

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

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

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

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

Reflekterande kommentar

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

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

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

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

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

Artiklarnas begreppsrelaterade inslag

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

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

Reflekterande kommentar

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

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

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

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

Sammanfattande kommentar

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

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

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

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

