

Barns *agency* i lekresponsiv undervisning

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

Sammanfattning

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

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



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



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



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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

Abstract

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

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

Introduktion

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

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

(Skolverket, 2018, s. 2)

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

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

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

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

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

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

Studien utgår från följande frågeställningar:

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

Barns agency i tidigare forskning

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

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

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

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

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

(Mäkitalo, 2016, s. 64)

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

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

Stöttning i lek och undervisning

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

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

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

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

Metod

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

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

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

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

Resultat

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

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

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

Excerpt 1: Koordinera lekriktning

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

13. Elis: Ja

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

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

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

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

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

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

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

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

20. Elis & Hannes: (fixar med kläderna)

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

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

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

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

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

Excerpt 3: Nytt innehåll för lärande

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

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

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

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

Excerpt 4: Utveckla leken genom koordinering av förslag

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

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

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

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

Excerpt 5: Stöd för samtliga barns initiativtagande i leken

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

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

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

Diskussion och slutsatser

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

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

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

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

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

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

(Tullgren, 2004, s.120f.)

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

Referenser

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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

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

P Lagerlöf, C Wallerstedt och A Kultti

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