommunicerar om denna möjlighet, vilket kan ses som en indikering på att det kan vara en utmaning för barn själva att tillskriva sig en roll inom leken, eller att hjälpa varandra att göra det.

Diskussion och slutsatser

I denna studie har vi studerat interaktionen i en lekaktivitet för att få inblick i, och kunna diskutera, undervisning i förskolan för att främja barns agency och lärande. Vi har sett att barn i aktiviteten ges agency, utifrån en förståelse för begreppet som beskrivits av Gillespie (2012; jfr Mäkitalo, 2016); det skapas utrymme för barn att distansera sig från den omedelbara situationen och göra medvetna val. I det första excerptet såg vi exempel på detta när Fanny fick frågan om hur hon haft det i skolan – en fiktiv situation de iscensatt tillsammans. Fanny kan här föreställa sig olika alternativ och hon väljer att initiera en riktning på lekberättelsen genom att hitta på att hon har en telefon som blivit stulen. Elis i sin tur väljer att agera i situationen genom att låtsas att det ringer. Dessa sätt att agera kan tyckas självklara, men de förutsätter i själva verket att barn har approprierat olika redskap och att de delvis behärskar den här typen av situationer och praktiker (en typ av vardagssituation, att telefonera). Stöttning sker som tidigare forskning visat i samspel mellan olika aktörer (Mascolo, 2005), det vill säga, detta kan inte tillskrivas enbart en aktör, utan görs responsivt (Oshiro, Pihl, Peterson & Pramling, 2019). Det vi frågat oss i denna studie är *vad som karaktäriserar detta samspel* där barn tillskrivs agency och *hur stöttningen gestaltar sig*.

Analysen visar att förskolläraren i samspelet bidrar genom vissa avgörande handlingar. För det första bjuder förskolläraren in barnen som medskapare i leken genom att de ges utrymme att bidra till berättelsen. Förskolläraren gör detta i leken till exempel genom att fråga hur det varit i skolan (Fanny berättar) och genom att låtsas svara "ja hallå" i telefonen (Elis ges utrymme att berätta något). För det andra responderar hon på barnens initiativ till leken så att de görs legitima. När barnen föreslår

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

att polis och brandkår ska ringas så diskuterar förskolläraren vilket telefonnummer de har. När Hannes vill klä ut sig till polis föreslår förskolläraren att han också kan ha en telefon med sig i sin polisutrustning. Genom att förskolläraren spinner vidare på barnens initiativ på olika sätt görs barnens handlingar intressanta och betydelsefulla. För *det tredje* koordinerar förskolläraren olika lekinnehåll och riktningar. När Hannes jobbar med sin utklädnad tydliggör hon roller för de andra barnen: att låtsas fika och senare att duka undan. Detta är ett sätt att bildligt talat bereda plats för de olika barnen i leken så att initiativ vävs samman till en gemensam aktivitet och att krockar i perspektiv hanteras. För *det fjärde*, förskolläraren bidrar till att utmana barnens förståelse genom att metakommunicera och skifta mellan *som om* och *som är*. Ett exempel på det är i excerpt 3 när de i sin *som om*-värld ska ringa nödnumret för att en telefon är försvunnen och där förskolläraren styr över till *som är* genom att säga att man egentligen inte ska ringa 112 annat än i nödfall. Hon kommunicerar om detta, men låter ändå lekberättelsen som initierats av barnen ha sin gång. Det senare pekar särskilt mot balansakten förskolläraren hanterat i en lekresponsiv undervisning som denna. Att hålla fast vid ett innehåll är något som kännetecknar stöttning, men att samtidigt vara öppen för nya riktningar i leken är samtidigt centralt för en gemensam lekaktivitets fortlevnad. Förskolläraren använder i denna situation metakommunikation för att växla mellan de båda dimensionerna. Att klara detta är sannolikt inget förskollärare naturligt kan utan något som i lärarutbildningen måste introduceras och tränas.

Stöttning i detta samspel, det vill säga stöd för barnen att lära, äger rum både inom lekens *som om*-dimension och innehållsligt: *som är*. I fallet med polisleken stöttar förskolläraren dels barnen genom att föra in något hon känner till om hur poliser arbetar (att poliser alltid bär telefon), dels genom att visa på en lekpotential (att lek-kostymen kan kompletteras med en tråkloss som får fungera som telefon). Att stötta barns utveckling av nya förståelser, både för ett innehåll och för sätt att leka och föreställa sig (jfr att appropriera kulturella redskap), är centrala principer för att främja barns agency (Mäkitalo, 2016). Givet det lekresponsiva perspektiv (Pramling m.fl., i tryck) som vi tagit i denna studie, förutsätter lek och lärande varandra och stöttning måste därmed ske av aktivitetens olika dimensioner. Olika typer av utmaningar framträder: *som är* (t.ex. att kunna numret till brandkåren), vilket vi kan benämna som innehållsliga, och *som om* (till exempel att hitta på var den brinnande telefonen finns), vilket rör leken och fantiserandet. Det finns till synes ingen motsättning i att stötta barnen i dessa skilda utmaningar, utan förskolläraren växlar, liksom barnen, mellan de båda. Skiftet sker ofta genom att förskolläraren och barnen metakommunicerar i leken om olika möjligheter och dimensioner. Sättet att metakommunicera som förskolläraren använder är en pedagogisk strategi som pekats ut som central i till exempel ett utvecklingspedagogiskt perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Det går också i linje med hur Gillespie (2012) definierar agency: att agera oberoende av den omedelbara situationen. I leken möjliggörs ett sådant agerande när metakommunikation används som medel för att göra just ett lyft från den omedelbara situationen – från *som är* till *som om*, till exempel genom att lekdelta-

garen ska bli en polis. För att fånga vad som i tidigare forskning varit mer osynligt – strategier för stöttning av lekdimension – använder vi begreppet att trigga, eller *triggers* (Pramling m.fl., i tryck). Med hjälp av triggers öppnar förskolläraren för barns deltagande i leken. Dessa fungerar, argumenterar vi, som strategier för att skapa och utveckla agency för barn, i likhet med att formulera sig med hjälp av ”jag undrar”, som Houen och kollegor (2016) föreslagit.

Fokus i denna studie har varit på förskollärarens agerande, men detta kan inte separeras från barnens respons, och vice versa. Undervisning är en ömsesidig aktivitet men där förskolläraren, i en undervisningspraktik med demokratiska ambitioner, har en central roll. Om förskolläraren bidrar med sitt agerande som på de sätt som här framträtt, kan det främja barns agency. Förskolläraren utövar en typ av styrning, genom sitt sätt att bekräfta, föreslå och metakommunicera. På detta sätt riktar hon barnens uppmärksamhet. Som inledningsvis pekades ut har förskollärares styrning i formell undervisning tidigare setts som ett hot mot utveckling av barns agency (till exempel Gray, 2013). Tullgren (2004) har utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv studerat interaktion i förskolan med ett särskilt fokus på hur styrning sker i lek. Hon diskuterar mot bakgrund av de observationer hon gjort att förskollärarens roll har förändrats i förskolan genom att pedagogen tagit steget in i leken. Hur ska vi förstå förskollärarens roll och det undervisande uppdraget idag? Är en undervisning som är lekresponsiv en slags omtänksam styrning? Innebär den att barn demokratiseras, eller snarare tvärt om? Tullgren skriver:

Styrningen finns men har bytt ansikte från att vara repressiv och förtryckande till att vara så vänlig, hjälpsam och omtänksam att vi förleds att tro att vi gjort oss av med den. Det får oss också att tro att förhållandet till barnen demokratiserats. Pedagogen har lagt av sin roll som observatör och kontrollant och tagit steget in i leken. Leken anses ske på barnens villkor, och lekande barn och pedagoger anses befinna sig på en mera jämställd nivå.

(Tullgren, 2004, s.120f.)

Vi vill hävda, och som vi empiriskt illustrerat i denna artikel, att en lekresponsiv undervisning (Pramling m.fl., i tryck) kan bidra till att skapa agency hos barn. Barns agency kan inte tas för given utan den är redskapsberoende och utvecklas i interaktion med andra (Mäkitalo, 2016). Som stöd för denna utveckling är förskollärarens roll central när hon agerar som en kompetent deltagare i leken med fokus på både utveckling av själva leken och de innehåll som framträder och aktualiseras inom ramen för denna.

Referenser

- Berridge, D. (2017). The Education of Children in Care: Agency and Resilience, *Children and Youth Services Review*, vol. 77, ss. 86–93.
- Bliss, J., Askew, M. & Macrae, S. (1996). Effective Teaching and Learning: Scaffolding Revisited, *Oxford Review of Education*, vol. 22, nr. 1, ss. 37–61.

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology* (2:a rev. uppl.). Cambridge: Cambridge University Press
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D. & Boyd, W. (2014). *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education*. Springer Briefs in Education.
- Edwards, A. (2007). An Interesting Resemblance: Vygotsky, Mead, and American Pragmatism. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, (ss. 77–100). New York, NY: Cambridge University Press.
- EECERA (2016). *The ethical codes of the European Early Childhood Education Research Association*. Tillgänglig online: <http://www.eecera.org/ethical-code/> [hämtad den 7 april, 2016]
- Erikson, E. H. (1963/1993). *Childhood and Society*. London: Vintage.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). Reconceptualising Agency and Childhood: An Introduction. I F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Red.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (ss. 1–16). New York, NY: Routledge.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual Play': Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education, *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 12, nr. 3, ss. 224–240.
- Gillespie, A. (2012). Position Exchange: The Social Development of Agency, *New Ideas in Psychology*, vol. 30, ss. 32–46.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play will make our Children Happier, more Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York, NY: Basic Books
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. & Thorp, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions, *International Journal of Early Childhood*, vol. 48, nr. 3, ss. 259–276.
- Jerlang, E. (1991). Erik Homburger Erikssons psykoanalytiska teori. I E. Jerlang (Red.), *Utvecklingspsykologiska teorier* (ss. 49–84). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- James, A. (2009). Agency. I J. Qvortrup, W. Corsaro & M. S. Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (ss. 34–45). London: Palgrave MacMillan.
- James, A. & Prout, A. (Red.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 4, nr. 1, 39–103.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lonie, D. & Dickens, L. (2016). Becoming Musicians: Situating Young People's Experiences of Musical Learning between Formal, Informal and Non-Formal Spheres, *Cultural Geographies*, vol. 23, nr. 1, ss. 87–101.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie* (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.

- Mascolo, M. F. (2005). Change Processes in Development: The Concept Coactive Scaffolding, *New Ideas in Psychology*, vol. 23, nr. 3, ss. 185–196.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 10, ss. 64–67.
- Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- van Oers, B. (1998). From Context to Contextualizing, *Learning and Instruction*, vol. 8, nr. 6, ss. 473–488.
- van Oers, B. (2014). Cultural-Historical Perspectives on Play: Central Ideas. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 56–66). London: Sage.
- Oshiro, A., Pihl, A., Peterson, L. & Pramling, N. (2019). Scaffolding 5-Year-Old Children in Japanese Kindergarten Collaboratively Retelling a Tale, *International Journal of Early Years Education*, vol 27, nr 1, ss. 82–94.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning - ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan, *Forskning om undervisning och lärande*, vol 7, nr 1, ss. 7–22.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (i tryck). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 6, ss. 623–641.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Sarainen, H. & Kumpulainen, K. (2014). A Visual Narrative Inquiry into Children's Agency in Preschool and First Grade, *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3, nr. 2, ss.141–174.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research, *Educational Psychologist*, vol. 44, nr. 3, ss. 202–208.
- Tisdall, E. K. M. & Punch, S. (2012) Not so 'New'? Looking Critically at Childhood Studies, *Children's Geographies*, vol. 10, nr. 3, ss. 249–264.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola.
- Vaihinger, H. (2001). *The Philosophy of "as if": A System of the Theoretical, Practical, and Religious Fictions of Mankind* (6:e rev. utg., C. K. Ogden, Övers.). London: Routledge. (Originalverk publicerat 1924).
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

- Vygotskij, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions* (M. J. Hall, Övers., R. W. Rieber, Red.). New York, NY: Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (ss. 178–192). New York, NY: Cambridge University Press.
- Wright, R. (2013). Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education, *Canadian Music Educator*, vol. 54, nr. 3, ss. 33–36.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, nr. 2, ss. 89–100.

I mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan

C Björklund & H Palmér

Sammanfattning

Fokus i denna artikel är mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering i förskolan. Studiens syfte var att, med utgångspunkt i 62 videodokumentationer där förskollärare deltar i barns lek, visa hur målorientering kan konstitueras i lek och vad som då sker med leken i förhållande till barnens intentioner. Resultaten visar att målorienterade processer kan integreras i lek utan att lekens intentioner förändras. Resultaten visar också att målorienterade processer kan driva leken framåt när förskollärare möjliggör för barn att utveckla, för leken nödvändiga, kunskaper och färdigheter. Detta kräver att interaktionen mellan förskollärare och barn samtidigt är riktad mot målet för leken och mot hur barnet förstår det för leken nödvändiga innehållet. Kritiskt tycks vara hur lärandemål formas i förhållande till barnens initiativ eftersom dessa har betydelse både för lekens riktning och för vilka lärandemål som blir möjliga eller nödvändiga att behandla.

Nyckelord: förskola, lek, lekresponsiv undervisning, målorientering, didaktik



Camilla Björklund är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Hennes forskning berör matematiklärande, lek och undervisning i förskolan. Camilla har medverkat i och drivit flera praktiska projekt om undervisning och begreppsbyggnad i tidig ålder i Sverige och i Finland.



Hanna Palmér är docent i matematikdidaktik vid Linnéuniversitetet i Växjö samt gästlektor i matematikdidaktik vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintresse är yngre barns lärande i matematik samt lärares professionella utveckling med fokus på matematikundervisning.

C Björklund & H Palmér

Abstract

The focus of this article is on the openness of play and the goal-direction of teaching in preschool. The aim was to investigate how goal-orientation may be formed in play and in what ways this impacts on the play in relation to the children's intentions. The study is based on 62 video documentations of play situations in which preschool teachers participate. The results show that goal-oriented processes can be integral to play when preschool teachers enable children to develop knowledge and skills necessary for the play. This, however, demands joint attention in the interaction as well as the teacher understanding the child's understanding of the content that is necessary for the play simultaneously. Formulating learning goals in line with children's intentions seems to be critical since children's intentions direct the play and thus which learning goals that will be possible or necessary to comprise.

Keywords: Goal-orientation, Play, Play-responsive teaching, Preschool, Didaktik

Introduktion

Det finns olika uppfattningar i både forskning och i förskolans verksamhet gällande förhållandet mellan undervisning och barns lek. Samtidigt som vissa förespråkar barns rätt att leka ostört från vuxna (Sundsäl & Øksnes, 2015) framhåller andra möjligheter med att integrera undervisning och lek (Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017; Pramling & Pramling Samuelsson, 2011). I den svenska läroplanen för förskolan skrivs leken fram som grunden för barns utveckling, lärande och välbefinnande och förskolans verksamhet ska organiseras så att barn kan leka och lära tillsammans (Skolverket, 2018). Utifrån denna skrivning kan lek och undervisning inte förstås som dikotomier utan som två nödvändiga aspekter av förskoledidaktik där lek är en naturlig form för barns varande som samtidigt ska integreras med undervisning.

Både undervisning och lek har alltid en riktning men medan lekens riktning vanligen beskrivs som öppen att ta oförutsägbara vägar har undervisning en tydligare målorientering – ett innehåll som barnet förväntas utveckla sitt kunnande om. I denna artikel fokuseras mötet mellan lekens öppenhet och undervisningens målorientering med utgångspunkt i situationer där förskollärare deltar i barns lek. Vad händer med leken och med barns deltagande i lek när lekens öppenhet möter undervisningens målorientering?

Empirin i artikeln ingår i ett kombinerat utvecklings- och forskningsprojekt¹ av lekresponsiv undervisning som genomförts i samarbete mellan verksamma förskollärare och forskare. I projektet utvecklas teoretiskt och empiriskt *lekresponsiv undervisning*, vilket i korthet innebär att förskolläraren i undervisningen tar del i barns lek och svarar på barnets svar i ett utvecklande samspel. Undervisning avser därmed en gemensam aktivitet, där förskollärare och barn är engagerade och båda bidrar till hur aktiviteten utformar sig och innehållet gestaltas (se Pramling & Wallerstedt, 2019; Pramling m.fl. i tryck). I projektet har förskollärare filmat situationer från förskolans

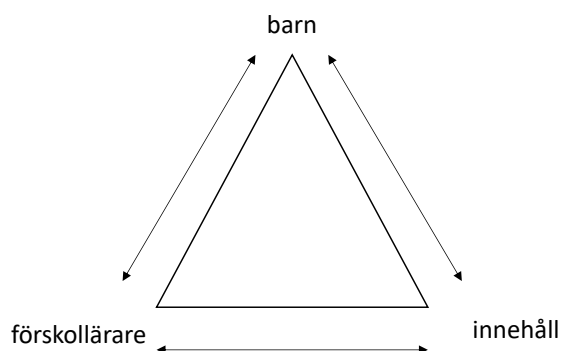
¹ Finansierad av Skolforskningsinstitutet (Skolfi 2016/112)

verksamhet där de själva utifrån didaktiska avsikter deltar i barns lek, vilket innebär att de i leken försöker rikta barns uppmärksamhet mot innehåll för lärande. I syfte att bidra med kunskap till en förskoledidaktik som innefattar lekresponsiv undervisning riktas i denna artikel ett särskilt intresse mot hur förskolläraren hanterar att rikta barnens uppmärksamhet och utmana deras uppfattningar av ett innehåll i relation till barnens intentioner i leken och lekens fortskridande.

Didaktik för förskolan

Oavsett skolform inkluderar lärares arbete undervisning som enligt svensk skollag (SFS 2010:800) ska ske på vetenskaplig grund. Oberoende av om undervisning planeras eller genomförs spontant är didaktik den vetenskapliga disciplin inom vilken lärare kan grunda sina metodval och tolkningar av barns uppfattningar och intentioner. Didaktik är således alla lärares vetenskapliga grund oavsett skolform. Eftersom undervisningsbegreppet av tradition inte använts i samma omfattning i förskolan som i skolan är det inte självklart hur didaktik och undervisning ska förstås i förhållande till en skolform (förskolan) där omsorg, utveckling och lärande ska utgöra en integrerad helhet, och därför behövs teoriutveckling.

En illustration av didaktik som ofta används är en triangel där de tre hörnen symboliserar förskolläraren, barnet och innehållet (Hudson & Meyer, 2011). I en målorienterad verksamhet är det alltid någon (barnet) som förväntas lära sig något (innehållet), där någon (förskolläraren) agerar på sätt som ska möjliggöra för barnet att utveckla sin förståelse för det avsedda innehållet. Även om undervisning per automatik inte resulterar i lärande illustrerar sidorna i triangeln relationerna som i en undervisningssituation behöver finnas mellan barnet, förskolläraren och innehållet (figur 1).



Figur 1. Didaktisk triangel som illustrerar relationerna mellan barnet, förskolläraren och innehållet (efter Hudson & Meyer, 2011).

I varje undervisningssituation har både barn och förskollärare sedan tidigare en relation till innehållet. På samma sätt som barnet har en viss förståelse för innehållet utifrån sina tidigare erfarenheter har även förskolläraren en individuell förståelse för innehållet samt för vilket kunnande och vilken förståelse det är möjligt och önskvärt att rikta barnens uppmärksamhet mot. De tre hörnen i triangeln har ett inbördes

C Björklund & H Palmér

beroendeförhållande där förskolläraren i sin yrkesroll är ansvarig för hur relationen dem emellan formas och därmed för vilket innehåll barn ges möjlighet att urskilja och i synnerhet vilken förståelse som kan bli möjlig att utveckla i ett visst sammanhang. Det finns på så vis en målorientering i den didaktiska triangeln där förskolläraren bär ansvar för vilket innehåll som man i interaktionen orienterar sig mot och på vilket sätt innehållet görs synligt för barnet.

Didaktik är dock ett betydligt mer processorienterat begrepp än vad en till synes statisk triangel kan illustrera (figur 1). Undervisning är den aktivitet som denna dynamiska process tar sig uttryck i och i likhet med Öhman (2012) förstås den didaktiska triangeln i denna artiklen som en ständig förhandling, samtidig och ömsesidig mellan förskollärare och barn, inom ramarna för en institution (förskolan) där normer och traditioner spelar roll för hur undervisning möjliggörs och genomförs. Dessa normer och traditioner kan förstås som en ram som begränsar vad som är möjligt men också vad som är önskvärt gällande undervisning i förskolan (se figur 2).

Utvecklingspedagogisk ansats

Studien som ligger till grund för denna artikel utgår från en utvecklingspedagogisk ansats där lärande innebär att någon förmår uppfatta och delta i omvärlden på ett sätt som hon eller han inte tidigare kunnat (Pramling Samuelsson & Pramling, 2013). Kunskapssynen tar utgångspunkt i att barn primärt erfar sin omvärld som en helhet och successivt differentierar olika aspekter som framträder mer än andra. Dessa aspekter relateras dock till den innebörd helheten har för barnet, vilket gör att barnet alltid tolkar nya erfarenheter i förhållande till helheten och det tidigare erfarna (Marton, 2015; Werner, 1948). Ett exempel på detta är att först uppfatta *affären* som en plats där man kan hämta föremål man behöver, en uppfattning som differentieras och blir mer nyanserad och rik vartefter barnet erfar att föremålen kallas varor och är ordnade i tematiska sektioner i en affär, samt att affären är ett komplext ekonomiskt system där begrepp som tillgång och efterfrågan, arbetsgivare, arbetstagare, transport och valuta tillför innebörder till *affären*. Nya aspekter (innebörder och samband) som barnet upptäcker gör att *affären* framträder på ett förändrat sätt och barnets begrepps bild vidgas, vilket i sin tur medför att barnet kan delta i affärsaktiviteter, antingen verkliga eller fiktiva i lek, på mer kompetenta och flexibla sätt. Pramling Samuelsson och Pramling (2013) beskriver utifrån en sådan kunskapssyn att undervisning handlar om att hjälpa barnet *göra det osynliga synligt* vilket i relation till den didaktiska triangeln (figur 1) kan illustreras som en riktadhet från förskolläraren och barnet gentemot ett innehåll och betydelsefulla aspekter av det aktuella innehållet. För att åstadkomma ett sådant gemensamt fokus krävs *intersubjektivitet*, det vill säga att förskollärare och barn koordinerar sina perspektiv genom olika kommunikativa handlingar (Rommetveit, 1974).

Som ovan beskrivits har barnet och även förskolläraren individuella uppfattningar, om sin omvärld och olika innehåll i den, men i undervisningssammanhang är det *specifika sätt att förstå* innehållet ifråga som utgör mål och innehåll för lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Undervisning innebär för förskol-

läraren att urskilja hur barnet uppfattar och förstår innehållet samt vad barnet ännu inte uppfattar eller förmår att se, men som skulle vidga barnets förståelse. Därefter kan förskolläraren erbjuda barnen aktiviteter som möjliggör för dem att se – erfara – innehållet på ett nytt sätt. Att se ett innehåll på ett nytt sätt kan innebära att innehållet får en ny innebörd, ses utifrån ett nytt perspektiv eller kopplas samman med nya erfarenheter. På så sätt närmar sig barnens förståelse målet för undervisningen, som fördjupad förståelse och ett breddat kunnande. Detta sätt att se på lärande är grund för att så som i denna studie se möjligheterna att integrera lek och undervisning, genom en lekresponsiv undervisning. I en sådan undervisning är uppmärksamheten på, och följsamheten till barns sätt att förstå olika innehåll, alljämt utgångspunkt, men likaså inkluderar en riktadhet mot ett innehåll något att utveckla sitt kunnande om.

Utifrån ovanstående är undervisning svaret på frågan *hur gör man för att hjälpa någon att lära sig något* eller, i utvecklingspedagogiska termer, *hur gör man det osynliga synligt*. Utgångspunkten för denna artikel är empiriska exempel där förskollärare utifrån didaktiska avsikter deltar i barns lek, vilket innebär att det är i lek de försöker rikta barns uppmärksamhet mot innehåll för lärande i syfte att göra det osynliga synligt.

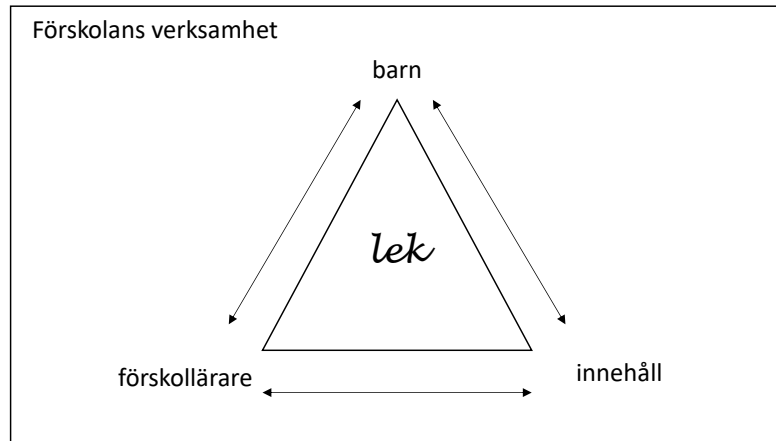
Delaktighet i lek

När förskollärare utifrån didaktiska avsikter deltar i barns lek tillkommer för förskolläraren att urskilja barnets intentioner med leken. I svensk förskola används uttrycket *fri lek* generellt som ett normativt uttryck eller ideal utan att definiera eller diskutera den fria lekens relation till barns utveckling och välbefinnande (Pramling m.fl., i tryck). van Oers (2014) skiljer istället på *fri från* och *fri att*, där *fri från* syftar på lek fri från vuxna vilket ofta *fri lek* avser men där *fri att* istället syftar på lekens öppenhet. Lekens öppenhet innebär att leken kan ta oförutsägbara riktningar och att barn i lek är fria att utforska utan att på förhand veta vart leken kommer att leda. Denna senare innebörd av lekens öppenhet utesluter inte vuxnas deltagande utan om och hur förskollärare kan delta i barns lek är enligt van Oers en empirisk fråga. I denna artikel spetsas frågan till ytterligare eftersom förskollärarna i de empiriska exemplen har didaktiska avsikter med sitt deltagande i barnens lek. Utifrån dessa utgångspunkter kan den didaktiska triangeln illustreras som relationer inte enbart mellan de tre hörnen utan i ständig närvaro av lek inom ramarna för förskolans verksamhet som kontext och kultur (figur 2).

När undervisning ska förstås i förhållande till förskolan är inte det centrala att specifikt kunnande uppnås (så kallade kunskapsmål) utan att barnet får erfarenheter av innehållet som lägger grund för fortsatt lärande och fördjupat kunnande (Pramling Samuelsson & Pramling, 2013). På så vis skiljer sig undervisning i förskolan från skolans ämnesdidaktiska sammanhang. Kunnandet är inte absolut eller bestämt på förhand utan snarare nära det Vygotskij benämner proximal utvecklingszon (Vygotskij, 1978). Undervisningen startar i det barnet uppfattar och ser i en given situation men barnet erbjuds möjligheter att tillsammans med en stöttande förskollärare eller mer

C Björklund & H Palmér

erfarna barn vidga sin erfarenhetshorisont i riktning mot ett fördjupat kunnande. van Oers och Duijkers (2013) beskriver undervisning med liknande utgångspunkter som utvecklingspedagogik men i termer av att barn genom undervisning och särskilt lekbaserad undervisning förmås förändra sitt sätt att delta och handla i olika kulturella praktiker.



Figur 2. Didaktisk triangel som illustrerar relationerna mellan barnet, föskolläraren och innehållet i lek inom ramarna för förskolans verksamhet (modifierad utifrån Hudson & Meyer, 2011).

Ett sådant exempel är affären där vissa normer och även färdigheter är till hjälp för att förstå konceptet affär och vad man kan och bör göra i en affär, vilket inbegriper hur man hittar det man vill köpa, byter varor mot pengar och hur man tolkar symboler och system som förekommer i en affärspraktik. När barnet blir uppmärksammat på dessa kan barnet också förändra sitt sätt att delta i praktiken, såväl i som utanför leken. Att delta och handla i en viss kulturell praktik innefattar dock en variation av deltagande, frihetsgrader, regler och ramar.

I alla kulturella praktiker är olika deltagare mer eller mindre delaktiga i hur aktiviteter utformas och genomförs. Vidare varierar vad som är tillåtet att göra på en viss plats, vid en viss tid, i ett visst sammanhang. Regler och ramar i kulturella praktiker kan vara såväl tekniska (vad som är möjligt att göra med tekniska artefakter och kunskaper; leker man att man åker till månen är det fullt möjligt att bygga en rymdraket som lekdeltagarna kan sitta i och låtsas att man lyfter från marken), sociala (normer och värderingar som kommer till uttryck i hur man gör när man leker tillsammans med andra), begreppsliga (hur symboler, principer och begrepp tas i bruk i leken) samt strategiska (man måste bygga rymdraketen innan man tar på sig rymdhjälmen och startar sin resa, men bara en kan vara rymdfärjans pilot, varför andra deltagare behöver ta andra roller i leken). Parametrarna som van Oers och Duijkers (2013) pekar ut är samma för alla former av kulturella praktiker, också undervisning, varför lek och undervisning bör ha tillräckliga gemensamma parametrar för att möjliggöra en integrering. Undervisning i lek innebär då att avsiktligt stötta barn i att förändra sitt sätt att delta i kulturella praktiker där kunnandet även kan vidga vad som är möjligt att göra i leken.

Metod

Empirin för den analys som presenteras i denna artikel är en del av en stor mängd dokumentationer av lek som samlats in från olika förskolor inom ramarna för projektet *Lekbaserad didaktik – att vidareutveckla förskoledidaktisk teoribildning i samverkan mellan forskare och förskollärare* (Skolfi 2016/112). Det är de deltagande förskollärarna som har filmat situationer där de själva utifrån didaktiska avsikter deltar i barns lek. Under projektet har förskollärarna dokumenterat lek utifrån olika fokus, till exempel har narrativ lek, metakognition och olika innehållsområden utgjort utgångspunkt. Gemensamt för samtliga empiriska exempel är dock att deltagande förskollärare har haft didaktiska avsikter med sitt deltagande i syfte att barnet eller barnen inom ramarna för leken ska ges möjlighet att lära i betydelsen uppfatta och delta i omvärlden på ett sätt som hon eller han inte tidigare kunnat. Etiska riktlinjer från Vetenskapsrådet gällande empirisk forskning baserad på videoobservationer och involvering av minderåriga har noga beaktats i studien. Vårdnadshavare har informerats och enbart barn med informerats samtycke har filmats. Dessutom har barnens eget samtycke noga beaktats där deltagande i de lekar som videodokumenterats alltid har varit frivilligt (Vetenskapsrådet, 2017).

För den aktuella studien har 62 dokumenterade leksituationer, där förskollärare deltar med en mer eller mindre uttalad målorientering, utgjort urval. Filmerna är från någon minut till cirka 20 minuter långa vilket gör att vissa dokumentationer omfattar en hel leksituation och andra endast del av en lek. Dokumentationerna är från projektets tredje och sista år där olika innehållsområden varit utgångspunkt för förskollärarnas dokumentationer. Utifrån denna utgångspunkt är filmerna exempel på den dynamiska process som tidigare beskrivits som en didaktisk triangel där förskollärare-barn-innehåll möts i lek inom förskolans kulturella ramar (se figur 2). De empiriska exemplen ger inte information om i vilken utsträckning undervisningen är planerad av förskolläraren eller spontant uppkommen i situationerna.

Excerpten som redovisas i resultatdelen är utvalda för att de särskilt väl illustrerar den variation vi funnit av hur mötet mellan undervisning och lek kan gestalta sig. I excerpten skrivs förskollärarens namn med versaler och barnens namn med gemener (samliga namn är fiktiva). Där någon pratar med lekröst markeras detta med kursiv text. Excerpten är numrerade och i de fall där excerpt är från samma dokumentation indikeras detta i numreringen, till exempel 2a, 2b.

Analys

I forskningsprojektet har förskollärarnas dokumentationer inledningsvis analyserats tillsammans med förskollärarna. Därefter har *Critical incident technique* (Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005) använts för att urskilja specifika episoder i dokumentationerna som kan bidra till att besvara frågeställningarna. Detta innebär att episoder där förskollärarens målorientering möter lekens öppenhet har identifierats och valts ut för vidare analys. Episoderna som valts ut syftar inte till att ge en generaliserad bild av lekresponsiv undervisning utan att visa hur mötet mellan lek och undervisning kan ta sig olika uttryck och vad som händer med leken och med barns

C Björklund & H Palmér

deltagande i lek när lekens öppenhet möter undervisningens målorientering. I denna analys är den modifierade didaktiska triangeln (figur 2) central för att peka ut och förklara vad som händer och vilka följderna blir av förskollärares agerande för lekens fortlöpande och för barnens potentiella lärande.

Resultat

De 62 videodokumenterade situationerna representerar en bred variation av lek, till exempel lek med färg, rollek, bygglek och regelstyrd lek. I dessa leksituationer är målorienteringen mer eller mindre framträdande vilket öppnar upp för olika lärandemöjligheter. Dokumentationerna visar också att lek är mer eller mindre öppen, vilket kan vara begränsande men också nödvändigt för att skapa en gemensam ram för vad som är möjligt att göra i leken. Nedan ges exempel på vad vi funnit vara kritiskt för att förstå vad som sker i mötet mellan målorientering och öppenhet: *lekens dialektik, målorienteringen skapas i interaktionen, målorienteringen riktas mot kritiska färdigheter för lekdeltagandet, samt begränsningar som berikar*. När förskollärare deltar i lek med didaktiska avsikter kan det skapas begränsningar för vad som är möjligt att göra i leken. Men det är också möjligt för förskollärare att vara följsamma mot barns initiativ i leken samtidigt som lärande görs möjligt i interaktionen, i betydelsen av att innehåll får en ny innebörd, ses utifrån ett nytt perspektiv eller kopplas samman med nya erfarenheter. Denna komplexitet i lekresponsiv undervisning exemplifieras i de följande exemplen och tillhörande diskussion.

Lekens dialektik

I de dokumenterade leksituationerna är förskollärarnas avsikt att iscensätta en målorienterad process som ska möjliggöra barns lärande. Detta ska de iscensätta samtidigt som barnen kan ha andra intentioner för hur leken ska utvecklas. I flera dokumentationer blir en dialektisk process tydlig där målorienteringen prövas gentemot barnens intentioner i leken. Detta leder ofta till att målorienteringen växlar från ett mål i riktning mot ett annat mål i syfte att möta barnens initiativ. Exempel 1 är uppdelat i två excerpt där lekresponsiv undervisning med fokus på litteracitet utgjorde utgångspunkten för förskollärares deltagande. Det som karakteriserar detta exempel är att förskollärares målorientering växlar i förhållande till barnens intentioner och därmed i enlighet med lekens riktning. Förskolläraren och två barn står vid ett bord med laminerade lappar med namn på alla förskolans barn. Det står ett namn på varje lapp i versaler. Barnen bygger hus med lapparna och den uttalade målorienteringen (litteracitet) lämnas i viss mån i bakgrunden där barn och förskollärare istället är riktade mot att bygga former av lapparna på bordet, vilket möjliggör andra lärandemål, det vill säga målorienteringen växlar (se excerpt 1a).

Excerpt 1a: Vilken är längst?

16. Julia: Det ska va två fönster
17. KAREN: Hur blir det två då? Är det två nu?

18. Julia: Nej. En lång (tar en lång namnlapp och sätter inuti ramen)
19. KAREN: Vilken är längst utav dom här då?
20. Julia: Den (håller fingrarna på hörnen till den sist lagda lappen)
21. KAREN: Utav alla?
22. Julia: Ja
23. KAREN: Hur kan du se det?
24. Julia: För att dom är (håller fönsterlapparna mot varandra, byter till en annan lapp och jämför). För den har O och den har (följer med fingret längs bokstäverna på en namnlapp) och den har en, två, tre, fyra, fem, sex (pekräknar bokstäverna på en annan lapp som hon ger till läraren) och den har en, två, tre, fyra, fem (pekräknar bokstäverna på ytterligare en lapp)
25. KAREN: Fem ja
26. Julia: Och den (tar en lapp längre bort på bordet) en, två, tre, fyra (pekräknar bokstäverna)
27. KAREN: Jaha, vilken är den kortaste då?
28. Julia: Det är den (pekar på den senaste lappen) Den då? En, två, tre, fyra, fem, sex, oj, det är min! (pekräknar bokstäverna och tar lappen)
29. KAREN: (skrattar) men det gick ganska fort när du räknade. Vet du vems den är då? (pekar på den kortaste namnlappen)
30. Julia: Tony. Och jag har fem, en, två, tre, fyra, fem (pekräknar bokstäverna på sin egen namnlapp) en, två, tre, fyra, fem, sex.
31. KAREN: Sex? Nu tror jag att du gjorde en liten rövare där

Barnets avsikt är att hitta "fönster" som är långa. Leken att bygga ett hus övergår därefter till att närmare titta på detaljer på delarna som huset byggs upp av. Litteraciteten blir inte innehåll för undervisning men det blir däremot grunder till mätandets idé i och med att det finns ett behov av redskap som stöttar barnet i valet av fönsterdelar. Den intuitiva bedömningen av vilken lapp som är längst utmanas av förskolläraren som frågar "vilka är längst utav dom här?" (tur 19), "Utav alla?" (tur 21) och "hur kan du se det?" (tur 23) (jfr responsiv kommunikation, van Oers & Duijkers, 2013). Detta uppmuntrar Julia att närmare studera och hitta lämpligt sätt att jämföra längden på lapparna med bokstäver/namn. Barnet prövar olika metoder (tur 24) och tycks bestämma sig för att räkna antal bokstäver och låta dem fungera som måtenhet. Undervisningen sker i detta exempel genom förskollärarens frågor som riktar uppmärksamheten mot nödvändigheten att precisera bedömningsgrunderna för mätningen eller jämförelsen, vilket kan vara viktigt för att fullfölja leken, vilket en orientering mot att läsa namnen på lapparna inte direkt skulle göra (se excerpt 1b).

C Björklund & H Palmér

Excerpt 1b: Större papper för namn på större personer

32. Julia: (blandar samman alla namnlappar på bordet till en hög) se nu är det ett blandgolv
33. KAREN: Blandgolv? Men är det någon annan som du känner igen då? Förutom din egen?
34. Julia: Den. Det står KAREN (håller i en lapp där det står ett annat namn än KAREN)
35. KAREN: Gör det det?
36. Julia: Och här står det ERIKA (tar upp en lapp med annat namn) och JOSEFINE och Linda (plockar fler namnlappar ur högen)
37. Linda: Hon säger ju fel!
38. KAREN: Ja, var det din?
39. KAREN: Men vi kanske ska ta med dom bilderna, jag, ERIKA och JOSEFINE är faktiskt inte med, vi kanske ska vara med?
40. Kim: Ja
41. KAREN: Det tänkte vi inte på. Vi får göra nya såna till oss då
42. Julia: Så är det här våra namnbilder
43. KAREN: Tror ni att dom är större i och med att vi är stora och ni är mindre, är vuxnas och barns lika stora tror du?
44. Julia: Nej, era är större
45. KAREN: Varför då?
46. Julia: För att ni ska ha större papper

I excerpt 1a och 1b hamnar den uttalade målorienteringen (litteracitet) i bakgrunden och i stället framträder andra möjliga lärandemål. Målorienteringen växlar då förskolläraren försöker uppmärksamma barnet på läsande men hon, liksom ett annat barn (turer 36-38) upptäcker att läsande inte är vad Julia ger uttryck för att göra. Förskolläraren tar i stället fasta på namnen och för in en dimension av skrivande och läsande som mer handlar om innebörden av namnbilderna än om att avkoda specifika namn. Samtidigt finns drag av den mätningssidé som introducerades i excerpt 1a kvar, en idé som här flätas samman och blir föremål för deltagarnas undersökande av vad namnen står för.

I excerpt 1 uppkommer alltså ett annat innehåll än den initialt avsedda målorienteringen. Barnets initiativ att jämföra längden på lapparna för att hitta en som passar som *fönster i huset* fångas upp av förskolläraren som ett matematiskt begreppsinnehåll (mätning i termer av jämförelse). Hon gör detta genom att gå ur leken (bygga hus av lapparna) och relatera till något högst verkligt (antalet bokstäver på lapparna avgör deras längd) men tänjer också på gränsen för vad som är rationellt och tänkbart, såsom längden på de vuxna förskollärarnas potentiella namnlappar. De kontraster som framträder gör det då också möjligt för barnen att uppmärksamma innehållet och få

syn på det osynliga (Pramling Samuelsson & Pramling, 2013). Det som karakteriserar denna och liknande dokumentationer är den dialektiska processen mellan undervisningens målorientering och lekens öppenhet vilket är synligt i hur *målorienteringen växlar utifrån lekens riktning*.

Målorienteringen skapas i interaktionen

I de dokumenterade leksituationerna framkommer nödvändigheten av att målorientering skapas i *interaktion* mellan deltagarna i leken. Detta kan förstås som kärnan i lekresponsiv undervisning där innehåll för lärande inte tillförs utifrån, utan konstitueras utifrån de behov av kunskaper och färdigheter som identifieras som nödvändiga för lekens upprätthållande och utveckling (jfr Vygotskij, 1978). I följande exempel leker barnen och förskolläraren affär. När excerptet nedan börjar diskuterar de tillsammans vilka varor de ska ha i sin affär. De tittar på olika etiketter som förskolläraren förberett och barnen väljer vilka etiketter som ska tas med i affären. För att leken ska fortgå måste förskollärare och barn förhandla om vad som är rimligt och möjligt inom lekens ramar.

Excerpt 2: Att leka affär

53. Johan: Vi kan sälja ägg (tar fram en äggkartong ur en hylla) CECILIA vi kan sälja ägg
54. CECILIA: Ja. Här kanske vi kan hitta nånting som kan vara ägg (letar i hyllan) här Johan, kanske i hyllan kan vi hitta nånting som kan vara ägg
55. Johan: Det blir ägg (tar en låda från hyllan)
56. CECILIA: Ja, det är såna glaskulor, dom var bra storlek (Johan lägger runda saker i äggkartongen)
- 57-75. (Läraren och barnen fortsätter ställa i ordning varorna i affären)
76. CECILIA: Ska vi ha äggen framme här kanske? Ska vi ha äggen i den här? (stänger en äggkartong)
77. Liam: Just det, Sprite måste vi ju med ha. Sprite.
78. CECILIA: Sprite. Ja du, vi har nog inte fått hem någon Sprite den här veckan
79. Liam: Men vi måste ha
80. CECILIA: Det får vi beställa hem till affären till nästa vecka. Får vi beställa hem Sprite
81. Liam: Jaaa
82. CECILIA: Det verkar slut på Sprite om man kollar här i affären här ju
83. Liam: Ja. Vi kan köpa en Spriteflaska och ge till er
84. CECILIA: Du menar att du ska ta hit en Spriteflaska?
85. Liam: Ja. Jag kan göra det
86. CECILIA: Vi kan också klippa ut och göra en sån Spriteflaska (pekar på en läskflaska som

C Björklund & H Palmér

står på bordet) Vi låtsas att vi köper in det till affären till nästa vecka

- 87-117. (Läraren och barnen fortsätter att ställa i ordning varor och börjar leka kunder som ska handla)
118. Liam: *Ni får köpa ägg om ni vill* (sitter vid kassan och övervakar kunderna i affären)
119. CECILIA: *Får vi köpa ägg? Har du färska ägg?*
120. Liam: *Här har jag ägg, om du vill ha* (stiger upp från sin stol och visar var äggen finns)
121. CECILIA: *Och klementiner. Det är ju så gott*
122. Liam: *Ni kan köpa ägg om ni vill*
123. CECILIA: *Ja, jag kanske ska ta en packe ägg. Då kan jag ju göra pannkakor*
124. Johan: *Hjälp, jag har bråttom!* (lämnar varorna och springer ut ur affären)
125. Liam: Fast smör ska du köpa (ger en ask margarin till CECILIA)
126. Johan: *Hallå, du får inte vara här!* (kommer tillbaka till affären) CECILIA, jag hade bråttom, en tjuv kom!
127. CECILIA: Hade du bråttom?
128. Johan: En tjuv fick inte komma in. Jag måste ha bråttom
129. CECILIA: *Konstig sallad. Jasså. Toalettpappret håller på att ta slut hemma* (fortsätter plocka varor från bordet)

I denna lek är både förskollärare och barn engagerade och skiftar mellan att gå in i och vara utanför leken för att bestämma vad som är rimligt för att leken ska kunna fortgå (turer 53-54, 118-123). Specifika innehåll knutna till litteracitet lyfts fram till betraktelse och diskussion (tur 86). Innehållet orienteras mot vad som händer i en affär, hur den byggs upp, vad man gör och hur varor köps in. I turerna 77-86 fångar förskolläraren upp barnets initiativ, "Sprite måste vi ju med ha", följt av ett resonemang om hur de antingen kan leka att de beställer Sprite till affären till följande vecka (i leken) alternativt tillverkar etiketter att sätta fast på föremål som får symbolisera Sprite (utanför men i syfte att bidra till lekens genomförande). Barnet bidrar med förslag som förhandlas mellan deltagarna (turer 83-86). Det är dock förskolläraren som styr vilka innehåll som lyfts fram och vilket som inte tas i beaktande. Vissa initiativ som barnen tar vidgas (turer 122-123) där barnet erbjuder kunderna att köpa ägg och förskolläraren svarar med att föreslå att hon i så fall kan göra pannkakor. Andra initiativ, såsom att det dyker upp tjuvar (turer 126-128), ges däremot inte utrymme för att bli del av affärsleken.

Det som karakteriserar denna och liknande dokumentationer är hur *målorienteringen skapas i interaktionen* även om leken inte görs öppen för alla initiativ. Att skapa målorientering i interaktion är dock inte enkelt, vilket visas i att flera dokumentationer inkluderar lek där alla initiativ tillåts av förskolläraren. I dessa fall, där uppföljningen inte blir av målorienterad art, utvecklas inte innehållet, varken av barn eller förskollärare, i termer av nya sätt att förstå eller uppfatta något.

Målorienteringen riktas mot kritiska färdigheter för lekdeltagandet

Lekens essentiella roll i förskolan och förskolebarn som aktiva deltagare i lek inkluderar förmågan att delta också i lekar som andra initierat. Att delta i lek initierad av andra kan innebära att vissa färdigheter och kunskaper behövs för att kunna delta, vilket utkristalliserar ytterligare en form av målorientering som karakteriseras av en riktadhet mot ett innehåll som är nödvändigt för att delta i en pågående lek. Exemplet nedan är från en situation där fokus på matematik utgjorde utgångspunkten för förskollärares deltagande i leken. En förskollärare och fyra barn ska leka "Gömma nyckel", men istället för en nyckel används ett mjukisdjur i form av en drake. Förskolläraren börjar med att gömma draken och fokuserar begreppen *långt nere* och *högt uppe* som ledtrådar i leken, men målorienteringen förändras under lekens gång. Det som karakteriserar detta exempel är att barnens erfarenheter behöver vidgas för att de ska kunna delta i den aktuella leken och att det är den riktningen målorienteringen med nödvändighet behöver ta.

Excerpt 3a: Var han långt ner?

1. MAJ: Nu ska jag berätta att draken har gömt sig långt ner någonstans (sitter på huk mitt emot barnen och pekar med handen mot golvet). Inte uppe (pekar upp) men långt ner (pekar ner). Nu får ni gå och leta så kanske ni hittar draken
2. Max: Jag hittat den
3. MAJ: Hittade du honom?
4. Max: Ja
5. MAJ: Var han långt ner?

I leken blir målorienteringen tydlig där initiativet till leken och förskollärares fokus i leken riktar barnens uppmärksamhet mot begreppen långt nere och högt uppe. Även när barnen sedan gömmer och hittar draken riktar förskolläraren deras uppmärksamhet mot långt nere och högt uppe. Frågorna som förskolläraren ställer har som syfte att möjliggöra för barnen att urskilja innebörder i begreppen (jfr van Oers, 1996). Tidigt i leken uppmärksammar dock förskolläraren att barnen saknar grundläggande förtäelse för strukturen i leken, vem som ska leta, vem som ska gömma, att den som gömt *inte* ska leta och så vidare. Målorienteringen skiftar (likt i excerpt 1) där förskolläraren är lyhörd för de delar av lekens struktur som barnen uppfattar och via metakognitiv dialog (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008) erbjuder dem en vidgad erfarenhetshorisont i riktning mot ett lärande som är nödvändigt för att självständigt kunna leka leken. Målorienteringen är fortfarande matematikinriktad men styrs i riktning mot struktur – strukturen för hur man leker leken. Från att ha varit i förgrund hamnar *långt nere/högt uppe* i bakgrund.

Excerpt 3b: Var är draken gömd?

43. MAJ: Ja. Och så säger du inget till kompisarna var den är för någonstans. Vi säger inget. Så får dom leta kompisarna. (viskar) (Max går och öppnar dörren.) Den är långt

C Björklund & H Palmér

nere. (De tre barnen springer in och tittar där draken låg sist.) Nu ska de leta. Du ska inte visa var den ligger. (De andra barnen börjar gå och titta runt i rummet)

44. Max: Var är Bolibompadraken? Var är Bolibompadraken?
45. MAJ: Långt ner var det va? (Tittar på Max som hon sitter på huk bredvid och "håller kvar" med sin hand för att han inte ska gå och visa var draken finns)

Förskollärarens deltagande i leken har en tydlig karaktär av lekresponsiv undervisning där målet ändras utifrån hur förskolläraren lyssnar in barnens kunskaper och uppfattningar av lekens struktur. Exemplet visar undervisningens dynamiska flöde mellan barnets kunnande och förståelse och förskollärarens målorienterade handlingar där förskolläraren urskiljer att barnen inte förstår strukturen i leken och där efter riktar barnens uppmärksamhet och därigenom möjliggör för dem att se denna struktur – hon hjälper till att göra det osynliga synligt (turer 43-45). Som lek är "Gömma drake" både styrd och öppen. Leken följer en viss struktur som barnen behöver urskilja för att kunna delta fullt ut men inom den strukturen är barnen fria att ta olika riktningar i var draken göms. Genom att urskilja lekens styrda del kan barnen också ges möjlighet att upptäcka och använda lekens öppenhet.

Karakteristiskt för denna och liknande dokumentationer där *målorienteringen riktar mot ett innehåll som krävs för att delta i leken* är att förskolläraren är lyhörd för vad barnen behöver urskilja för att kunna delta fullt ut i leken. Målorienteringens riktadhet mot nödvändiga färdigheter för leken är på så sätt en förutsättning för att barnen ska kunna ta i användning lekens öppenhet.

Begränsningar som berikar

Datamaterialet som analyserats innehåller många exempel på lekar där förskolläraren tar utgångspunkt i för barnen välbekanta aktiviteter av lekkaraktär, såsom sång- och rörelse-lekar eller lekar som följer ett visst manus ("Bockarna Bruse"). Lekens öppenhet avgörs av vad barnen erfar att det är möjligt att göra i leken, vilket kan begränsas av normer på den aktuella förskolan, till exempel vad som är tillåtet att göra i ett visst rum eller vilket material man får använda. Vidare kan barnens kunskaper och färdigheter i hur man gör för att lyckas bygga med kuddar eller annat material begränsa vad som blir möjligt i leken.

I flera dokumentationer skapar förskollärare och barn tillsammans ramarna och formen för leken så att alla som vill vara med och leka får en egen plats, de bestämmer vem som har vissa viktiga roller (chaufför eller lilla bocken Bruse) och vilka handlingar respektive rollkaraktär förväntas utföra, eller hur man sjunger en viss sång på lektemat med rörelser (jfr van Oers och Duijkers, 2013, om tekniska, sociala, strategiska och begreppsliga ramar och färdigheter). Förskolläraren bidrar ofta till att hålla samman leken genom att referera till tidigare lekta lekar eller aktiviteter. Samtidigt bidrar barnen med initiativ som löser problem som uppstår i själva leken och påverkar hur leken kan utvecklas. Ramarna för leken bestäms på så sätt både av den förhandling som görs om vad man kan och får göra inom lekens ramar, vilket i sig begränsar lekens öppenhet för initiativ, samtidigt som barnen inom dessa ramar

ges möjlighet att förhandla och omförhandla ramarna.

Det som karakteriserar exemplet nedan är de *begränsningar som berikar* leken. Förskolläraren avgränsar lekens ramar och därmed i viss mån begränsar barnens handlingsfrihet i leken samtidigt som leken berikas. Barnen erbjuds nya erfarenheter som gör att de kan delta i leken på ett mer kompetent sätt (van Oers, 2012) och fler möjligheter att delta och engagera sig i leken möjliggörs. Man kan säga att det sker undervisning som bidrar till att öppna för än större frihet att utveckla leken, vilket illustreras i excerpt 4 där förskolläraren prövar begrepps innebörder i leken genom att begränsa det innehåll som kommunikationen riktas mot. Till skillnad mot excerpt 3 måste inte innehållet läras för att kunna delta i leken men innehållet *berikar* leken.

Excerpt 4: Frukthalvor

1. Jane: Jag gör frukost
2. NORA: Gör du frukost?
3. Jane: En kiwi (Jane tar en halv kiwi i sin ena hand och söker med blicken över bordet efter den andra halvan)
4. NORA: Kiwi
5. Jane: Kiwi (har tagit upp den andra kiwihalvan i andra handen och sätter ihop dem)
6. NORA: Titta. Nu fick du en hel kiwi
7. Jane: Kiwi
8. NORA: Ska vi dela på kiwin?
9. Jane: Nej. (plockar med materialet) Grapes
10. NORA: Är det grapes?
11. Jane: Ja, grapes
12. NORA: Vad är det för något då? (Håller upp en hel jordgubbe)
13. Jane: Strawberry
14. NORA: Strawberry. Vet du vad. Jag vill ha en halv jordgubbe. Kan du göra en halv jordgubbe till mig? (Lägger jordgubben på Janes skärbräda)
15. Jane: Ja
16. NORA: Kan du göra det? Kan du dela den på mitten så jag får en halv?
17. Jane: Titta (sträcker sig över bordet mot svampen som ligger delad längst bort)
18. NORA: Vad är det för något? (Nora sätter ihop de två svampdelarna och ger Jane svampen)
19. Jane: Vad heter det?
20. NORA: Det är svamp

C Björklund & H Palmér

21. Jane: Det är mushroom
22. NORA: Mushroom. Kan du dela jordgubben så jag får en halv?
23. Jane: (sträcker sig över bordet och tar kniven som ligger på andra sidan) Apple (tar upp en äpplehalva i ena handen och den andra äpplehalvan i andra handen)
24. NORA: Då delar jag den då om du inte vill. (Tar upp kniven)
25. Jane: Inte min (tar tillbaka kniven)
26. NORA: Kan du dela halva till mig då? (Jane skär med kniven, delar efter en stund med hjälp av händerna) Får jag en halv? (sträcker fram handen) *Får jag smaka en halv?* (Jane ger henne en halv som hon börjar låtsasäta på) *En halv. Tack så mycket! Mm vad gott.* (Jane tar tillbaka halvan) Jag vill ha ett halvt äpple. (pekar på äpplet)
26. Jane: Ja
28. NORA: Kan jag få ett halvt äpple? (Jane lyfter upp äpplet och tittar på det) Nu är det ju helt
29. Jane: Grön
30. NORA: Ja, det är grön ja
(Jane lägger ner äpplet på skärbrädan, skär med kniven och äpplet delas i två bitar)
31. NORA: Får jag halv äpplet? (Jane ger henne en halv som hon låtsasäter på) *Tack så mycket! Mm vad gott*
32. Jane: (tar tillbaka äpplehalvan och låtsas bita på den) Bit

Leken i excerpt 4 är ett exempel på interaktion som ofta förekommer i dokumentationerna från förskolorna med yngre barn där vuxna involveras som deltagare i turtagande aktiviteter. I detta fall ger materialet en riktning för leken men barnen har friheten att välja och styra hur delningsleken utvecklas. Förskolläraren tar fasta på delandet och särskilt begreppen *hel* och *halv* (introduceras i turer 6 och 14). Barnet bjuder in förskolläraren i leken genom att följa upp de beställningar förskolläraren gör men är samtidigt noga med att hon har rollen av den som skär frukten (tur 25). Excerpt 4 är endast ett kort utdrag ur den mycket längre leken där begreppen *i* och *med* att de återkommer i förskollärarens beställning av frukter bidrar till att leken hålls samman och delningsaktiviteten är i centrum. Analysen visar att i lekar som till sin utformning kan tyckas begränsande innehåller flera element av öppenhet. Ramarna i leken och förskollärarens uppmärksamhet på barnens initiativ stödjer vad som är tekniskt, socialt, begreppsligt och även strategiskt rimligt och möjligt att göra i leken (van Oers & Duijkers, 2013).

Diskussion

Vad händer när lekens öppenhet och undervisningens målorientering möts och vilka blir följderna av förskollärarens agerande för lekens fortlöpande och för barnens potentiella lärande? Exempelen ovan visar att förskollärares lyhördhet för lekens riktning

och barnens initiativ i leken utmanar de didaktiska handlingarna på så sätt att riktadheten mot lärandemålet och innehållet ständigt sätts på prov och behöver återupprättas. Dokumentationerna visar att barnen i linje med lekens öppenhet är fria att ta initiativ men att i de fall där innehållet i leken ständigt växlar blir det svårt för deltagarna att följa lekens riktning och målorienteringen uteblir eller blir i varje fall otydlig. Förskollärares lyhördhet för vad som utgör möjliga eller nödvändiga kunskaper och färdigheter i relation till barns intentioner kan göra att undervisningen ändrar riktning avseende lärandemål. Detta är synligt till exempel i excerpt 1 där läsfärdighet växlar till mätande och jämförande av längd, och i excerpt 3 där de matematiska begrepp som ska fungera som ledtrådar i leken ställs i bakgrunden och strukturen för leken istället blir målet för lärande. I andra fall skulle en riktning utifrån barns initiativ (jfr diskussionen om alteritet i Pramling m.fl., i tryck) styra målorienteringen bort från potentiellt viktiga färdigheter för att fortsätta leken i den tidigare överenskomna ramen, till exempel i excerpt 2 där tjuvar inte tillåts bli ett inslag i affärsleken. Detta är dock inget unikt i relation till undervisning, även i lek där inte förskollärare deltar med didaktiska avsikter kommer vissa initiativ gällande lekens innehåll och riktning att anammas och andra förkastas.

Genomgående i dokumentationerna ser vi att barn tar initiativ som styr riktningen i leken och således också den möjliga målorienteringen. Lekens öppenhet där även förskolläraren är fri att föra leken i nya riktningar möjliggör att förskolläraren kan tillföra kontrasterande aspekter som kan vidga barnens erfarenheter. Ibland lyckas förskollärarna undervisa om innehåll som berikar det tema som leken omfattar (excerpt 1, 2, 3 och 4) där nya kunskaper eller färdigheter kan bidra till att leken utvecklas just på grund av att leken i och med sin öppenhet tillåter nya eller överraskande inslag av såväl förskollärare som barn. Utveckling av kunskaper och färdigheter sker då inte i ett vakuum utan i för barnet genuint meningsfulla sammanhang där kunskaperna och färdigheterna är betydelsefulla. Affärslekar är frekvent observerade i studien och i dessa förekommer ett flertal situationer där kunskaper om symboler (prislistor), principer (förändringar i antal och valuta) och handlingskompetens (hur man gör i en affär) blir genuint viktiga mål att lära sig för att genomföra leken och utveckla leken i en viss riktning. Vi ser också exempel på andra färdigheter som blir nödvändiga att lära om för att en lek ska kunna genomföras såsom i leken "Gömma drake" (excerpt 3). Dessa processer där undervisning och lek vävs samman hålls ofta ihop av förskolläraren som med stor lyhördhet fångar upp vilka lärandemål som är nödvändiga att undervisa mot och hur detta ska iscensättas för att bli meningsfullt för barnen i leken.

I de 62 videodokumenterade situationerna som utgör underlag för den analys som presenterats ovan är barn inte passiva mottagare av undervisning och instruktioner utan är i enlighet med en lekresponsiv undervisning deltagare i sin egen utveckling (Pramling m.fl., i tryck). Undervisning som stödjer sådan utveckling förutsätter dock en målorientering för att stötta barnet i att utveckla

C Björklund & H Palmér

kunskaper och förmågor som öppnar upp för fler möjligheter att delta och engagera sig i leken på ett mer kompetent sätt (van Oers, 2012).

Fyra karaktäristiska element för lekresponsiv undervisning

I relation till den didaktiska triangeln (figur 1) kan undervisning utifrån en utvecklingspedagogisk ansats förstås som en riktadhet från förskolläraren och barnet gentemot ett innehåll, där lärande innebär att någon förmår uppfatta och delta i omvärlden på ett sätt som hon eller han inte tidigare kunnat. Detta tar sig olika uttryck i de analyserade lekresponsiva undervisningssituationerna med varierande utfall för vilket lärande som görs möjligt. Sammanfattningsvis vill vi lyfta fram fyra karaktäristiska element som framträtt i analysen av hur förskollärare iscensatt lekresponsiv undervisning: en *dialektisk riktning i leken*, att *målorienteringen skapas i interaktionerna*, att *målorienteringen riktas mot kritiska färdigheter för lekdeltagandet* samt *begränsningar som berikar*.

Dialektisk riktning i leken

Målorienteringen i undervisning prövas gentemot lekens mål och ofta växlar förskolläraren sin riktadhet från ett mål mot ett annat för att möta barnens initiativ. Att iscensätta detta förutsätter att intersubjektivitet upprätthålls i leken men också att förskolläraren förmår tolka hur barnet uppfattar olika innehåll i leken och på vilket sätt dessa innehåll kan vidgas utan att förlora mening för barnet och för leken som pågår.

Målorienteringen skapas i interaktionen

Målorienteringen skapas i interaktionen är en betydelsefull del av kärnan i lekresponsiv undervisning. Innehåll för lärande tillförs inte utifrån utan konstitueras av de behov av kunskaper och färdigheter som upptäcks vara nödvändiga för lekens upprätthållande och utveckling. Förskolläraren följer upp barnens initiativ, relaterar till kända företeelser utanför leken och hur de ska förhålla sig till det erfarna inom lekens ramar. Däremot ser vi i vår studie att förskolläraren också tar en styrande roll och bestämmer vilka initiativ som passar in i leken och är lämpliga att vidga och fördjupa innebörden av för att hålla samman leken.

Målorienteringen riktas mot kritiska färdigheter för lekdeltagandet

Barnens erfarenanden behöver vidgas för att de ska kunna delta i den aktuella leken och det är den riktningen målorienteringen med nödvändighet behöver ta.

Begränsningar som berikar

Förskollärarens målorienterade styrning visar sig ibland vara nödvändig för att barnen ska kunna delta i en viss lek där lärandemålet förändras och anpassas utifrån barnens respons och initiativ. Den begränsning av initiativ och öppenhet som detta innebär för dock med sig att leken hålls samman och bibehåller en gemensamt överenskommen riktning som dock ständigt behöver omförhandlas i relation till olika initiativ.

Mångfald av riktningar

När vi i analysen riktar fokus mot vad som händer med lekens öppenhet när målorientering integreras i leken visar det sig att förskollärares förmåga att urskilja men också hantera barns intentioner sätts på prov. Först och främst framträder *en mångfald av riktningar* i barns lek. Denna mångfald är på många sätt en förutsättning för att barn ska bli deltagare i sitt eget lärande, samtidigt som mångfalden av initiativ och riktningar är en didaktisk utmaning – vilka initiativ är meningsfulla att följa upp och utmana just här och nu? I excerpt 1 visas på denna utmaning där förskolläraren försöker vidga erfandet av hur vissa symboler (bokstäver) kan formas men inte vinner gehör hos barnet som har för avsikt att forma andra typer av figurer. Excerpt 4 är intressant ur ett didaktiskt perspektiv på lek och undervisning eftersom det visar hur *begränsningar* i lekens öppenhet *berikar* inte bara lärandet utan även leken. Utifrån målorienterade handlingar möjliggör förskolläraren för barnen att utveckla nya färdigheter, färdigheter som ger barnen större möjligheter att delta i leken. De nya färdigheterna ökar därmed också barnens möjlighet att ta del av de andra lekdeltagarnas erfarenheter vilket kan vidga kunskaper och färdigheter ytterligare. Här samspelar alltså lekkompetens och innehållslig kompetens i vad van Oers och Duijkers (2013) formulerar som tekniska, sociala, begreppsliga och strategiska färdigheter.

Vår analys visar hur leken är en komplex form av samspel där både innehåll och form samverkar. Det finns utmaningar i att föra in en målorienterad dimension i leken, en målorientering som grundar sig i både de kunskaper som deltagarna tar med sig in i leken (vad är möjligt att leka och förhandla om innebörd av) och i deltagarnas individuella avsikter med leken. Kritiskt tycks vara förskollärares lyhördhet och en samordning av perspektiv; att interaktionen mellan förskollärare och barn är riktad mot samma mål för leken *och* hur barnet (och förskolläraren) förstår ett för leken nödvändigt innehåll. I relation till den didaktiska triangeln framhålls förskolläraren som den som i sin yrkesroll är ansvarig för hur relationen mellan barn-förskollärare-innehåll formas och därmed för vilket innehåll barn ges möjlighet att urskilja och vilken förståelse som kan bli möjlig att utveckla i ett visst sammanhang. De analyserade dokumentationerna visar att barnen får en mer central roll i lekresponsiv undervisning då deras intentioner med leken blir avgörande för vilken målorientering som blir möjlig. På så vis formas en mer jämlik didaktisk triangel i lekresponsiv undervisning.

Konklusioner

I denna artikel har vi fokuserat en aspekt av förskolans verksamhet, undervisning som en målorienterad process integrerad med lek. Vi poängterar att det finns många former av lek som förskolebarn bör få ta del av under sin tid i förskolan, varför vår intention inte är att ge en bild av hur all lek eller hur all undervisning i förskolan ska bedrivas. Precis som i vilken annan skolform som helst är en didaktisk avsikt i betydelsen att rikta barns uppmärksamhet mot innehåll för lärande nödvändig för att utveckla undervisning för förskolan. I och med att didaktik omfattar såväl kontexten för den specifika undervisningssituationen som teoretiska antaganden om lärande och kunskap bidrar didaktiska studier till att formulera modeller och förklara ske-

C Björklund & H Palmér

enden som stödjer både förskollärares val av mål och handlingar i undervisningen och dess teoretiserande (Ingerman & Wickman, 2015). Vår avsikt med denna artikel om mötet mellan undervisningens målorientering och lekens öppenhet har varit att bidra till en fördjupad förståelse för hur lekresponsiv undervisning kan iscensättas men även vilka utmaningar som föreligger i att tillämpa didaktiken. Vår primära fråga har varit hur man gör lekresponsiv undervisning och vad som då sker med leken i förhållande till barnens intentioner, vilket kräver en noggrann analys av vad som ter sig kritiskt för att undervisning ska ha karaktären av lekresponsivitet. I artikeln har vi försökt utröna vad som utgör kritiska moment i utformandet av en lekresponsiv undervisning för att därmed kunna bidra till förskolans didaktik. Som i alla undervisningsstudier är det många aspekter som skulle kunna tas i beaktande, emedan vi i artikeln fokuserar undervisning *och* lek samt studerar vad som händer när målorientering *och* öppenhet möts.

En kritisk aspekt tycks vara hur lärandemålet formas i förhållande till barnens initiativ. I flera dokumentationer uppstår den målorienterade processen främst i organiseringen av leken, det vill säga det som van Oers och Duijkers (2013) benämner som ramar och regler för leken, vad man kan och bör göra såväl tekniskt, socialt, strategiskt och begreppsligt för att leken ska kunna genomföras. Mer sällan sker de målorienterade processerna i leken som en avsiktlig förändring, där uppmärksamheten riktas mot något tidigare förgivettaget eller *osynligt* (jfr Pramling Samuelsson & Pramling, 2013). När detta trots allt sker visar det sig i en samtidig process där leken drivs framåt, ibland på förskollärares initiativ men också på barnens, där förskolläraren genom undervisning möjliggör för barnen att utveckla *för leken* nödvändiga kunskaper och färdigheter. För att sådan undervisning ska iscensättas och genomföras krävs att interaktionen mellan förskollärare och barn är riktad mot samma mål för leken och hur barnet uppfattar ett för leken nödvändigt innehåll.

Barnet, förskolläraren, innehållet, relationen mellan dessa tre *samt* relationen till leken och i det yttersta förskolan som utbildningsform bildar en komplex helhet (se figur 2), vilken vi i artikeln försökt beskriva utifrån illustrativa empiriska exempel från förskolan där förskollärare medvetet försökt implementera en lekresponsiv undervisning. Det står klart att barnens initiativ i leken har betydelse för riktningen i leken men också för vilka lärandemål som blir möjliga eller nödvändiga att behandla. Vilket innehåll för undervisningen som tar form kan variera mellan att lära sig en lek (form och struktur, kulturell praktik) och att lära specifika färdigheter (tyda symboler och begreppsliga innebörder). I vissa av de dokumenterade situationerna är inte lärandemålet tydligt även om förskollärarnas intention har varit att barnen inom ramar för en lek ska ges möjlighet att lära i betydelsen uppfatta och delta i omvärlden på ett sätt som hon eller han inte tidigare kunnat. En svårighet i lekresponsiv undervisningen tycks vara att i stunden urskilja vilket innehåll som är i förgrunden och vilket lärandemål som skulle tillföra leken nödvändiga element eller färdigheter.

Referenser

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. (2005). Fifty Years

- of the Critical Incident Technique: 1954–2004 and Beyond, *Qualitative Research*, vol. 5, nr. 4, ss. 475–497.
- Hudson, B. & Meyer, M. A. (Red.). (2011). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a Teachers' Professional Discipline. I P. Burnard, B.-M. Apelgren & N. Cabaroglu (Red.), *Transformative Teacher Research: Theory and Practice for the 21st*. (ss. 167–179). Rotterdam, Nederländerna: Sense.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York, NY: Routledge.
- van Oers, B. (1996). "Are you Sure?" Stimulating Mathematical Thinking during Young Children's Play, *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 4, nr. 1, ss. 71–87.
- van Oers, B. (2012). Developmental Education: Foundations of a Play-Based Curriculum. I B. van Oers (Red.), *Developmental Education for Young Children: Concepts, Practice and Implementation*. (ss. 16–26). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- van Oers, B. (2014). Cultural-Historical Perspectives on Play: Central Ideas. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 56–66). London: Sage.
- van Oers, B. & Duijkers, D. (2013). Teaching in a Play-Based Curriculum: Theory, Practice and Evidence of Developmental Education for Young Children, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, nr 4, ss. 511–534.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning. Ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan, *Forskning om undervisning och lärande*, vol 7, nr 1, ss. 7–22.
- Pramling, N. Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (i tryck). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling, N., Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-Metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction – Social Fostering Divide. I C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (ss. 205–218). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 6, ss. 623–641.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Orchestrating and Studying Children's and Teachers' Learning: Reflections on Developmental Research Approaches, *Education Inquiry*, vol. 4, nr. 3, ss. 519–536.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: Wiley.

C Björklund & H Palmér

- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). "Til forsvar for barns spontane lek.", *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 1, ss. 1–11.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werner, H. (1948). *Comparative Psychology of Mental Development*. New York, NY: Follett.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv, *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr. 3, ss. 33–52.

Barns frågor i lek

A Jonsson & S Thulin

Sammanfattning

I denna studie, som ingår i ett övergripande projekt om lekresponsiv undervisning i förskolan, analyseras de frågor barn ställer under lek. Frågor förstås här som språkliga handlingar som gör något till förgrund och något annat till bakgrund. Frågor indikerar därför vad som är i fokus för barns uppmärksamhet och säger något om hur barn förstår vad de leker. Frågor ses som viktiga att respondera på utifrån en ambition att utforma undervisning responsiv på lek. Syftet med studien var därför att bidra med insikter om vad vi kan lära av barns frågor för att kunna utforma och problematisera förskollärares undervisning i lek. Analysen fokuserar barns frågor i 51 videoobserverade leksituationer där barn och förskollärare deltar. Resultatet visar att barnen i huvudsak ställer frågor i och om leken de är engagerade i (94 av 104 frågor; 'som om') medan övriga frågor (10) handlar om något som aktualiseras av leken men som handlar om förhållanden utanför denna ('som är'). Implikationerna av detta resultat för undervisning i förskolan diskuteras.

Nyckelord: barns frågor, lek, förskola, undervisning



Agneta Jonsson är lektor i barn- och ungdomsvetenskap, legitimerad förskollärare som arbetar med forskning och förskollärarytbildning vid Högskolan Kristianstad.



Susanne Thulin är lektor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad och legitimerad förskollärare. Hennes forskning är inriktad mot arbete med naturvetenskap i förskolan med särskilt fokus på kommunikation.

A Jonsson & S Thulin

Abstract

In this study, which is part of a larger project on play-responsive teaching in preschool, we analyze the questions children ask when they play. Questions are understood as verbal actions that renders something in the foreground and something else in the background. Questions indicate what is in focus of children's attention when they play and are considered important to respond to with an ambition to design teaching responsive to play. The purpose is therefore to contribute with insights about what we can learn from children's questions with an interest in teaching in play. The study is based on an analysis of all questions children ask in 51 video documentations where teachers and children play. The results show that children primarily (94 of 104 questions) ask about matters in or about the play they are engaged in ('as if'), while the rest of the questions (10) concern something actualized in play but concerning conceptual matters outside the play ('as is'). The implications for teaching in preschool are discussed.

Keywords: Children's questions, Play, Preschool, Teaching

Introduktion

Lek som förskoleaktivitet har genom åren haft en särställning som en okontroversiell om än omdiskuterad del av förskolans verksamhet, medan undervisning som ett nyare begrepp i diskussioner om förskolan mött mer motstånd och tudelade uppfattningar (Fleer, 2015; Olausson, 2012; Pellegrini, 2011; Pramling, Kultti & Pramling Samuelsson, 2019). Undervisning ska enligt Skollagen (SFS 2010:800) vara en del av förskolans verksamhet och den senaste versionen av förskolans läroplan (Skolverket, 2018) betonar undervisning i en rad hänseenden samtidigt som lek kvarstår som grunden för barns utveckling, lärande och välbefinnande. Mot denna bakgrund är vår utgångspunkt i denna studie att undervisning då behöver vara responsiv på barns lek och på barns perspektiv (Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Pramling Samuelsson, i tryck) genom att exempelvis svara på barns frågor. I det pågående forsknings- och utvecklingsprojektet¹ som härvarande studie ingår i studeras och diskuteras undervisning och lek som möjliga att förena. Det övergripande syftet med projektet är att i samverkan mellan universitet/högskola och förskola vidareutveckla teoribildning om lekbaserad undervisning och förskoledidaktik. Som en del av projektet avser vi i denna artikel visa och diskutera exempel på barns frågor i lek då dessa kan säga oss något om barns perspektiv. Barns perspektiv ses här i betydelsen hur barn förstår och ger uttryck för vad de är engagerade i. Samtidigt skapas ny mening då barn är engagerade i ett innehåll vilket ger nya erfarenheter utifrån vilka innehåll kan framstå på nya sätt (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Det i sin tur ger indikationer på hur undervisning responsiv på lek skulle kunna utformas. Att vara responsiv kan i

¹ Projektet Lekbaserad didaktik – att vidareutveckla förskoledidaktisk teoribildning i samverkan mellan forskare och förskollärare finansieras av Skolforskningsinstitutet (Skolfi 2016/112). För det samlade kunskapsbidraget, i form av en teoretisering av undervisning och didaktik för förskolan, se Pramling m.fl. (i tryck).

sammanhanget innebära att möjliggöra för barns aktörskap (Clarke, Howley, Resnick & Rosé, 2016; Pramling m.fl., i tryck), att delta och medverka i att utforma lekens riktning och innehåll. Mot denna bakgrund är syftet med föreliggande studie därför att bidra med insikter om vad vi kan lära av barns frågor i lek för att kunna utforma förskollärares undervisning i lek.

Forskning om barns frågor i förskolan

Barns frågor i en förskolekontext är ett högst begränsat forskningsfält. Cifone (2013) pekar på att få studier fokuserar barns egna frågor eller hur barns frågor kan relateras till lärande. Cifone framhåller i sin studie av skolans yngre barn att frågor och lärande ofta kopplas samman, medan det mer sällan ges förklaringar till hur sådana samband kan se ut. Flertalet analyser fokuserar istället frågan i sig och inte den process som genererar eller genereras av frågorna. Något som komplicerar är att frågor kan dölja sig i tal som inte uppfattas som en fråga eller vara uttalade på andra sätt än verbalt (ibid.).

En av få studier som intresserat sig för barns frågor i förskolan fokuserar kommunikation om naturvetenskapliga fenomen (Thulin, 2010). I denna studie ses barns frågor som uttryck för barns nyfikenhet och en vilja att undersöka och förstå sin omvärld. Att studera barns frågor kan ses som ett sätt att synliggöra de lärprocesser barn är involverade i. Inom det naturvetenskapliga kunskapsområdet ses också konsten att ställa frågor som en betydelsefull förmåga i relation till ett naturvetenskapligt arbetsätt. I den refererade undersökningen studerades barns frågor under ett temaarbete om hur jord blir till och om det kan urskiljas någon förändringstendens med avseende på vilken sorts frågor barn ställer under temaarbetets gång. Sammantaget visar resultatet att barn är innehållsfokuserade, i motsats till det görainriktade barn som ofta lyfts fram genom förskolans historia (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). En närmare analys av de frågor som rör det aktuella innehållet visade att barnen visade en vilja att veta, förstå, relatera till tidigare erfarenheter och bli delaktiga. De frågor som ställs av görainriktad karaktär rör de redskap som används. Resultaten visar också att frågorna förändras över tid. Ju längre tiden förflyter ju fler frågor ställer barnen och fler och fler frågor ställs i relation till temaarbetets innehåll. Resultaten från denna studie kan utgöra ett underlag för flera didaktiska överväganden, också applicerbara på föreliggande studie, som rör barns frågor i lek. Genom att lyssna till och beakta de frågor barn ställer kan förskolläraren få tillgång till var i lärprocessen barnet befinner sig och därmed få indikationer på hur barns behov av bemötande och utmaning ser ut. Studien visar också att barn kan behöva kontinuitet i undervisningssituationen; ju mer tid barnen får och ju fler gånger de möter materialet, ju fler frågor uppstår. Det övergripande resultatet kan således läsas som en empirisk grund för förskolans sätt att organisera för barns lärande och utveckling genom temaarbeten som sträcker sig över en längre tid. En annan aspekt att beakta rör förmågan att ställa frågor, och med referens till Dewey (1916/2002) och Vygotskij (1995) påminns vi om vikten av erfarenheter relevanta för aktiviteten och innehållet för att kunna ställa en (relevant) fråga.

Barns erfarenheter kan också ses som bärande för barns lek (Vygotskij, 1995). Vy-

A Jonsson & S Thulin

gotskij benämner förmågan att kombinera erfarenheter som kreativ kombinationsförmåga eller fantasi. Enligt Vygotskij kan utveckling av en kreativ kombinationsförmåga/fantasi ses som en produkt av den miljö barn vistas i, som tillgång till förebilder, upplevda behov, uppmuntran och utmaningar. ”Strävan att vilja skapa brukar alltid stå i proportion till den omgivande miljöns komplexitet”, skriver Vygotskij (s. 36). Denna utgångspunkt riktar ljuset mot den miljö som erbjuds för barns lek på förskolan och mot frågan om på vilket sätt barns tillgång till en kreativ kombinationsförmåga kan uppmuntras. I det perspektivet kan responsen på barns frågor utgöra en betydelsefull resurs.

Om lek relaterat till undervisning

Vuxnas deltagande i lek är omdiskuterat och barns lek anses ibland störas eller möjligen förstöras då exempelvis förskollärare deltar (se Sutton-Smith, 1997, för en diskussion av olika perspektiv på denna fråga). Olausson (2012) beskriver barns egna lekar som en oproblematiserad företeelse där barn förvisso använder sina egna idéer men där vissa barn ifrågasätts och andra får dominera. En balans mellan lärarledda aktiviteter och barns lekar förordas för att på ett bättre sätt ta vara på mångfalden barnen representerar (ibid.). Argument för att barn måste få leka själva och tillsammans med andra barn behöver inte i sig innebära någon motsättning till förskollärares deltagande. Förskollärares tid i förhållande till antalet barn omöjliggör att de ständigt kan vara med alla barn i deras lekar. Det kan istället ses som ett viktigt skäl för att lyfta fram lekens potential som ett av flera sätt att undervisa barn och stimulera till lärande och utveckling. Föreliggande studie kan bidra med insikter om vad vi kan lära av barns frågor i lek för att ytterligare bidra till kunskap om hur förskollärare kan undervisa i lek.

Tidigare forskning om lek och undervisning i förskola (Hedges, 2014) pekar på att lek i en institutionell kontext såsom förskolan kan ses som barninitierade handlingar, där förskollärare deltar i och konstruerar lärandetillfällen utifrån de värden och kunskaper som värderas i respektive samhällskultur. Hedges betonar förskollärares innehållskunskaper samt pedagogiska kunskaper för att hantera eventuella motsättningar mellan barns lek och olika innehållsfrågor initierade av förskolläraren. I en studie av Walsh, McGuinness och Sproule (2017) beskrivs hur förskollärare tenderar att anta antingen en tydligt passiv eller tydligt instruerande hållning i lek, vilket författarna relaterar till i termer av lekfullhet i undervisning och lärande. I ett sådant förhållningssätt går förskolläraren bortom gränserna mellan lek och undervisning, genom en spontan, kreativ hållning där tillfällen att knyta lek till läroplansinnehåll uppmärksammas. Även Fleers (2015) videoobservationer av förskollärares interaktion med barn under barnens lektid visar att personalen i hög grad positionerar sig utanför barnens lek, men kan följa och ibland stödja barnens intentioner. I studien visar sig endast ett fåtal tillfällen där förskollärarna är engagerade i över tid hållbara, kreativa lekar med barnen, vilket ställs i kontrast till all den lekforskning som framhåller vikten av interaktion där barn och förskollärare är engagerade i denna typ av aktiviteter.

Studiens teoretiska ram

Teoretiskt förstås frågor som språkliga handlingar (Vygotskij, 1933/1966, 1934/1986) som gör något till förgrund och något annat till bakgrund. Frågor indikerar därför vad som är i fokus för, i detta fall, barns uppmärksamhet när de upprättar lekar och leker. Frågor säger också något om hur barn förstår vad de är engagerade i – vad de vill veta eller reda ut för att till exempel gå vidare med en gemensam lek. Barns frågor ses i denna studie som uttryck för barns tidigare erfarenheter, och som något som gör barns perspektiv synligt för förskolläraren och analytikern (Sommer m.fl., 2010).

Dewey (1916/2002) poängterar att det didaktiska förhållningssätt som genereras med utgångspunkt i barns erfarenheter är ett framgångsrikt sätt att skapa förståelse och intresse men konstaterar också att "mättet på en erfarenhets värde ligger i den större eller mindre kunskap om sammanhang och relationer den leder till" (s. 184). Med andra ord finns värdet för barns meningsskapande i hur väl de erfarenheter som kommer till uttryck bemöts och tas om hand. Med denna utgångspunkt blir barns frågor i lek viktiga att respondera på med en ambition att utforma undervisning responsiv på lek i förskolan.

Föreliggande studies syfte är därför att bidra med insikter om vad vi kan lära av barns frågor för att kunna utforma förskollärares undervisning i lek. Forskningsfrågan vi avser besvara är: Vilken repertoar av frågor ställer barn till andra barn och förskollärare som deltar i gemensam lek?

Metod

Empiri till denna studie hämtas från ett stort datamaterial bestående av videoobservationer. I observationerna har förskollärare på egen hand eller med hjälp av någon kollega filmat sekvenser där de initierat, deltagit i eller på olika sätt sökt deltagande i aktiviteter som de uppfattar som lek. Barnen som deltar är mellan ett och fem år och antalet deltagare varierar från två till fem barn samt en förskollärare. De filmade lekaktiviteterna har transkriberats i sin helhet med fokus på verbal kommunikation. Empirin i föreliggande studie består av 51 videoobservationer med en varierande tidslängd på 2 till 27 minuter. En typ av urval vid stora mängder videodata handlar om användande av data för att urskilja mönster inom och mellan filmade händelser (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickson, Goldman, Hall, Koschmann, Lemke, Sherin, & Sherin, 2010). Utifrån det har data reducerats till att omfatta de videoobservationer där lekaktiviteter innehöll frågor från ett eller flera barn. Med utgångspunkt i studiens forskningsfråga riktas analysfokus mot att urskilja mönster i de frågor som barn ställer, vilka kategoriseras och tillsammans utgör den kollektiva repertoar av frågetyper som förekommer i det empiriska underlaget.

Analys

En kvalitativ analys i flera steg (Bryman, 2016) har tillämpats för valda videoobservationer med tillhörande transkriptioner, enligt följande:

Analyssteg 1: Alla frågor ställda av barn i aktiviteterna identifierades och markerades i transkripten; samtidigt bedömdes hur många uttalanden före och efter frågan

A Jonsson & S Thulin

som behövde finnas synligt i varje sekvens för att förstå innebörd av frågan som ställs.

Analyssteg 2: I fokus för steg två i analysen var vad barn ställer frågor om. Efter genomläsning av underlaget från steg ett kunde två huvudkategorier av frågor urskiljas. Dessa benämns som huvudkategori ett *Frågor i och om lekberättelsen – att förhandla lekens narrativ* samt huvudkategori två *Frågor utanför lekberättelsen - att reda ut begrepp*.

Analyssteg 3: En närmare analys av huvudkategorierna synliggjorde, i ett tredje analyssteg, möjligheten att differentiera den första kategorin frågor. För att få en uppfattning av förekomst av respektive kategori har avslutningsvis samtliga frågor räknats med fokus på frekvens. Dessutom har till vem respektive fråga ställts analyserats: till ett annat barn, till förskollärare eller till samtliga deltagare.

Etiska hänsyn i studien

I ett forsknings- och utvecklingsprojekt som omfattar yngre barn är etiska aspekter av särskild betydelse. Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (2017) har genomgående varit vår guide i de beslut som tagits kring studien. Dessa omfattar bland annat att deltagare och förskolor anonymiseras samt att deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när de så önskar. Då det är barnens ordinarie förskollärare som filmar aktiviteterna finns särskilt goda förutsättningar för att vara lyhörda på eventuella signaler från barnen att de inte vill bli filmade och i så fall sluta filma.

Resultat

Totalt urskildes 104 frågor som barn ställde till sina lekkamrater, det vill säga barn och/eller den förskollärare som deltog i den aktuella leken. Av dessa frågor ställdes 39 till kamrater, 38 till förskollärare och 27 till alla som ingick i leksituationen (det vill säga frågor som inte riktades till någon speciell deltagare). I det följande presenteras de empiriskt genererade kategorierna av frågor som förekommer i de analyserade lekaktiviteterna. I anslutning till varje kategori ges exempel på frågor som ses som representativa för respektive kategori. Repertoaren av frågor har kategoriserats på följande vis:

- I) Frågor *i och om* lekberättelsen – att förhandla lekens narrativ
 - a) Bekräfta och söka samförstånd
 - b) Öppna för nya inslag i leken

- II) Frågor *utanför* lekberättelsen - att reda ut begrepp

Frågor i och om lekberättelsen – att förhandla lekens narrativ

Bekräfta och söka samförstånd

En typ av frågor följer tydligt lekens berättelse där barnen söker bekräftelse på vem de ska vara eller vad som ska hända. Ett exempel kommer från en situation där det är tre barn mellan två och tre år som leker i sandlådan med utgångspunkt i sagan

om de "Tre små grisarna" tillsammans med en förskollärare. Under leken ställer ett barn frågan "Vart är vargen då?" och lite senare upprepas frågan "Vargen?". Frågorna indikerar att barnet är medvetet om sagans uppbyggnad och har en idé om att i ett visst skede ska vargen dyka upp. Frågans innebörd kan ses som ett bidrag till att upprätthålla lekens dramaturgi samtidigt som den kan ses som prövande för den egna förståelsen av berättelsen. Ett annat exempel är följande, då Bert, som agerar Lilla björn i en "Guldlock"-lek, ska sätta sig i en bil som de har byggt och undrar om han ska placera sig bredvid mamman i leken:

72. Bert (Lilla björn): Ska jag sitta bredvid mamma? (Tittar mot läraren, vänder sig om pekar på Guldlock och pappan)
73. LÄRAREN: Ja, vem ska köra?
74. Pojke: Ja liksom är ju både pappa och
75. LÄRAREN: Ska mamma köra då?
76. Bert (Lilla björn): Jag är ju lillebror
77. LÄRAREN: Ja mamma ska köra idag

I den aktuella leksekvensen frågar Bert om var han i egenskap av att agera Lilla Björn ska sätta sig i bilen. Aktiviteten fortsätter med en diskussion om vem som ska köra bilen. Bert stödjer mammans förslag att det är hon som ska köra, med hänvisning till sin roll som lillebror/Lilla björn (tur 76).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det gemensamma för de frågor som hänförs till denna underkategori är att de alla *ställs inom lekens ram*. Barnen som ställer frågorna lämnar inte den roll de har i den aktuella leken när de ställer sina frågor. Frågorna har någon form av *prövande karaktär*, antingen de handlar om att förstå lekens mönster eller dramaturgi, söka bekräftelse på roller eller handlingar. Frågorna bidrar dock inte till att handlingen i leken byter riktning, vilket är kännetecknande för nästa kategori.

Öppna för nya inslag

En annan typ av frågor, som likt förra underkategorin handlar om lekens handling på olika sätt, bidrar till att öppna för nya inslag. Ett exempel är när barn och förskollärare leker med dockor. Samtliga dockor har namn. Barnen leker "kurragömma" med dockorna och även andra saker händer i leken, som att de äter och går ut på promenad. I följande sekvens har de bestämt sig för att gå ut i den fiktiva trädgården med sina dockor:

132. Sigge: Din bebis mamma
133. LÄRAREN: Mamma
134. Sigge: Jaa ... får jag titta på blommorna?
135. Lilly: Han är lite hungrig (räcker fram vällingflaska)

A Jonsson & S Thulin

136. LÄRAREN: Vill du titta på blommorna?

137. Sigge: Jaa men akta dig. Du får inte gå i dom tagga... taggablommor. Annars får du blod på dig

Två teman i leken pågår samtidigt här. Lilly fokuserar på att bebisen i leken är hungrig och vill äta (tur 135) medan Sigge genom sin fråga i tur 134 introducerar att de i trädgården kan titta på blommor. Detta indikerar att det här inte föreligger samsyn mellan lekdeltagarna; de leker varsin (variant av) lek(en). Förskolläraren responderar på Siggas fråga genom att upprepa den (tur 136) och därmed bekräfta hans initiativ. Sigge utvecklar leken genom att föreställa sig att det finns taggiga blommor i trädgården (tur 137). Frågan öppnar så för en ny riktning av leken, vilket dock i sig inte sker genom frågande. Leken fortsätter och barnen går ut i den fiktiva trädgården med sina figurer:

144. LÄRAREN: I trädgården, ja då får vi se upp för dom där taggiga blommorna

145. Sigge: För då kommer det blod

(alla tar sina dockor och låtsasgå med dem på golvet och verkar överens om att det är dockorna som ska leka – de leker att dockorna leker)

146. Lilly: Var är de taggiga blommorna?

147. LÄRAREN: Var är de taggiga blommorna?

148. Lilly: [ohörbart]

149. Sigge: Akta för taggiga blommorna och du inte ramlar

I denna sekvens av leken bekräftar Lilly (tur 146) och förskolläraren (tur 147) Siggas förslag att det finns taggiga blommor genom att fråga var de taggiga blommorna är. En dimension av lekens *som om* tar på detta vis gestalt som följd av den tidigare frågan om att titta på blommorna (tur 134), det vill säga en ny riktning för leken öppnas.

I följande exempel ska en förskollärare och några barn leka "Bockarna Bruse":

42. Lisa: Först kan vi väl gå runt och beta lite och sedan går vi upp på bron? (Visar med armen hur de kan gå och beta)

43. Peter: Nee

44. Lisa: Joo

Då några barn leker "Bockarna Bruse" uppkommer problemet med hur leken ska starta. Lisa ger i form av en fråga ett förslag: "Först kan vi väl gå runt och beta lite och sedan går vi upp på bron?" (tur 42). Samtidigt visar hon med armen hur de kan gå och beta. Även i detta exempel bidrar en fråga som rör lekens handling till att öppna för en ny riktning.

Frågor utanför lekberättelsen – att reda ut begrepp

I denna kategori är inte leken i sig i fokus, utan något som uttrycks i den pågående

leken har lett till att en fundering väckts hos barnet om hur något kan förstås. En typ av frågor har kunnat urskiljas i materialet som rör frågor som barn ställer då de söker klarhet i något begrepp som uttrycks av någon i leken och/eller vill förstå hur något hänger ihop, ett samband. Denna kategori omfattar totalt tio frågor. Till kamrater riktas två frågor, medan fyra frågor ställs direkt till förskolläraren och fyra ställs utan specifik adressat. I följande exempel pågår en familjelek där Anni, Remi och en förskollärare leker med figurer:

141. LÄRAREN: Mm. Vet du nån där mammor och mammor bor tillsammans och där pappor och pappor bor tillsammans Remi? Känner du nån som bor så?

142. Remi: Min kompis...

143. Anni: Kan man ha tre pappor?

144. LÄRAREN: Ja det kan man nog ha

145. Remi: Min pappa... eh min kompis och sin pappa. Min kompis... gick ut, sen såg, sen såg våras pappor att vi var ute. Sen springde dom efter mig och han som är min vän

146. LÄRAREN: Okej!

Förskolläraren är den som först initierar en frågeställning utifrån något i leken i denna sekvens. Förskolläraren flyttar fokus från leken till frågan om Remi känner någon där två mammor eller två pappor bor tillsammans (tur 142). Detta väcker en fråga hos Anni (tur 143) då hon undrar om det är möjligt att ha tre pappor. Förskolläraren svarar att det nog är möjligt varpå leken fortsätter. Förskollärarens respons klargör för barnet det hon undrar över, men det får ingen synlig betydelse för hur leken sen fortsätter, då Remi istället utvecklar händelseförloppet (narrativen, tur 145).

Ett annat exempel inom ramen för denna kategori är hämtat från en lek där alla barn på avdelningen deltar. Lärarna har arrangerat att det har kommit ett brev till avdelningen i vilket det formuleras olika uppdrag till barnen. Barn och förskollärare läser tillsammans:

19. LÄRAREN: Nu ska vi se. Vänta, vänta, backa lite. Så får Grim, vill du läsa Grim? Ska jag läsa uppdraget? Ni, allihopa, måste hitta tio runda föremål. Tillsammans.

20. Molly: Vad är ett föremål?

21. LÄRAREN: Tio runda saker

22. Linda: Typ som det här (tar en figur av pappersrulle från en hylla)

23. LÄRAREN: Ja, precis

Uppdraget innebär att barnen ska söka efter tio runda föremål. Molly vet inte vad ett föremål är och frågar då om detta (tur 20). Förskolläraren upprepar uppdraget, men byter ut ordet föremål mot "saker" (tur 21). Linda responderar i sin tur på förskollärarens respons genom att ta en pappersrulle som hon håller upp och visar "Typ som den här" (tur 22).

Den här typen av frågor visar att leken barnen är engagerade i aktualiserar frågor

A Jonsson & S Thulin

som har tydlig bäring på kunskap som även sträcker sig utanför den aktuella leken. Annis fråga i tur 143, om man kan ha tre pappor, grundar sig i leken (liksom frågan som förskolläraren ställer i turen innan), men är samtidigt en öppning för diskussion och problematisering av begreppet familj. Mollys fråga i tur 20 där hon undrar vad ett föremål är kan förstås utifrån att hon saknas förståelse för ett visst begrepp som krävs för att kunna delta i leken. Även om begreppet är viktigt för specifikt denna lek är det samtidigt ett begrepp som är centralt i en vidare kontext. Dessa frågor skiljer sig alltså från den typ som beskrivits i den första kategorin som handlade om att klargöra när vargen i sagan ska komma, eller om de ska plocka blommor när de är ute i låtsasträdgården.

Slutsatser och diskussion

Utgångspunkt för denna studie är att barns frågor kan förstås som uttryck för deras erfarenheter och vad de är upptagna av och engagerade i. Att synliggöra barns frågor kan i det här sammanhanget ge indikationer på hur undervisning responsiv på lek kan utformas. Genom att studera barns perspektiv (Sommer m.fl., 2010) som de kommer till uttryck i de frågor de ställer blir det möjligt att säga något om vad barns uppmärksamhet riktas mot under lekens gång. Det blir också möjligt att säga något om hur dessa frågor skulle kunna tas tillvara och bemötas i syfte att möjliggöra lärande och utveckling.

Övergripande visar resultaten från denna studie att en klar majoritet (94 av 104 frågor) av de frågor barnen ställer fyller funktionen av att upprätthålla lekens dramaturgi (det vill säga frågor som rör *som om*). Med andra ord skulle det kunna uttryckas som att barnen med sina frågor är inriktade på att bidra till upprätthållande av det kollektiva lekprojektet, lekens narrativ. Detta indikerar således att 10 av 104 frågor rör innehåll utanför lekens ram (det vill säga frågor som rör *som är*) i form av begrepp. Vidare vad gäller frekvens är frågorna ganska jämt fördelade utifrån till vem frågorna riktas, då 39 frågor riktas till annat barn, 38 till förskollärare och något färre riktas öppet mot lekgruppen.

Flera studier visar på betydelsen av att i undervisningssammanhang tillvarata barns perspektiv (t.ex. Sommer m.fl., 2010). Undervisning responsiv på lek utgör inte något undantag i detta hänseende. Resultaten från denna studie öppnar upp för en diskussion om hur kreativa praktiker kan skapas som förskollärare och barn kan dela och ömsesidigt engageras i. De frågor barnen i studien ställer visar att de inkluderar deltagande förskollärare i den pågående leken. Vi ser i den här studien undervisning som en ömsesidig samordnad aktivitet, i vilken förskollärare kan engagera barn till deltagande (Præmling m.fl., i tryck). I den processen kan ett beaktande av barns perspektiv – här synliggjort genom deras frågor – utgöra en värdefull utgångspunkt för förskollärarens agerande i den aktuella situationen. Genom att synliggöra de frågor barn ställer under en lekaktivitet kan förskollärare få insikt i vad barns uppmärksamhet riktas mot och därmed kan frågorna utgöra en utgångspunkt för vidare utveckling och kommunikativt bemötande på såväl en individuell som en kollektiv nivå.

Då det är en tämligen låg andel frågor (10 av 104) som rör något som aktualiseras i

leken (*som om*), men som (också) har bäring utanför lekramen (*som är*) av begreppslig art, är det viktigt att betona att lek och i synnerhet barns perspektiv i form av deras frågor i lek inte kan vara den enda utgångspunkten för undervisning i förskolan. Det är alltför begränsade kunskapsfält och kunskaper som på detta sätt aktualiseras, så som de kommer till uttryck i det här tämligen omfattande empiriska materialet, för att kunna svara upp mot undervisning av alla läroplansmål för förskolan. För att introducera barn för också andra kunskapsfält och kunskaper kan förskollärare således behöver organisera undervisning också på annan grund, inklusive att mer distinkt planera för att göra något synligt för barn (för ett exempel, se Thulin, 2011 om exemplet undervisning om grundläggande naturkunskap i förskolan). De frågor barn ställer i lek är *en* grund för undervisning i förskolan, men de kan inte vara den enda grunden. Denna studie bidrar således med kunskap med bäring på en mer övergripande fråga i att den ger empirisk evidens för varför ambitionen att följa barn inte kan vara en allena rådande princip för undervisning i förskolan.

Referenser

- Cifone, M. V. (2013). Questioning and Learning: How Do We Recognize Children's Questions? *Curriculum and Teaching Dialogue*, vol. 15, nr.1-2, ss. 41-55.
- Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L. & Rosé, C. P. (2016). Student Agency to Participate in Dialogic Science Discussions, Learning, *Culture and Social Interaction*, vol. 10, ss. 27-39.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology and Ethics, *Journal of the Learning Sciences*, vol. 19, ss. 3-53.
- Dewey, J. (1916/2002). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical Positioning in Play – Teachers Being Inside and Outside of Children's Imaginary Play, *Early Child Development and Care*, vol. 185, nr. 11-12, ss. 1801-1814.
- Hedges, H. (2014). Children's Content Learning in Play Provision: Competing Tensions and Future Possibilities. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 192-201). London: Sage.
- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. (Diss.) Umeå: Umeå universitet.
- Pellegrini, A. D. (2011). Introduction. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (ss. 3-6). Oxford: Oxford University Press.
- Pramling, N., Kultti, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Play, Learning, and Teaching in Early Childhood Education. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (ss. 475-490). New York, NY: Routledge.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (i tryck). *Play-*

A Jonsson & S Thulin

- Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Skolverket: Stockholm.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York, NY: Springer.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thulin, S. (2010). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 3, nr. 1, ss. 111–124
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Walsh, G., McGuinness, C. & Sproule, L. (2017). 'It's Teaching... But Not as We Know it': Using Participatory Learning Theories to Resolve the Dilemma of Teaching in Play-based Practice, *Early Child Development and Care*, Tillgänglig online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1369977>. [Hämtad den 16 ars, 2018].
- Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1966). Play and its Role in the Mental Development of the Child, *International Research in Early Childhood Education*, vol. 7, nr. 2, ss. 3–25 (Originalverk publicerat 1933).
- Vygotskij, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Originalverk publicerat 1934).
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalverk publicerat 1930).

Redaktionen för Forskning om undervisning och lärande har bjudit in Monika Vinterek, professor i pedagogiskt arbete, att reflektera över temanumret om lekresponsiv undervisning i förskolan. Hon har i sin forskning särskilt intresserat sig för undervisning och fostran i olika pedagogisk praktiker, varav förskolan är en.

Att reflektera över texter om lekresponsiv undervisning med hjälp av ett lekminne

Det finns ett minne från min barndom som ofta kommer tillbaka till mig. Jag kan ha varit fyra eller fem år och min bror ett år äldre och min storasyster måste ha varit ungefär nio eller tio. Vi lekte att vi satt i en båt och färdades på en flod och ibland var vi i träskmarker där vi upplevde alla möjliga spännande saker. Floden flöt genom djungeln och där fanns apor, men också farliga djur som krokodiler. Ibland kunde det plötsligt dyka upp skummande vågor framför oss som vittande om att vi hastigt närmade oss ett vattenfall. Lika starka som dessa händelseminnen, är minnen av dofter och den fantastiskt frodiga och gröna natur som omslöt oss. Att vi egentligen satt på en matta och hade min systers lilla batteridrivna apelsinpress som motor och en långskaftad rotborste till redskap för att skjuta oss fram över golven, var sällan något som gjorde sig påmint i leken. Men jag kommer ihåg att jag ständigt ville att vi skulle leka just den här leken. Den var min favorit, men min syster var inte alltid lika pigg på att leka. Min bror och jag försökte nog någon gång utan henne, men magin ville inte infinna sig.

Jag har många gånger funderat över varför det här var en favoritlek och varför magin inte ville infinna sig när min bror och jag försökte leka den på egen hand. I temanumrets samtliga delstudier används det analytiska begreppsparat *som om* och *som är* både för att beskriva vad som sker i de studerade lekarna och för att visa på hur förskolläraren med sin närvaro kan få leken att drivas framåt samtidigt som möjligheter till lärande ges. Detta sker genom en mer eller mindre medveten växling mellan något som är verkligt och något som är föreställt. Författarnas beskrivningar av denna rörelse erbjuder också en god bild av det som händer i lek. De framhåller att metakommunikation är betydelsefull i lek och att detta är något som barn redan som små ägnar sig åt. När jag ser tillbaka på mitt lekminne med dessa begrepp kan jag bättre förstå varför vi tyckte så mycket om vår lek. Den gav oss möjlighet att uppleva något, som vi inte hade direkt tillgång till, med hjälp av ett *som om*. Vi fick därigenom befinna oss på verkliga platser som framstod som tilltalande och vi fick möta olika slags djur och naturtyper som ibland var helt nya för någon av oss. I lekandet fanns också många kreativa inslag som vi alla kände oss delaktiga i och som gav oss en känsla av

Reflekterande kommentar

kompetens. Vi kom till exempel på hur vi skulle få mattan (*som är*) att förflytta sig över golvet *som om* det var en båt i framfart och att vi därmed kunde röra oss längs en flod. Att använda apelsinpressen som surrade med hjälp av ett batteri (*som är*) till att fungera som om det var en båtmotor, var ett särskilt lyckat påfund tyckte vi. Jag är alldeles säker på att vi talade med varandra om denna finurlighet, och troligen var det min syster som kom med den typen av kommentarer. I vår lek fanns dessa meta-kognitiva inslag. Med hjälp av nya *som är* kunde vi skapa fler och utvidgade *som om* och på så sätt blev leken mer och mer komplex och innehållsrik. Vårt äventyr växte.

Ett inslag som troligen också bidrog till lekens popularitet var att den var återkommande, vilket förstärkte både känslan av samhörighet och känslan av kompetens hos oss deltagande barn. Genom de upprepade handlingarna kunde vi bli bättre och bättre på att leka just denna lek, då vi behärskade fler och fler av dess *som om*-inslag och fler och fler *som är*-inslag. Som Camilla Björklund och Hanna Palmer visar i sin artikel "I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan", kan vissa färdigheter och kunskaper behövas för att möjliggöra deltagande i en lek. I de exempel de lyfter fram kunde förskolläraren hjälpa till att rikta barnens uppmärksamhet mot kritiska färdigheter för att delta i leken. I vår lek fanns ingen förskollärare, men genom att leken upprepades fick vi många tillfällen att lära det som behövdes för lekens fortskridande. Det jag kan se och förstå idag är också min systers roll i utvidgandet av våra *som är* som gav oss möjlighet att formulera fler *som om*. Hon var några år äldre än vi och besatt kunskap om många fler saker i världen, men också om former för lekande, nödvändiga för lekens utförande. Även om detta har artiklarna lärt mig mera.

I artikeln "Barns agency i lekresponsiv undervisning" visar Pernilla Lagerlöf, Cecilia Wallerstedt och Anne Kultti hur förskolläraren lyckas främja barns agentskap. Detta görs genom att förskolläraren fångar upp barnens initiativ och koordinerar olika lekinnehåll och riktningar. Hon metakommunicerar dessutom och skiftar mellan *som om* och *som är*. En del av detta gjorde också vår syster. Hon lät även min brors och mina initiativ få ta plats, men begränsade troligen även initiativen så att inte leken kollapsade. Just det här pekar Maria Magnusson och Ingrid Pramling Samuelsson på i sin artikel "Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär", där förskolläraren bidrar till begränsningar som berikar genom att tillsammans med barnen förhandla fram vissa ramar som håller samman leken så att lektemat inte överges och leken kan fortsätta. Det var troligen så, att när vår syster inte deltog fick min bror och jag svårare att hålla kvar lektemat, vilket förklarar att det fungerade sämre när vi skulle leka på egen hand.

I artiklarna talas om barns intentioner med lek och att "mål förhandlas" (Pramling & Wallerstedt, s.4) och jag antar att man då menar mellan barn eller mellan barn och pedagog. Men har barn verkligen intentioner och mål med leken, är det inte snarare så att de har tankar om innehåll och tema för lekarna, exempelvis som i vår lek att vi skulle sitta på mattan och leka att den var en båt i djungeln någonstans? Men något mål eller någon intention hade vi inte. Leken fick visserligen en riktning genom frågor av typen: Ska vi leka att vi närmar oss ett vattenfall och att ...? Men detta var inte

mot ett specifikt mål i den bemärkelse som mål brukar användas i ett undervisnings-sammanhang, utan ett sätt att få leken att röra sig mot någonting nytt. Detta sätt att ställa frågor inledde en förhandling för att komma överens om vilken riktning leken skulle ta. Det kan jag förstå efter att ha läst detta temanummer. Förekomsten av den här typen av frågor synliggörs också tydligt i artikeln "Barns frågor i lek" av Agneta Jonsson och Susanne Thulin. De visar på det stora antal frågor som barn ställer i syfte att bidra till lekens fortskridande, antingen genom att söka samförstånd eller genom att öppna för nya inslag i leken (dessa benämns *som om*-frågor). Endast ett fåtal av alla frågor rörde någonting utanför lekberättelsen, som att reda ut begrepp (dessa benämns *som är*-frågor). Författarna pekar också på att det i stort sett är lika många frågor som ställs till förskolläraren som till andra barn. Men med tanke på att flera barn deltog i leksituationerna där förskolläraren var ensam, är de frågor som förskolläraren fick troligen betydligt fler än vad något enskilt barn fick. Detta skulle kunna indikera att barnen själva tilldelar förskolläraren en särskilt viktig roll i leken och att de, om än på ett omedvetet sätt, känner att leken får en annan kvalitet när någon med mera kunskap och livserfarenhet deltar. Detta kanske förklarar att det är så vanligt att barn ofta vill att vuxna ska vara med i deras lekar. Jag tror att de flesta vuxna bär på sådana erfarenheter av barn som pockar på att de ska delta i lek.

Artiklarnas begreppsrelaterade inslag

Den inledande artikeln av Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt är en introducerande text till de övriga artiklarna och innehåller av förklarliga skäl därför också de mest ingående teoretiska resonemangen. Här finns mycket att reflektera över, men utrymmet ger inte möjlighet att kommentera annat än ett axplock av de tankar som väckts. Efter att ha läst artikeln kunde jag återvända till rubriken "Ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan" med en ny förståelse av vad som kan läggas in i undervisningsbegreppet. Eftersom artikeln syftar till att introducera begreppet lekresponsiv undervisning samtidigt som undervisning signaleras som ett centralt begrepp, är relationen mellan dessa begrepp av särskilt intresse.

Författarna menar att undervisning har tre kännetecken, där det första handlar om att agera intentionellt och det andra om att någon annan ska lära sig någonting eller, som de skriver, "se/inse" genom att "göra något medvetet". Det tredje kännetecknet som de lyfter fram, med en jämförande hänvisning till Samuel Anthony Barnett, är "att göra detta i respons på den lärandes respons" (Pramling & Wallerstedt, s.10). Om man följer författarnas tankar när de skriver fram sin teoretiska förståelse av undervisning, framstår deras tal om responsiv undervisning som förbryllande, när de samtidigt hävdar att all undervisning innefattar det responsiva. Här finns två möjliga vägar att gå. Antingen kan man hävda att undervisningsbegreppet innehåller det responsiva, och då blir uttryck som "responsiv undervisning" en tautologi som man bör undvika, eller så accepterar man en bred definition av undervisning och använder "responsiv undervisning" som beteckning på sådan undervisning som är responsiv. Jag skulle förespråka det andra alternativet. Som jag uppfattar det, är det också på det sättet som man har använt begreppet i de efterföljande artiklarna.

Reflekterande kommentar

Samtidigt får jag erkänna att det finns något tilltalande i att utvidga undervisningsbegreppet till att också omfatta det responsiva, särskilt om man kan finna att det som i övrigt benämns som undervisning oftast innefattar responsivitet i praktiken. Men det finns svårigheter med en sådan definition, eftersom responsivitet är något som det kan finnas mer eller mindre av, och var drar man då gränsen för när det övergår från att vara undervisning till att vara någonting annat? När det gäller de två första postulaten i det undervisningsbegrepp som författarna skriver fram, skiljer de sig i viss mån från det responsiva som kännetecknen, eftersom dessa inte är relativa på samma sätt. Antingen är syftet att någon annan ska lära sig något eller så har man inte detta syfte, och vanligtvis talar man inte om att ha mer eller mindre intention.

Författarna verkar själva brottas med den gränsdragningsproblematik som uppstår med graderande kännetecknen, när de försöker dra gränsen mellan att instruera och att undervisa. Jag kan tänka mig att det finns de som skulle hävda att instruktion också kan innefatta ett mått av responsivitet och då kanske denna gränsdragningsfaller. Men det kan finnas ett ytterligare skäl till att lämna responsiviteten utanför undervisningsbegreppet och det är möjligheten att resonera om undervisning i kvalitativa termer. Responsivitet skulle då kunna utgöra just en viktig kvalitativ aspekt. Till denna skulle då även andra kvalitativa aspekter kunna läggas, till exempel förmågan att organisera rumsliga förhållanden till stöd för barns lärande.

Intressant i sammanhanget är den distinktion som författarna gör mellan handling och aktivitet. De vill använda handling som ett begrepp för något som görs utan interaktion och aktivitet som något som inbegriper mer än en part i det som sker. Självt ägnar jag mig åt en rad aktiviteter på egen hand, så som skrivande och tänkande utan att vara i någon som helst direkt interaktion med någon annan närvarande person. Jag vill med detta visa på det tveksamma i att använda vardagliga begrepp med viss innebörd för att ge uttryck för en teoretisering av någonting. Att definiera eller omdefiniera begrepp är svårt, och det blir även problematiskt när författarna försöker att väva samman att beskriva hur man gör något med att benämna något, i instruktionsbegreppet. De skriver: "om förskolläraren säger till barnet hur något görs eller vad något heter har hon instruerat barnet" (Artikel Pramling & Wallerstedt, s. 14). Det fanns en tid då instruera också användes i betydelsen "meddela kunskaper", exempelvis att något heter på ett visst sätt, men så förstås begreppet knappast idag. För de flesta är nog instruktionsbegreppet förknippat med att det ges en förklaring till hur något ska utföras, oftast kopplat till kroppsligt handlande, men kopplingar till kognitiva processer förekommer också. Visserligen kan vi behöva skapa nya teoretiska begrepp för olika företeelser eller tankar, men då kanske det är bättre att hitta nya ord för detta. I det här fallet hade det kanske varit lika bra eller bättre att bara göra distinktionen mellan en undervisning som gemensam aktivitet och en undervisning utan interaktion och responsivitet. Detta förutsätter förstås att vi tänker oss ett undervisningsbegrepp som stannar vid att det är en intentionell handling i syfte att någon annan ska lära något specifikt (det vill säga en specifik typ av handling, och därmed inte vilken handling som helst). Med ett sådant val hade

också "lekresponsiv undervisning" entydigt kunnat få beteckna en specifik form av undervisning, med en viss kvalitet, så som den beskrivs i de efterföljande artiklarna.

Sammanfattande kommentar

Det har varit en stor förmån att få uppdraget att kommentera texterna i detta temanummer, eftersom artiklarna och de teoretiska resonemangen inbjuder till reflektion över de mest centrala begreppen för den som intresserar sig för forskning om fostran och utbildning. Artiklarna, alla med väl valda empiriska exempel, presenterar dessutom resultat som kan ge stöd till förskollärare att arbeta på ett sätt som kan erbjuda alla barn rika möjligheter till lärande. Läsningen har varit både stimulerande och lärorik.

Artiklarna visar många olika intressanta aspekter av lek där en pedagog deltagit mer eller mindre aktivt drivande. Samtidigt bidrar de empiriska exempel som presenteras och de slutsatser som dras till tänkvärda perspektiv på lek som inte inkluderar en vuxen. Om inte alltid uttalat kan man ana att forskarna brottas med kritiken, att undervisande inslag i lek skulle förstöra en sorts lek som av andra anses som särskilt viktig för barn, ibland betecknad som fri lek.

Inledningsvis delade jag med mig av ett lekminne från min barndom och efter att ha tagit del av artiklarna har det blivit lättare för mig att förstå och även att kunna sätta ord på hur det kom sig att leken aldrig kunde fungera utan min syster. Det var mycket i hennes roll som gjorde leken till vad den blev, men detta till trots upplevde vi inte leken som styrd. För oss var det lek, och om vuxna skulle ha velat rubricera leken som undervisning skulle det inte ha gjort någon skillnad för oss. Den var vår favoritlek som vi lärde oss mycket av. Med detta sagt vill jag sälla mig till författarna i de slutsatser de drar, att vuxna pedagoger mycket väl kan delta i barns lek utan att leken övergår till att vara någonting annat än just lek eller att barnens initiativ och utforskande omintetgörs. Författarna visar snarare att pedagogernas närvaro kan bidra till ett vidgat erfارande för barnen som kan leda till ny kunskap om specifika områden, något som inte möjliggörs på samma sätt utan den vuxnes närvaro. Även om barn också lär av varandra, så som jag och min bror lärde av vår syster, kan en pedagog med didaktiska kunskaper av det slag som temanumrets forskare tillhandahåller, ge rikare möjligheter för alla barn att lära i lek. Till detta vill jag också lägga, att det verkar som om vissa sätt att delta i barns lek till och med kan bidra till roligare och mer uppskattade lekar utifrån barnens perspektiv.

*Monika Vinterek,
professor i pedagogiskt arbete,
Högskolan Dalarna*

