

Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande

*Monica Nilsson, Robert Lecusay &
Karin Alnervik*

TEACHING IN PRESCHOOL: HOLISTIC PRESCHOOL DIDACTICS BUILT ON PLAY AND EXPLORATION. In this article we critically examine and problematize the concept of teaching in contemporary Swedish preschool provision, and sketch a holistic preschool didactics aimed at addressing key problems that emerge from the implementation of the concept of teaching in preschool. We briefly survey how teaching is conceptualized and managed from different theoretical perspectives and institutional discourses. Drawing on cultural historical activity theory and situated learning approaches, we argue for the formation of a preschool didactics based on a socio-cultural understanding of play in combination with a Reggio Emilia-inspired understanding of exploratory and project-based work methods.

Keywords: Teaching, play, exploration, preschool didactics, socio-cultural theories.

Inledning och bakgrund

I och med den nya skollagen från 2011 ska förskolans verksamhet omfattas av begreppet undervisning (SFS 2010:800). Undervisning

Monica Nilsson är docent i förskoledidaktik vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, avdelningen för pedagogik och psykologi, 553 18 Jönköping. E-post: monica.nilsson@ju.se

Robert Lecusay är lektor i pedagogik med inriktning mot förskola vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, avdelningen för pedagogik och psykologi, 553 18 Jönköping. E-post: robert.lecusay@ju.se

Karin Alnervik är lektor i pedagogik med inriktning mot förskola vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University, avdelningen för pedagogik och psykologi, 553 18 Jönköping. E-post: karin.alnervik@ju.se

definieras i skollagen som: ”målstyrda processer som under ledning av förskollärare eller lärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800).

Skolinspektionen pekar i flera av sina rapporter om förskolans kvalitet på behovet av att definiera och konkretisera begreppet undervisning för att anpassa det till förskolans förutsättningar (Skolinspektionen 2016 & 2017). I skrivande stund håller förskolans läroplan på att omarbetas för att överensstämma med skrivningarna i skollagen. Syftet med artikeln är att diskutera och problematisera innebörden av undervisningsbegreppet, så som det är definierat i skollagen, i relation till förändringar av förskolans verksamhet. Detta görs med utgångspunkt i verksamhetsteori som förklarar utveckling och expansivt lärande som möjliga konsekvenser av systemrelaterade motsättningar och verksamhetens objekt som motiverande för mänskliga handlingar (Engeström 1987, Nilsson & Alnervik 2015).

Vi ser en utvecklingspotential för förskolan i spänningen mellan olika pedagogiska inriktningar och traditioner. John Bennett (2005) diskuterar vad han kallar en socialt inriktad förskolepedagogik med barnens självinitierade aktiviteter, vilket kännetecknar den nordiska traditionen (Åsén & Vallberg Roth 2012), i relation till en mer skolförberedande, med förväntningar och krav på barns akademiska och kognitiva kunskapsutveckling, den anglosaxiska traditionen (Åsén & Vallberg Roth 2012). Bennett definierar denna spänning som “too great a focus on academic goals, or on the other hand, excessive suspicion of ‘schoolification’ and reluctance to orient children toward learning goals valued by parents, schools and society” (Bennet 2005, s 14-15). Bennetts förslag att hantera spänningen är att dekonstruera begreppen lek och lärande samt reflektera över relationen mellan det autonoma barnet och barnet som förväntas förvärva kunskaper, nödvändiga i dagens samhälle.

Att förskolan nu ska omfattas av begreppet undervisning skulle kunna förstås mot ovan beskrivna bakgrund, det vill säga en önskan om att utveckla förskolan i skärningspunkten mellan olika pedagogiska ansatser. Å andra sidan kan valet av att inkludera begreppet undervisning i förskolan peka på en intention om att just skolifiera och utforma förskolans praktik så att den liknar ungdomsskolans strukturer och sätt att undervisa. Forskning visar på sådana tendenser (se t ex Alvestad & Berge 2009, Broström 2016, Greve 2013, Moss 2006, Löfdahl Hultman, Folke-Fichtelius & Löfgren 2015, Vallberg Roth 2013, Westman & Bergmark 2013, Murray 2015).

Förarbetet till den nya skollagen (Prop. 2009/10:165) inleds med ett konstaterande att utgångspunkten för förslaget till ny skollag är att man vill se en tydlig och enkel struktur, som i så stor utsträckning

som möjligt ska vara gemensam för alla skol- och verksamhetsformer och alla huvudmän. Man tydliggör att förskolan blir en egen skolform. I propositionen kan man vidare läsa: “att förskolan omfattas av begreppet undervisning förändrar dock inte förskolans uppdrag eller verksamhet och innebär inget ifrågasättande av den pedagogik och det arbetssätt som används där sedan länge” (Prop. 2009/10:165, s 217). I såväl den nuvarande som i föreliggande förslag till reviderad läroplan för förskolan diskuteras detta traditionsburna arbetssätt som holistisk syn på barnet i det att omsorg, socialisation och lärande ska utgöra en helhet:

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en *helhetssyn* på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (Skolverket, s 4, författarnas kursivering).

Vi antar att det är denna helhetssyn och tradition som författarna av propositionen hade i åtanke. Att undervisning, som av förskollärare uppfattas och kopplas till skolan och förmedlingspedagogik (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017, Skolinspektionen 2016 & 2017), ska introduceras i förskolan samtidigt som förskolans pedagogik och arbetssätt ska respekteras och inte ifrågasättas, förstår vi som motstridiga direktiv från myndigheterna vilket försätter förskolan och förskollärare i ett dilemma.

Skolinspektionen och undervisningsbegreppet

Skolinspektionen utvärderar förskolor utifrån premisen att där ska pågå undervisning. Samtidigt konstaterar de en brist på definition av vad undervisning av ett till sexåriga barn i förskolan kan innebära. De skriver: ”Det finns dock ingen närmare angiven tolkning av begreppet undervisning än skollagens definition. Därmed uppstår frågan hur undervisning ska tolkas och förstås så att det kan appliceras i förskolans verksamhet” (Skolinspektionen 2016, s 10). Trots denna brist på definition av begreppet konstaterar de i sin rapport att förskolepersonalen brister i att göra just detta som alltså inte är definierat. De skriver:

Resultaten visar att barnen i stort ges förutsättningar att utvecklas och lära men det sker sällan genom medveten un-

dervisning, det vill säga målstyrda processer, som syftar till utveckling och lärande. Det är därmed inte säkerställt att barnens utveckling och lärande sker i riktning mot de mål som förskolan ska sträva efter (Skolinspektionen 2016, s 4).

Det kan tyckas motsägelsefullt att begära av någon något som man själv menar är bristfälligt definierat och förklarat, men denna hållning skulle kunna förstås som ett uttryck för nämnda dilemma. För övrigt finns i denna skrivning ett implicit antagande att om undervisning sker så kan barns lärande säkerställas. Roger Säljö (2014) skriver om relationen mellan undervisning och lärande:

Lärande är inte detsamma som undervisning. Undervisning kan planeras genom läroplaner och dokument, den kan organiseras på olika sätt och genomföras mer eller mindre framgångsrikt. Man kan ge mer eller mindre goda villkor för lärande, man kan lägga till rätta för lärande, men undervisning orsakar inte lärande i kausal mening, som Wenger (1998) påpekat (Säljö 2014, s 23).

Följaktligen ser vi att undervisning inte är en garanti för lärande och att lärande är något som kan ske både på grund av och trots undervisning, det vill säga genom aktiviteter som inte har som syfte att leda till lärande (Lave & Wenger 1991).

I Skolinspektionsrapporten upprepas att undervisning handlar om målstyrda processer under ledning av förskollärare. De konkreta exempel på situationer där inspektionen menar att personalen brister i undervisningsuppdraget handlar främst om samtal i vardagliga situationer relaterat till mål i läroplanen. Följande är ett sådant exempel:

I många förskolor deltar dock förskollärare och arbetslag i barnens lek men tar inte vara på möjligheten att stimulera och utmana till ett lärande och att undervisa, det vill säga rikta lärande och utveckling mot ett bestämt mål. Ett sådant exempel är när ett yngre barn sitter tillsammans med en vuxen och de har en burk med plastkameler i olika färger och storlekar. Den vuxne bygger ihop kameler till en ring och lägger denna framför barnet som plockar isär. Det är en tyst lek och barnet och den vuxne samtalar inte med varandra. I aktiviteten finns stora möjligheter för den vuxne att stimulera i riktning mot flera olika strävansmål inom exempelvis språk och matematik. Men detta tillfälle till undervisning tas inte tillvara (Skolinspektionen 2016, s 24).

Undervisning beskrivs alltså i detta exempel som samtal. Pedagogerna ska gripa tillfället i akt och fundera över stoff i relation till läroplansmål som kan passa in på den aktuella situationen och undervisa om det. Ola Helenius (2017) diskuterar detta: ”I sin tolkning gör [Skol]inspektionen två saker. De slår fast att processer som avses är de som är avgränsade i tid till enstaka dialoger mellan ett barn och en vuxen och att ledningen som avses ges just som styrning av sådana dialoger” (sidnummer saknas). I en sådan förståelse av undervisning synliggörs den inte som en planerad aktivitet som till exempel längre projektarbeten. Helenius menar att det är problematiskt och att förskolans verksamhet trivialiseras:

Enligt min mening är det här ett dubbelt trivialiserande. Samvaron mellan barn och vuxen blir trivialiserad om den vuxne har en slags skyldighet att driva varje dialog mot ett lämpligt utvalt mål från läroplanen. Men även undervisningen blir trivialiserad. De målstyrda processer man rimligen borde tänka sig måste ju sträcka sig över längre tidsrymder och handla om annat än enbart samtal (Helenius 2017, sidnummer saknas).

Risken med att, som Helenius uttrycker det, driva varje dialog mot ett lämpligt utvalt mål, kan bli att kommunikationen blir formalistisk, konstgjord och inte heller lyhörd för barnens förståelse och intresse, något Sven Persson menar bör utmärka undervisning i förskolan:

Undervisning kan beskrivas som en process då förskolepersonalen utgår från en tolkning av barnens förståelse av en aktivitet och vad barnet vill göra i en given situation, men förmår att stödja barnets lärande genom att utvidga och dekontextualisera det sammanhang som aktiviteten utspelar sig i (Persson 2015, s 134).

Skolinspektionens förståelse av undervisning som målstyrda samtal skapar problem i relation till vad som i skollagen slås fast om vem som får undervisa. Där stadgas nämligen att bara förskollärare har rätt att undervisa. I 13 § sägs att: ”Endast den som har legitimation som lärare eller förskollärare och är behörig för viss undervisning får bedriva undervisningen” och vidare i 14 §: ”Utöver lärare eller förskollärare som avses i 13 § får det i undervisningen i fritidshemmet och förskolan *finnas* annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att elevernas eller barnens utveckling och lärande främjas” (SFS 2010:800, författarnas kursivering). Det paradoxala uppstår, utifrån Skolinspektionens tolkning av undervisning som målstyrda samtal, att personalen som leker med barnet i exemplet ovan, om denne vore en barnskötare, faktiskt inte har laglig rätt att utföra det Skolinspek-

tionen kritiserar hen för att inte göra. Möjligtvis får hen finnas med men alltså inte genomföra det målstyrda samtalet. Det motsägelsefulla i situationen visar på problemen med att överföra en logik från ett utbildningssammanhang till ett annat, i detta fallet föreställningar om undervisning, utan att ta hänsyn till de specifika villkor som råder i det nya sammanhanget. I en jämförelse av de två verksamheterna förskola och skola kan man konstatera att förskolan är en frivillig verksamhet som tar emot barn från tidig morgon till sen kväll med arbete som utförs i arbetslag. Lek och skapande samt ämnesintegrerade teman och projektarbete utgör verksamhetens pedagogiska grundval med mål för barn att sträva mot. Med verksamhetsteoretisk terminologi kan man säga att objektet för verksamheten är multipelt (Berthén 2007) i det att omsorg och tillsyn av barnen samt tradering av kunskap båda utgör orsak till dess existens. Skolans villkor och uppdrag ser annorlunda ut. Skolan är obligatorisk och fortgår under en begränsad tid under dagen. Grunden i den pedagogiska verksamheten är ämnen som undervisas av en ansvarig lärare i klassrummet med specificerade mål för barnen att uppnå. Kunskapstradering är det uttalade objektet för verksamheten. När dessa olika betingelser inte analyseras, beaktas och förstås i samband med att undervisningsbegreppet introduceras, impregnerat av skolans praktik, skapar det förvirring och osäkerhet hos förskolans aktörer. Agneta Jonsson, Pia Williams och Ingrid Pramling Samuelsson (2017) har intervjuat förskollärare om begreppet undervisning. Precis som Skolinspektionen (2016) konstaterat så visar författarna att det finns en stor tveksamhet bland förskollärare till detta begrepp som giltigt för förskolans verksamhet. Detta indikerar nödvändigheten av att beakta de institutionella förutsättningarna när begreppet undervisning i förskolan ska utvecklas och sjösättas. Situationen som uppstått kan förstås i ljuset av skrivningen i propositionen till skollagen (Prop. 2009/10:165) om att ha en gemensam struktur för alla skol- och verksamhetsformer.

Skolinspektionens slutsatser om undervisning i förskolan är alltså problematiska och oroande är också att just nu pågår en revidering av förskolans läroplan i vilken undervisningsbegreppet ska skrivas in utan att det tillfredsställande har problematiserats och dess innebörd begripliggjorts. Inom förskolepedagogisk- och didaktisk forskning har undervisningsbegreppet börjat problematiseras och utforskas. I återstoden av artikeln redovisas exempel på denna forskning samt formuleras en möjlig, om än tentativ, ansats till förskoledidaktik, det vill säga, hur undervisning i förskolan skulle kunna förstås.¹ Utgångspunkten för denna ansats är sociokulturell och verksamhetsteoretisk.

Forskning om undervisning i förskolan

Maria Hedefalk, Jonas Almqvist och Eva Lundqvist (2015) har undersökt undervisning i förskolan och jämfört det med undervisning i naturvetenskap i årskurs sju. Forskarna fann att undervisning, tolkad som “directing children’s attention into a certain direction, in line with the curriculum” (2015, s 31), är en kärnkomponent som pågår hela dagen i förskolan. Även Susanne Westman och Ulrika Bergmark (2014) intresserade sig för naturvetenskap och undersökte hur svenska förskollärare navigerade sitt undervisningsuppdrag. Forskarna fann att när förskollärarna, trots bristande tilltro till sin naturvetenskapliga kompetens, använde kunskap och undervisningsstrategier som de är förtroliga med, kan undervisning i naturvetenskap bli en positiv och stärkande erfarenhet. I dessa två studier synliggörs förskollärares undervisning som frekvent och närvarande i förskolans olika aktiviteter.

Med fokus på kommunikation mellan förskollärare och barn och med hjälp av mikroanalyser och Deweys pragmatism conceptualiserar Ester Catucci (2017) undervisning i förskola som ”sättet på vilket förskollärare skapar en riktning i situationen” (2017, s 57). Det innebär att respondera på barns handlingar men samtidigt utvidga innehållet i kommunikationen. Anne Kultti och Niklas Pramling (2015) har studerat interaktion mellan barn och förskollärare utifrån begreppet *intersubjektivitet* och då förstås undervisning som lärares och barns koordinerade handlingar i förhållande till ett av lärares förutbestämt lärandeobjekt. Kerstin Botö, Annika Lantz-Andersson och Cecilia Wallerstedt (2017) förstår undervisning ”som en kommunikativ praktik som kräver att två eller flera deltagare (barn och lärare) är gemensamt fokuserade på något tredje (ett innehåll)” (s 80). I dessa studier framträder undervisning som samtal och interaktion mellan en förskollärare och ett eller flera barn.

Ann-Christine Vallberg Roth (2018) visar med hjälp av begreppet *vagt flerstämmig undervisning* att det finns tydliga och högfrekventa, *starka stämmor*, som tolkar undervisning på en aktions/praktiknivå och lågfrekventa och *svaga stämmor* som inrymmer teoretiska och metateoretiska kopplingar till undervisning. Studiens resultat kan förstås som spänningar mellan tradition och förnyelse och mellan den beprövade erfarenheten hos förskollärare och nya krav på att vetenskap, och i vetenskapssamhället genererade didaktiska/pedagogiska ansatser, ska vägleda verksamheten.

Pramling Samuelsson och Pramling (2008) redovisar studier inom *utvecklingspedagogik* (se också till exempel Ljung-Djärf m. fl. 2014, Thulin & Gustavsson 2017) som tar sin utgångspunkt i fenomenografi (inkluderat variationsteori) och utvecklingspsykologi, som bygger på

metoden *learning studies*. De konkluderar att den här sortens undervisningsmetoder fungerar bäst när lärandeobjektet (det kunskapsinnehåll som läraren bestämt att barnen ska få möjlighet att tillägna sig) är avgränsat, till exempel, lärande av fonetik eller symboler, och är mindre passande när lärandeobjektet är otydligt, vilket händer, enligt författarna, när lärare inte är klara över vad lärandeobjektet är. Författarna konkluderar också att en del lärandeobjekt verkar vara lättare att hantera än andra, till exempel, innehållsrelaterade fenomen (som vad som är en insekt och vad som inte är det) verkar passa metoden, till skillnad från sociala kompetenser som är svårare att avgränsa. Exempel på det senare är att undervisa barn strategier för att få tillträde till lek eller utveckla kompetenser i perspektivtagning.

Utifrån utvecklingspedagogiska studier har Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) formulerat sju strategier som de menar utmärker undervisning i förskolan: variation; utgångspunkt i ett lärandeobjekt och samtal på metanivå; samordning mellan förskollärares och barns perspektiv; utveckling av sammanhanget för språket - från lokalt till expansivt; utmaning och stöttning av barnens lärande; förskollärares utveckling av sitt eget kunnande inom en mångfald av områden; synliggörande av mönster och samband.

I samband med förslaget till reviderad läroplan för förskolan har Skolverket (2018) gett ut ett stödmaterial som stöd för tolkning av undervisningsbegreppet i förskolan i vilket det utvecklingspedagogiska perspektivet har en framträdande roll. Utifrån situerade och kulturhistoriska verksamhetsteoretiska (CHAT) utgångspunkter undersöker och problematiserar vi härnäst undervisningsbegreppet i kontexten förskola. Detta innebär att vi samtidigt formulerar en möjlig, om än tentativ, ansats till förskoledidaktik som vi kallat holistisk och byggd på lek och utforskande. Vi beskriver dessa perspektiv härnäst.

Situerade och CHAT-perspektiv

I Jean Lave och Etienne Wengers (1991) banbrytande arbete om *legitimate peripheral participation* (LPP) och *situated learning* handlar lärande om *deltagande* i communities of practice (på svenska praktikgemenskap) till exempel arbete. Deltagandet förändras gradvis från rollen som nykomling, med mindre viktiga och enklare uppgifter, till rollen som fullvärdig medlem med centrala och mer komplexa uppgifter. Lave och Wenger har studerat olika verksamheter från latinamerikanska barnmorskors till amerikanska köttarbetares. De konstaterar att i alla dessa verksamheter förekommer väldigt lite undervisning men däremot mycket lärande. Speciellt effektivt är lärandet när: (1) deltagarna har

stor tillgång till olika delar av verksamheten och har möjlighet att utveckla fullt deltagande, (2) när där är mycket tillgång till horisontell kommunikation mellan deltagarna förmedlade genom berättelser om problemlösning, (3) när teknologier och strukturer är transparanta för deltagarna. Utifrån det situerade perspektivet på lärande diskuterar Berthel Sutter (2000) instruktion i arbete och menar att det är en nödvändighet för att lärande ska ske och ser två dimensioner av instruktion vilka han kallar *artefakt-bundna*, vilket innebär användning av artefakter vilka förmedlar historiskt ackumulerade kunskaper och erfarenheter, samt situerade eller *levda*, vilket innebär i situationen anpassad användning och förmedling av dessa kunskaper.

Ett annat exempel i denna tradition är Barbara Rogoffs forskning. Rogoff med flera (2003) diskuterar lärande som *intent participation* kontra *assembly-line instruction*. Med *intent participation* menas hur barn lär genom att observera och lyssna på vad och hur vuxna och andra barn gör med avsikt att bli en deltagare. De observerar och lyssnar med intention, koncentration och initiativkraft och deras kollaborativa deltagande är förväntad när de är redo att hjälpa till i gemensamma aktiviteter. *Intent participation* jämförs med *assembly-line instruction*, som karaktäriserar västvärldens skola, vilket handlar om att överföra information från experter till noviser utanför en kontext av produktiv och ändamålsenlig verksamhet.

För såväl Lave och Wenger som Rogoff är lärande en aspekt som sker i all mänsklig verksamhet. Genom deltagande lär man vad andra redan kan och det som verksamheten kräver. Utifrån ett kulturhistoriskt verksamhetsteoretiskt perspektiv (CHAT) kallar Yrjö Engeström (1987) detta lärande *learning actions*. Men, säger Engeström, för att mänsklig verksamhet inte bara ska bli reproducerande utan utvecklas räcker det inte med *learning actions*, det vill säga lärande som en bieffekt av en verksamhet. Det som gör utveckling möjlig är vad han kallar *learning activity*. Lärandeverksamhet är expansiv, det vill säga lärande här handlar om att utveckla ny kunskap vilket innebär att gå bortom det givna, det som vi redan känner till, kan och har användning av. Engeström (1987) beskriver essensen i lärandeverksamhet och det han kallar expansivt lärande:

The essence of learning activity is production of objectively, societally new activity structures (including new objects, instruments, etc.) out of actions manifesting the inner contradictions of the preceding form of the activity in question. Learning activity is *mastery of expansion from actions to a new activity* (1987, s 124-125, original kursiverat).

Lärande kan alltså vara en verksamhet där syftet är att lära sig något men för att det ska bli expansivt lärande kan det inte bara handla om reproduktion av gammalt utan det förutsätter skapande av ”nytt”. Nytt uppstår i spänningar och motsättningar i de verksamheter vi människor verkar i. Engeströms idé om expansivt lärande, i ett förskoleperspektiv, relaterar vi till det Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi (1994) diskuterar som kultur- och kunskapsskapande vilket vi återkommer till.

Såväl Lave och Wenger (1991), Rogoff (2003) som Engeström (1987) lokaliserar och kopplar lärande inte främst till skolan utan till arbete även om de reflekterar över sina respektive teorier i förhållande till skolans verksamhet. Skolan och undervisning är en relativt ny verksamhet i människans historia medan lärande karaktäriserar människan som art (Cole 1996). Vi kan inte bortse ifrån att övergången från bondesamhälle till industrisamhälle har inneburit att skolan, nu även förskolan, är den institution som har till uppgift att tradera och förmedla kunnande från en generation till en annan. Det innebär i sin tur att frågan om didaktik och hur denna tradering ska ske på bästa sätt också har blivit en fråga för vetenskapen (Sundberg 2007). Vilken relevans har då redovisade sociokulturella teorier om lärande och expansivt lärande för skola och förskola? Grundläggande för dessa teorier är att de bidrar med redskap för att förstå hur kultur skapas och utvecklas och hur människor blir delaktiga i, underhåller och förändrar sina verksamheter. Teorierna tar därför utgångspunkt i demokratiska värden och betonar flerstämmighet. Exempelvis diskuterar Eugene Matusov, Katherine von Dyke och Sohyun Han (2013), utifrån Rogoff med fleras (2003) teorier, olika typer av *communities of learning* inom ramen för utbildning och skola. En sådan är Ontologic Community of Learners (OCoL) i vilken, vad de kallar, aktivt avsiktligt lärande är centralt och karaktäriseras av två kompletterande aspekter: (1) att vara förundrad och perplex över något, ”having a point of wonder”, resa en autentisk fråga som kräver svar. (2) En önskan att ta reda på. Det bästa beviset på att lärande sker är att genuina frågor ställs menar författarna och ställer sådana frågor mot s.k. IRE-frågor (Instruction-Response-Evaluation). I OCoL är undervisningen organiserad runt studenternas (och lärarens) förundran och ”point of wonder”. Men läraren väntar inte passivt på att dessa spontant ska komma från de studerande utan skapar aktivt situationer som bidrar till att förundran uppträder och att de studerande blir perplexa. Läraren förbereder ”dialogiska provokationer”, ”motsättningar” och ”points of wonder” för de studerande och sig själv. Eftersom OCoL bygger på idén om flerstämmighet betraktas de studerande som bidragare och ambitionen är därför att hos de studerande utveckla en känsla

av delaktighet i samhället och tilltro till att kunna göra skillnad och ha inflytande över sitt liv och kommande arbetsliv. Hur detta kan kopplas till förskolans verksamhet återkommer vi till i nästa avsnitt.

Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande

Lev Vygotskij (1933/1981) menar att fantasilek är den ledande aktiviteten i förskoleålder, i betydelsen att den driver barnets utveckling (1981).² Han skriver att lek utgör barnets närmaste utvecklingszon dels för att i leken dominerar mening över objekt och handling och dels därför att lek kräver regler och dessa regler utvecklar barns självreglering, det vill säga kontroll över sina handlingar. På detta sätt främjar leken både barns abstrakta/symboliska tänkande och sociala och emotionella utveckling. Gunilla Lindqvist (1995) har kopplat samman Vygotskijs studier av lek (1933/1981), fantasi och kreativitet (1995) samt konstpsykologi (1971). Utifrån dessa tolkningar framträder en nytolkning av hans tänkande (Nilsson & Ferholt 2015) där barnet betraktas som en kreativ och skapande individ vilket synliggörs i leken. Utifrån denna nytolkning av Vygotskij har vi och andra kollegor runt om i världen (Marjanovic-Shane et al. 2013), initialt baserat på Lindqvists (1995) forskning men också utvecklingsarbete, det hon kallar *Lekpedagogiska arbetssätt*, iscensatt och studerat olika lekvärldsprojekt i vilka barn och pedagoger gemensamt skapar och deltar i fantasivärldar inspirerade av både konst och vetenskap. Sådana projekt, redovisade och analyserade i doktorsavhandlingar, är till exempel ett projekt baserat på Bröderna Lejonhjärta (Rainio 2010) och ett annat på berättelsen om Narnia (Ferholt 2008). Dessa projekt och studier har, som Bennett (2005) efterfrågat, bidragit till nytänkande kring begreppet lek genom att förstå lek som en social och kulturell aktivitet som både barn och vuxna kan bidra till genom aktivt deltagande inspirerat av kultur och estetik.

Nytolkningen av Vygotskijs teorier där olika dikotomier ifrågasätts som till exempel uppdelningen mellan fantasi och verklighet, uttryckt som föreställningsförmåga och realistiskt tänkande (Vygotskij, 1987), ifrågasätter lek-lärande relationen som en succession. Den ifrågasätter också att lärande främst handlar om reproduktion (kopplat till skollärande) utan understryker istället de skapande och kreativa aspekterna där också subjektivitet och agens (Rainio 2008) betonas. I denna nytolkning där undran och förundran, utforskande, experimenterande och problemlösning utgör centrala inslag ser vi paralleller till och gemensam utgångspunkt för lek och vad som i Reggio Emilia-sammanhang

uttrycks som utforskande. Genom inspirationen från förskolorna i Reggio Emilia i Italien har utforskande blivit ett begrepp i den svenska förskolan som innebär ett didaktiskt förhållningssätt som tar utgångspunkt i barnens autentiska frågor, intressen och erfarenheter (Dahlberg, Moss & Pence 2001). Olika postmoderna analyser och tolkningar har bidragit till denna utveckling (se t ex Dahlberg, Moss & Pence, 2001, Olsson 2009, Lenz Taguchi 2012) och inspirerat till nytänkande inom den svenska förskoledidaktiken. Genom att vara nyfiken på och lyhörd för barnens tankar och känslor kan utforskande projekt iscensättas, så kallade *progettazione*. Progettazione är baserat på tre principer kring barns lärande: lärande är inte linjärt, grupplärande är högsta formen av lärande och barn producerar sina egna teorier som ska respekteras. Progettazione är en komplex företeelse med olika handlingar och aktiviteter på olika nivåer vilka kan vara både bestämda och icke bestämda/öppna, planerade och oplanerade och genomförda i dialog mellan barn och vuxna. Carlina Rinaldi (2006), en av de som utvecklat Reggio Emilias pedagogiska tänkande kring utforskande projektarbete, menar att progettazione är en dynamisk och kommunikativ process som förutsätter barnens utforskande och undersökande, hon skriver: "It is sensitive to the rhythms of communication and incorporates the significance of children's investigation and research" (Rinaldi 2006, s 132). Exempel på utforskande projekt finns redovisade i olika publikationer, till exempel Rådjursprojektet (Elfström 2013), Ljuspunktsprojektet (Alnervik, Göthson & Kennedy 2012) eller Skon och måttbandet (Reggio Children 2004/1997). Det finns likheter i dessa kultur- och kunskapsskapande projekt med det Matusov med flera (2013) kallar OCoL och Engeström (1997) kallar lärandeverksamhet/expansivt lärandet. Projekten tar utgångspunkt i dilemman, de utformas och drivs framåt av barnens genuina och autentiska frågor, nyfikenhet och förundran. Det kreativa arbetet leder ständigt till förnyelse och utveckling av redskap, arbetssätt och kultur, både i förskolan och i det omgivande samhället, där barnens bidrag både förväntas och värdesätts (Rinaldi 2006). I detta sammanhang väcks också intressanta frågor. Är lek och utforskande olika fenomen eller samma sak? Vilka konsekvenser har det för hur organisera för och iscensätta didaktiska/pedagogiska aktiviteter?

Lek och utforskande

Corine Hutt (1971) har intresserat sig för relationen mellan lek och utforskande. Hon ser skillnader och beskriver det hon och hennes kollegor kallar *epistemisk lek* kontra *ludic lek*, där epistemisk lek

föregår ludic och definieras som ”children’s exhibiting exploratory, problem-solving and skill acquisition behaviours” (s 223). Ludic lek definieras som ”symbolic and innovative behaviour” (1971, s 223). John Hutt, Stephen Tyler, Corine Hutt och Helen Christopherson (1989) skriver: “Implicit in the behaviours we termed ‘exploration’ was the query: What does this object do? While implicit in the behaviours we termed ‘play’ was the query: What can I do with this object?” (s 11). Caren Walker och Alison Gopnik (2013) har liknande tankar men använder termerna *pretend play* och *exploratory play* när de utvecklar vad dessa två olika former av lek bidrar med:

pretend play is only one of several forms of child-directed play that fosters the development of different aspects of causal cognition. In much the same way as *exploratory play* allows children to discover the causal structure of the physical world (...), pretend play promotes engagement in counterfactual reasoning, which is essential to learning causal relations across domains (...). Just as exploratory play allows children to discover new facets of the actual world, pretend play allows them to uncover new aspects of possible worlds. Significantly, however, we would predict that each of these types of play might have quite specific and different influences on learning and development (Walker & Gopnik 2013, s 42, författarnas kursivering).

Alltså, utforskande lek tillåter barn att upptäcka kausala strukturer i den fysiska världen och fantasilek möjliggör för barn att avtäcka och förstå aspekter av möjliga världar. Med stöd i både Hutt och Gopnik argumenterar Jane Murray (2012) för att utforskande är en form av forskning som barn gör spontant och som kan organiseras i projekt som barn och pedagoger utför tillsammans. I de här projekten menar hon är undersökning, experimentering, reflektion, teoretisering och estetiska uttrycksformer centrala komponenter. Vi tar också stöd i både Hutt och Gopik och argumenterar för att lek och utforskande bör utgöra två centrala byggstenar i förskolans pedagogiska arbete (Nilsson, Ferholt & Lecusay 2018). Vi tänker att det är i dessa möten mellan olika perspektiv och ansatser till förskoledidaktik som det finns en utvecklingspotential likt den Bennett (2005) efterfrågar. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv där människor blir till, formar och formas av samhället menar vi att det inte finns en motsättning mellan ett autonomt barn och ett barn som ”förväntas förvärva kunskaper, nödvändiga i dagens samhälle” (Bennet 2005, s 14-15). Utvecklingspotentialen finns inte i ett val eller kompromiss mellan en skolifierad förskoleansats och en socialpedagogisk utan i ansatser

som tar barns nyfikenhet, kreativitet och glädje i att menings skapa och lära på allvar och som utgångspunkt för verksamheten. Det är i detta ”relationella potentialitetsfält” (Dahlberg & Moss 2005) som förskolans framtid finns och där barns lärande och växande kan tas på allvar och ges nya möjligheter. Vi argumenterar därför för en förskolepedagogik och didaktik som bygger på både lek och utforskande och som tar inspiration från forskning och erfarenheter från lekvärldar och utforskande projekt, så kallad progettazion (Ferholt & Nilsson 2017a, Ferholt et al. 2015, Nilsson, Ferholt & Lecusay 2018, Nilsson et al. 2018). Hur kan då undervisning i förskolan förstås mot bakgrund av lek och utforskande som förskolans pedagogiska grundval?

Undervisning i förskolan

Meningsskapande, det vill säga skapande av innebörder i dialogisk sociokulturell kommunikation och interaktion, är centralt i både lek och utforskande. Lärande förstås då som en aspekt och följd av båda dessa aktiviteter, det vill säga vi bygger vidare på Lave och Wengers (1991), Rogoff et al. (2003), Engeström (1987), Matusov et al. (2013) och andras tankar om situerat lärande och lärande som en aspekt av all mänsklig verksamhet. Lärande handlar då om att växa och att bli deltagare i och medskapare av världen. Vilken roll har då undervisning, eller det Sutter (2001) men även Engeström och Annalisa Sannino (2012) kallar instruktion, för lärande? Sutter skriver utifrån kontexten instruktion i arbete och kritik av kognitivismen att, “learning and instruction must be brought back together” (Sutter 2001, s 13). Engeström och Sannino (2012) hävdar, också utifrån kritik av kognitivismen, att lärande är sammanflätat med intentionell instruktion och menar att, ”to grasp the idea of learning and development, we have to get a better conception of instruction” (s 46). Författarna varnar dock för en, ”complete instructional control over learning” (s 46). Gert Biesta (2015) för ett liknande resonemang men utifrån kritik av konstruktivismen (Piagets kognitionskonstruktivism och Vygotskijs socialkonstruktivism) när han argumenterar för undervisning (teaching) och lärarens roll:

[teachers] have something to give, where they do not shy away from difficult questions and inconvenient truths, and where they work actively and consistently on the distinction between what is desired and what is desirable, so as to explore what it is that should have authority in our lives (Biesta 2015, s 57).

För Biesta handlar det om lärarens offentliga roll att inte bara se till individens önskningar utan koppla utbildning till en bredare demokratisk transformation av individuella önskningar till kollektiva och överenskomna önskningar och behov vilket stämmer väl överens med både svensk skollag och förskolans läroplan som båda tar utgångspunkt i demokratiska värden. Samma tankar hittar vi hos John Dewey när han diskuterar demokrati som ett sätt att leva tillsammans, “a way of life controlled by a working faith in the possibilities of human nature...[and] faith in the capacity of human beings for intelligent judgment and action if proper conditions are furnished” (Dewey 1939 i Moss 2011, s 62). Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence (2001) har en vision om förskolan som en demokratisk mötesplats där lärande och utveckling inte bara är en angelägenhet för barn utan lärande omfattas av både individer och samhället i stort; barn, föräldrar, pedagoger, förskolan och andra samhälleliga institutioner. Det vi kallar och argumenterar för som en *holistisk ansats till förskole-didaktik* med en helhetssyn på barnets varande i världen, innebär att förskolan inte betraktas som en plats som ska förbereda barnet för skolan och livet utifrån formellt och dekontextualiserat lärande (Lemke et al. 2015), utan förskolan betraktas *som* livet (Dewey 1999) som en plats där barn och pedagoger lever stora delar av sina dagliga liv. I den praktikgemenskap som de delar, ingår såväl omsorg och tillsyn som pedagogiskt genomtänka aktiviteter. Hur kan vi då förstå undervisning i denna kontext? Är undervisning allt som sker i förskolan eller är det specifika aktiviteter som är avgränsade i tid och rum och som genomförs av förskollärare? I förslaget till en reviderad läroplan för förskolan nämns *spontan* respektive *planerad* undervisning. Vilka innebörder kan läggas i dessa begrepp? Dewey delar upp undervisningsbegreppet i två kategorier: *indirekt undervisning* som sker naturligt och spontant samt *direkt undervisning* som organiseras i pedagogiskt syfte (Dewey 1999). Enligt honom behövs en balans mellan dessa båda. Vår tentativa tolkning av undervisning i förskolan är att undervisning kan förstås både som en planerad aktivitet företrädesvis i form av utforskande projekt, till exempel progettazione och lekvärldsprojekt, men också i form av samtal där erfarenheter utbyts i meningsfulla sammanhang för att till exempel förstå eller utföra något eller lösa ett problem. Sutters (2001) definition av instruktion som inbäddad i artefakter och samtidigt situerad och medierad handling kan relateras till diskussionen om betydelsen av miljö och material för barns lärande i förskolan (Nordin-Hulman 2004, Eriksson-Bergström 2013). Inom den posthumanistiska diskursen ses miljö och material som agentiska (Lenz Taguchi 2010) och i Reggio Emilia diskuteras miljö och material som den ”tredje pedagogen” (Barsotti 1997). Vem

som är den mer kunnige eller kompetenta i lärandeinteraktioner, det vill säga vem som undervisar eller instruerar vem, har Michael Cole (2006) med kolleger visat är situerat och beror på omständigheter i lärandesituationen. Det är inte givet att det alltid är den vuxne som är den mer kompetenta (Cole et al. 2006, Johannesen 2013).

Att koppla undervisning till lek är en riskfylld balansakt. Vi motsätter oss det Maria Øksnes och Einar Sundsdal (2016) kallar instrumentalisering och Sue Rogers pedagogisering (2011) av leken, det vill säga att vuxna annekterar och försöker använda barns lek för syften utanför leken självt (Nilsson, Ferholt & Lecusay 2018). Lek är ett tillstånd som skapar känsla av glädje och frihet där processen, inte produkten är poängen. När man kopplar lek till lärande av förutbestämda (av vuxna önskvärda mål) då upphör det att vara lek som Kjetil Steinholt (2015) uttrycker det. Att lärande och utveckling sker i, eller blir en effekt av lek är något annat än att vuxna har avsikter för barns lek. Däremot kan vuxna med fördel leka tillsammans med barn och både lära lekkonsten av barn och själva bidra till rikt lekande (Lindqvist 1995, Ferholt & Nilsson 2017b, Nilsson et al. 2018).

Hur kan en *holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande* förstås i relation till skollagens definition av undervisning, det vill säga målstyrda processer som under ledning av förskollärare ska leda till lärande och utveckling? Ulla Lind (2010) gör skillnad mellan målrationella och målrelationella processer där målrelationellt förhållningssätt handlar om ett flexibelt och dynamiskt kunskapskapande som drivs av frågor och uppstår i mötet mellan olika material, ord, texter och människor i läroprocesser. Målrationellt förhållningssätt innebär att svaren är definierade i förväg av andra än den lärande:

I en målrationell undervisningspraktik finns ofta redan svaren formulerade i frågan och ruvande i uppgiften. Där blir pedagoger och lärare mycket upptagna med att kontrollera, korrigera och försöka återföra barn till den rätta kunskapsvägen. I en post-strukturell och mål-relationell undervisningspraktik kan nya impulser, kopplingar och begrepp hela tiden frigöra nya vändningar och sätt att undersöka, gestalta och tänka om både frågans och uppgiftens funktioner. Detta kan såväl barnet, eleven som läraren involveras i som en förhandlande läroprocess (Lind 2010, s 359).

Målstyrning i förskolan menar vi kan förstås som målrelationellt förhållningssätt (Nilsson et al. utan årtal). Både utforskande projekt och lekvärldar är målrelationella processer som kan förstås som förskollärlädda, i vilka barnskötare och annan personal deltar, om man med målrelationellt menar ett ledarskap likt det Jonas Aspelin

(2013) beskriver som relationell pedagogik. På en nivå är all pedagogisk verksamhet i någon mening relationell, menar Aspelin (2013) därför att den handlar om att strukturera utbildningens sociala liv, att bygga upp en igenkännlig socialitet och ordning i utbildningen. På en annan nivå handlar relationell pedagogik om brott eller genombrott av vardagslivets strukturer och innebär ett ”genuint och personligt möte, en händelse som är oförutsägbar, oplanerad och kanske inte ens märkbar” (Aspelin 2013, s 13). Tankegångarna är kompatibla med både Engeström och Sanninos som varnar för en ”complete instructional control over learning” och kognitionsforskaren Gopnik (2016) som diskuterar olika typer av undervisning av barn och vilka konsekvenser för barns handlingsmöjligheter detta ger:

It’s not just that young children don’t need to be taught in order to learn. In fact, studies show that explicit instruction, the sort of teaching that goes with school and “parenting,” can be limiting. When children think they are being taught, they are much more likely to simply reproduce what the adult does, instead of creating something new (Gopnik 2016, sidnummer saknas).

Om förskollärare ska vilja och på allvar anta utmaningen att förskolans verksamhet ska omfattas av begreppet undervisning blir det viktigt att undervisning får en annan innebörd än förmedlingspedagogik. Centralt blir också att förskollärare och förskolans personal ges möjlighet att utveckla sin verksamhet baserat på den egna traditionen och inte tvingas välja mellan det Bennet (2005) kallar skolförberedande eller socialpedagogik utan ges möjlighet att utveckla något kvalitativt ”nytt”. Då har reformen om undervisning i förskolan potential att bidra till utveckling och expansion.

Slutsats

I förhållande till att förskolan ska omfattas av begreppet undervisning argumenterar vi i denna artikel för en holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. Vår ansats bygger på sociokulturella och situerade perspektiv som förstår lärande som aspekt av all mänsklig verksamhet där undervisning och instruktion har en given plats. Direktiv från politiskt håll och krav från myndigheter försätter förskolan och förskollärare i ett dilemma. Intentionen med artikeln har varit att bidra till fördjupade diskussioner om förskolans pedagogiska och didaktiska verksamhet som detta dilemma gett upphov till och

som i sin förlängning skulle kunna leda till utveckling av förskolans verksamhet.

Noter

1. Förskoledidaktik som forskningsämne infördes på Stockholms universitet 2012 initierat av professor Gunilla Dahlberg. Förskoledidaktik är ett tvärvetenskapligt och transdisciplinärt ämne som behandlar frågeställningar kring barns villkor och möjligheter i förskolan men även övergripande frågor om hur lagar och politiska beslut samt strukturella villkor påverkar barns lärandeprocesser i förskolan historiskt och nutid (se Stockholms universitet, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen).
2. Lek, lärande och arbete beskrivs av Elkonin (2005) som de tre ledande aktivisterna för människans utveckling.

Referenser

- Alnervik, Karin; Göthson, Harold & Kennedy, Birgitta (2012): *Ljuspunkten - barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Alvestad, Marit & Berge, Anita (2009): Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordisk Barnehageforskning* 2(2), 57-68.
- Aspelin, Jonas (2013): Vad är relationell pedagogik? I Jonas Aspelin, red: *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*, s 13-25. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Barsotti, Anna (1997): *D – som i Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.
- Bennet, John (2005): Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal* 13(2), 5-23.
- Berthén, Diana (2007): Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet.
- Biesta, Gert (2015): *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
- Botö, Kerstin; Lantz-Andersson, Annika & Wallerstedt, Cecilia (2018): ”Ja tycker om B” – Barns deltagande i läs- och skrivundervisning i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande* 2(5), 78-99.

- Catucci, Ester (2017): De yngsta barnens meningsskapande: Om undervisningspraktiker i förskolan. I Anders Garpelin & Anette Sandberg, red: *Barn och unga i skola och samhälle*, s 52-82. Västerås: Mälardalen Studies in Educational Sciences No. 31.
- Cole, Michael (1996): *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cole, Michael & Distributed Literacy Consortium (2006): *The Fifth Dimension: An After-school Program Built on Diversity*. New York: Russell Sage.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1994): *Förskola och skola: Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2001): *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv, exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Doverborg, Elisabeth; Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2013): *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Elfström, Ingela (2013): *Uppföljning och utvärdering för förändring – pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Elkonin, Borisovich Daniil (2005): The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology* 43(1), 1-98.
- Engeström, Yrjö (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Yrjö & Sannino, Annalisa (2012): Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction* 1(1), 45-56.
- Eriksson-Bergström, Sofia (2013): *Rum, barn och pedagoger. Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Umeå: Umeå Universitet Print & Media.
- Ferholt, Beth (2009): *Adult and Child Development in Adult Child Joint Play: The Development of Cognition, Emotion, Imagination and Creativity in Playworlds*. San Diego: University of California San Diego.
- Ferholt, Beth & Nilsson, Monica (2017a): Playworlds and the pedagogy of listening. I Tina Bruce, Milda Bredikyte & Pentti

- Hakkarainen, red: *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*, s 261-273. London: Routledge.
- Ferholt, Beth & Nilsson, Monica (2017b): Aesthetics of play and joint playworlds. I Tina Bruce, Milda Bredikyte & Pentti Hakkarainen, red: *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*, s 58-69. London: Routledge.
- Ferholt, Beth; Nilsson, Monica; Jansson, Anders & Alnervik, Karin (2015): Creative educational practices: Play, imagination and exploratory learning. I Thomas Hansson, red: *Contemporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives on Human Behavior*, s 264-284. Hershey: IGI Global.
- Gopnik, Alison (2016): Why preschool should not be like schools. Tillgänglig [2018-03-30]: http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2011/03/why_preschool_shouldnt_be_like_school.html
- Greve, Anne (2013): Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Nordisk Barnehegeforskning* 6(27), 1-7.
- Hedefalk, Maria; Almqvist, Jonas & Lundqvist, Eva (2015): Teaching in preschool. *Nordic Studies in Education* 35(01), 20-36.
- Helenius, Ola (2017): Förskolan möter inspektionspedagogiken. *Alba.nu*. Tillgänglig [2018-03-30]: <http://www.alba.nu/kategorier/teman/forskolning?>
- Hutt, Corrine (1971): Exploration and play in children. I Rita B. Herron & Brian Sutton Smith red: *Child's Play*, s 231-251. New York: John Riley and Sons.
- Hutt, John; Tyler, Stephen; Hutt, Corrine & Christopherson, Helen (1989): *Natural History of the Preschool: Play, Exploration and Learning*:. London & New York: Routledge.
- Jonsson, Agneta; Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2017): Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning & lärande* 5(1), 90-109.
- Johannesen, Nina (2013): Owerflowing every idea of age: Very young children as educators. *Studies in Philosophy and Education* 32(3), 285-296.
- Kultti, Anne & Pramling, Niklas (2015): Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the coordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood* 47(1), 105-117.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lemke, Jay; Lecusay, Robert; Cole, Michael & Michalchik, Vera (2015): *Documenting and Assessing Learning in Informal and Media-Rich Environments*. Cambridge: MIT Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010): *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lind, Ulla (2010): *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Lindqvist, Gunilla (1995): *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Högskolan i Karlstad, Forskningsrapport 95:12, Samhällsvetenskap. SKOBA.
- Ljung-Djärf, Agneta; Wennås Brante, Eva & Holmqvist Olander, Mona (2014): "A gigantic pedagogical leap": The process of shifts during three learning study projects in Swedish early childhood education. *Journal of Education and Training Studies* 2(1), 19-30.
- Lpfö 98/10 (SKOLFS 2010:35): Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Löfdahl Hultman, Annica; Folke-Fichtelius, Maria & Löfgren, Håkan (2015): *Synliggörande, dokumentation och en förändrad lärarprofession i förskolan*. Vetenskapsrådet Resultatdialog 2015. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marjanovic-Shane, Ana; Ferholt, Beth; Miyazaki, Kiyotaka; Nilsson, Monica; Rainio, Anna; Hakkarainen, Pentti; Pesic, Mirjana & Beljanski-Ristic, Ljubica (2011): Playworlds - an art of development. I Carrie Lobman & Barbara E. O'Neill red: *Play and Performance*, s 3-32. Lanham: University Press of America.
- Matusov, Eugene; von Dyke, Katherine & Han, Sohyun (2013): Community of Learners: Ontological and non-ontological projects. *Outlines - Critical Practice Studies* 14(1), 41-72.
- Moss, Peter (2006): Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1), 30-39. doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.30
- Moss, Peter (2011): Democracy as first practice in early childhood education and care. I John Bennett, red: *Child Care – Early Childhood Education and Care*, s 61-66. Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Murray, Jane (2012): Young children's explorations: Young children's research? *Early Child Development and Care* 182(9), 1209-1225.

- Murray, Jane (2015): Early childhood pedagogies: Spaces for young children to flourish. *Early Child Development and Care* 185(11-12), 1715-1732.
- Nilsson, Monica & Alnervik, Karin (2015): Verksamhetsteori som redskap i förskolans systematiska kvalitetsarbete. I Gunnar Åsén, red: *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*, s 126-141. Stockholm: Liber.
- Nilsson, Monica & Ferholt, Beth (2015): Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva* 32(3), 919 – 950.
- Nilsson, Monica; Ferholt, Beth & Lecusay, Robert (2017): 'The playing-exploring child': re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(3), 1-15.
- Nilsson, Monica; Grankvist, Anna-Karin; Johansson, Elin; Thure, Jeanette & Ferholt, Beth (2018): *Lek, lärande och lycka: Lekande och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Nilsson, Monica; Lecusay, Robert; Alnervik, Karin & Ferholt, Beth (abstract accepted for publication): Iscensätta undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan, *Barn*, specialnummer om undervisning i förskolan.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Olsson, Liselott Mariett (2009): *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Sven (2015): *Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. Förskola tidig intervention – Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Pramling, Niklas (2008): *Didaktiska studier: Från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Proposition (2009/10:165): *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rainio, Anna (2008): From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity* 15(2), 115-140.
- Rainio, Anna (2010): *Lionhearts of the Playworld: An Ethnographic Case Study of the Development of Agency in Play Pedagogy*. Finland, Helsinki: University of Helsinki.
- Reggio Children (2004/1997): *Skon och måttbandet: Barn och mätande*. Stockholm: Reggio Children/Space and relation.

- Rinaldi, Carlina (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London & New York: Routledge.
- Rogoff, Barbara; Paradise, Ruth; Mejía Arauz, Rebeca; Correa-Chávez, Maricela & Angelillo, Cathty (2003): Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology* 54, 175-203.
- Rogers, Sue (2011): Play and pedagogy – A conflict of interest? I Sue Rogers red: *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Context and Cultures*, s 5-18. New York: Routledge.
- SFS (2010:800): *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016): *Förskolans pedagogiska uppdrag: Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Tillgänglig [2018-03-30]: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/forskolan-ped-uppdrag/rapport-forskolans-pedagogiska-uppdrag.pdf>
- Skolinspektionen (2017): *Delrapport II Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. Tillgänglig [2017-11-07]: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2017/ars-2-forskolesatsningen.pdf>
- Skolverket (2018): *Undervisning i förskolan – En kunskapsöversikt*. Sonja Sheridan & Pia Williams, red. Tillgänglig [2018-03-30]: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visaenskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3932.pdf%3Fk%3D3932
- Skolverket (2016): *Läroplan för förskolan*, Lpfö98/10. Stockholm: Skolverket.
- Steinsholt, Kjetil (2015): *Lek och lärande*. Skolforskning Stockholms stad. Tillgänglig [2018-03-30]: <https://www.youtube.com/watch?v=nv9rt8Eeqd0> [2017-11-07]
- Sundberg, Daniel (2007): *Läroplansteori efter den språkliga vändningen – Några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen*. Konferens Läroplansteori, Örebro universitet, 7-8 september, 2007.
- Sutter, Berthel (2000): Instructions at work: A case of coronary diagnostics. I Barry Fishman & Sam O'Connor-Divelbiss, red: *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, s 91-97. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Säljö, Roger (2014): *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Thulin, Susanna & Gustavsson, Laila (2017): Lärares uppfattningar av undervisning och naturvetenskap som innehåll i förskolans verksamhet. *Nordina* 13(1), 81-96.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2013): *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Oslo: Nordiska Ministerrådet.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2018): Vad kan känneteckna undervisning i förskola? I Ylva Holmberg, Linda Palla, Catrin Stensson & Ingegärd Tallberg Broman, red: *Undervisning och samedömning i förskola: Förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016*, s 129-156. Rapport, Malmö: Malmö University.
- Vygotskij, Lev Semjonovitj (1981): Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I Lars-Christer Hydén, red: *Psykologi och dialektik. En antologi i urval*, s 173-199. Stockholm: Norstedts.
- Vygotsky, Lev Semjonovitj (1995): *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev Semjonovitj (1987): Imagination and its development in childhood. I Robert W. Rieber & Aaron S. Carton, red: *The collected works of L. S. Vygotsky*, s 339-349. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, Lev Semjonovitj (1971): *The Psychology of Art*. Cambridge: MIT Press.
- Walker, Caren M. & Gopnik, Alison (2013): Pretense and possibility - A theoretical proposal about the effects of pretend play: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin* 139(1), 40-44.
- Westman, Susanne & Bergmark, Ulrika (2014): A strengthened teaching mission in preschool: Teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education* 22(1), 73-88.
- Åsén, Gunnar & Vallberg Roth, Ann-Christine (2012): *Utvärdering i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Øksnes, Maria & Einar Sundsdal (2016): Lek – Det som gör livet värt att leva! I Torben Hangaard Rasmussen red: *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*, s 45-65. Lund: Studentlitteratur.