

N Pramling & C Wallerstedt

Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan

N Pramling & C Wallerstedt

Sammanfattning

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

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



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



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

Abstract

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

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

Introduktion

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

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

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

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

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

Lekbaserad didaktik – var står forskningen idag?

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

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

Fri lek, inkludering och exkludering

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

Lek i utbildning

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

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

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

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

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

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

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

Begreppsliga resurser för en didaktik för förskolan

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

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

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

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

Lärande är alltid lärande av något

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

Undervisning som en gemensam aktivitet

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

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

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

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

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

Lek som något deltagare signalerar till varandra

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

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

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

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

Några centrala begrepp

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

Tillfälligt tillräcklig intersubjektivitet

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

Alteritet

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

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

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

Metakommunikation

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

Teoretisering av undervisning och didaktik för förskolan

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

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

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

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

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

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

Referenser

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

N Pramling & C Wallerstedt

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

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