

Replik på Monika Vintereks kommentar i ForskUL vol. 7, nr. 1, 2019

Replik
Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt

I [Forskning om undervisning och lärande, vol. 7, nr. 1, 2019](#) publicerades en rad artiklar om lekresponsiv undervisning i förskolan. Temanumret (Wallerstedt & Pramling, 2019b) avslutades med en [kommentar av Monika Vinterek](#). I sin kommentar reser Vinterek en rad poänger som också vi författare ser som centrala. Det är tillfredsställande att se att de redskap som vi skrivit fram av en läsare kunnat användas för att förstå också egna erfarenheter. Vinterek reser också några kritiska invändningar mot framförallt den [inledande artikeln av Pramling och Wallerstedt](#) (2019a). I denna replik vill vi därför ta tillfället i akt att kort bemöta dessa kritiska synpunkter och så ytterligare bidra till en vetenskaplig diskussion om hur bland annat undervisning kan förstås (i relation till förskoleverksamhet).

Vintereks kritiska synpunkter rör, som vi uppfattar det, fyra saker: (i) frågan om undervisningens responsivitet, (ii) frågan om responsivitet vid instruktion, (iii) frågan om innebörden av aktivitet och (iv) frågan om att ge vardagliga termer en vetenskaplig (teoretisk) innebörd. Vi kommer att redogöra för och bemöta var och en.

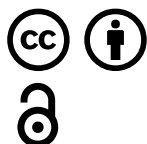
Den första kritiska invändningen som Vinterek framför är att "Om man följer författarnas [alltså Pramling & Wallerstedt, 2019a] tankar när de skriver fram sin teoretiska förståelse av undervisning, framstår deras tal om responsiv undervisning som förbryllande, när de samtidigt hävdar att all undervisning innefattar det responsiva" (Vinterek, 2019, s. 99) och att om "man hävda[r] att undervisningsbegreppet innehåller det responsiva [...] då blir uttryck som 'responsiv undervisning' en tautologi" (Vinterek, 2019, s. 99). Som replik på detta vill vi poängtera att även om responsivitet är utmärkande för det undervisningsbegrepp vi skriver fram kan det inte lämnas underförstått, just på grund av att undervisning i vardagsspråklig bemärkelse (och också i många vetenskapliga framställningar) inte förstås som utmärkande av responsivitet. Av kommunikativa skäl är det därför, som vi ser det, nödvändigt att använda

Forskning om undervisning och
lärande
ISSN:2001-6131

Publicerad: 2019-04-12

© 2019 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons. Erkännande-licensen [CC BY 4.0](#), som tillåter användning, spridning och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.



benämningen "lekresponsiv undervisning" trots att responsivitet innefattas av det undervisningsbegrepp vi skriver fram.

Den andra kritiska invändningen Vinterek anför rör frågan om undervisning som aktivitet, framskrivet i kontrast till instruktion. Hon skriver: "Jag kan tänka mig att det finns de som skulle hävda att instruktion också kan innefatta ett mått av responsivitet och då kanske denna gränsdragning faller" (Vinterek, 2019, s. 100). I replik härtill vill vi klargöra att som vi skrivit fram distinktionen mellan vad vi benämner "undervisning" och "instruktion" utgörs inte det senare av responsivitet. Tvärt om, ser vi just avsaknaden av att respondera på respons som särskiljande för vad vi kallar "instruktion". Det är sannolikt så, som Vinterek föreslår, att andra (också forskare) kan förstå instruktion som något som innefattar responsivitet, men praktiskt alla de termer som används i vetenskap begreppslogiseras på delvis olika sätt i olika teoretiska traditioner. Det är en del av kunskapsbildningsprocessen och kunskapers perspektivberoende. Centralt i vårt perspektiv är att se på responsivitet i interaktion mellan deltagare i stunden. En lärare som ger en instruktion kan ge denna i respons på sina tidigare erfarenheter av vad som brukar vara problematiskt att förstå, i respons på det läroplan anger som central kunskap, eller i respons på hur instruktioner brukar ges inom ramen för en viss praktik. Den responsivitet vi åsyftar är däremot den som blir synlig på tur-för-tur-basis i interaktion (jfr Wells, 2007).

Den tredje kritiska invändning som Vinterek anför rör frågan om hur man kan förstå aktivitet. Hon skriver: "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" (Vinterek, 2019, s. 100). I replik på detta är vi med på påståendet att också enskilda individer engagerar sig i aktiviteter på egen hand. Men härtill vill vi kommentera två saker. För det första ser vi undervisning som en gemensam aktivitet som har vissa särdrag, det vill säga inte vilken aktivitet som helst, vilket vi sökt skriva fram teoretiskt. För det andra innefattar också en aktivitet som en enskild engagerar sig i andra, utifrån vår förståelse. Att skriva och tänka, som Vinterek själv anför som exempel, är sådant som innefattar andra (även om de inte är fysiskt närvarande). Aktiviteterna har en kulturell förhistoria, där även en ny aktivitet bygger vidare på tidigare aktiviteter och kulturella redskap som skapats och delats av människor gemensamt; vi tänker till exempel också med andras röster; Wertsch, 1998). Härtill kan vi konstatera att, från vårt perspektiv, utgör inte aktiviteter som en enskild individ ensamt engagerar sig i fall av undervisning; man kan dock naturligtvis lära sig en massa även på detta sätt.

Slutligen, den fjärde kritiska invändningen som Vinterek reser rör frågan att ge vardagliga termer en specificerad teoretisk betydelse. Hon skriver: "Jag vill med detta [se föregående invändning] visa på det tveksamma i att använda vardagliga begrepp med viss innebörd för att ge uttryck för en teoretisering av någonting" (Vinterek, 2019, s. 100); "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" (Vinterek, 2019, s. 100). I replik på frågan om det lämpliga att ge ord som också används i vardagsspråket en viss teoretisk betydelse vill vi betona att det är generellt så som de vetenskapliga begreppen blir till. Vi har ingen annan grund att skapa nya ord än utifrån (delar av) befintliga ord (möjligtvis undantaget så kallade onomatopoetiska uttryck som söker fånga något genom dess ljud). För att ta några uppenbara exempel inom vårt fält: "lärande" och "utveckling", som används såväl i vardagsspråket som med olika specificerade innebörder i olika teoretiska framställningar, eller från naturvetenskap: "cell" (Sutton, 1992) och "gravitation" (Leary, 1990) som användes i andra betydelser innan de blev del av vetenskapliga språk, eller kombinationer av två vardagliga ord, till exempel "malaria" (av orden "mala" och "aria" ["dålig" och

”luft”]) (Dewey, 1938/2008; se också Pramling & Säljö, 2014). Härmed finns det inget utmärkande med att vi använder ord såsom ”undervisning”, ”handling” och ”aktivitet” på specificerade sätt inom ramen för ett teoretiskt resonemang.

Referenser

- Dewey, J. (2008). Logic: The Theory of Inquiry. I J. A. Boydston (Red.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Later Works, 1925-1953, Volume 12: 1938*(ss. 1–793). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Originalverk publicerat 1938).
- Leary, D. E. (Red.). (1990). *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pramling, N., & Säljö, R. (2014). Reasoning about Evolution: Metaphors in Teacher Students' Rendering of Darwinian Ideas. I T. Zittoun & A. Iannacone (Red.), *Activities of Thinking in Social Spaces* (ss. 99–120). New York, NY: Nova.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019a). Lekresponsiv undervisning. Ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 7, nr. 1, ss. 7–22.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (Red.). (2019b). Lekresponsiv undervisning i förskolan [tema-nummer]. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 7, nr. 1.
- Sutton, C. R. (1992). *Words, Science, and Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Vinterek, M. (2019). Att reflektera över texter om lekresponsiv undervisning med hjälp av ett lekminne. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 7, nr. 1, ss. 97–101.
- Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge, *Human Development*, vol. 50, nr. 5, ss. 244–274.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.

Niklas Pramling

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

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.