

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 begreppsbildning 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

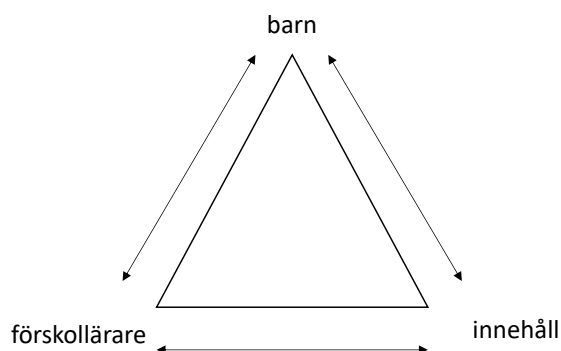
¹ Finansierad av Skolforskningsinstitutet (Skolfi 2016/112)

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 artikeln 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.

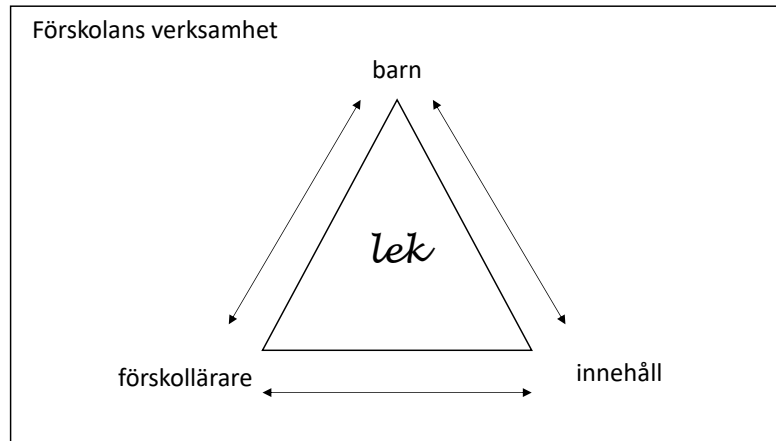
Delaktighet i lek

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 förskollärarens 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 förskollärarens 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.

Karaktéristiskt 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* 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 erfarenheter 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.