



Lyssnande undervisning i förskolan

Sara Hvit Lindstrand

Jönköping University, Sverige

Korrespondans: Sara Hvit Lindstrand, e-post: sara.hvit-lindstrand@ju.se

Robert Lecusay

Södertörns högskola, Sverige

Lina Mrak

Örebro universitet, Sverige

Sammanfattning

Den här artikelns fokusområde placeras i forskningsstalet om hur undervisning kan förstås i förskolans praktik. Mer precist undersöks kopplingen mellan förskollärares reflektioner om sin undervisning och förskolans kultur med stöd av forskningsfrågan *Hur beskrivs och arrangeras undervisning i den här förskolan?*

Studiens deltagare representerar två arbetslag på en förskola som beskriver sig arbeta utifrån *välkommandets och lyssnandets pedagogik*. Empirin består av material från ett reflektionssamtal utifrån dokumentationer som förskollärarna menar berört dem eller haft betydelse för undervisning i ett pedagogiskt hållbarhetsprojekt med fokus på växtrötter och teckenskapande. Utformningen och analysen av reflektionssamtalet utgick från kommunikation ur kulturellt förhållningssätt (Carey, 1992; Dewey, 1916) och en förståelse för förskolor som idioskulturer (Fine, 1979, 2012). Analysen resulterade i tre områden: *Undervisningsprocesser i rörelse*, *Förskollärares deltagande och närvaro* och *Urskiljande av kunskapsområden genom lyssnande*. Resultatet diskuteras genom förskolans undervisningskultur, hur läroplanen visar sig i barns göranden och undervisningens relationer.

Nyckelord: värdebaserad undervisning; lyssnandets pedagogik; förskola; undervisning

Abstract

Teaching as listening in preschool

In this article we focus on the ongoing research discussion concerning how the concept of teaching can be understood in preschool practice. In particular, we examine the connection between preschool teachers' reflections on their own teaching and the culture of the preschool in which they work. This study is guided by the research question: *How is teaching described and arranged for in the teachers' preschool?*

The seven participating preschool teachers were drawn from two departmental teams that described themselves as working from a *Pedagogy of Welcoming and Listening*. The empirical materials are drawn from reflection conversations held with the preschool teachers in which the teachers discussed documentation they considered personally significant for their teaching in a recent education for sustainability project focused on play roots and semiotic production. The design and analysis of these conversations was based on cultural theories of communication (Carey, 1992; Dewey, 1916), and an understanding of preschool education as a situated cultural development process, preschools as idio-cultures (Fine, 1979, 2012). Our analysis led to the description of three perspectives representative of the preschool teachers' meaning-making in relation to teaching: *Teaching processes in motion*, *Preschool teachers' participation and presence*, and *Discernment of knowledge domains by listening to children's actions*. The result is discussed in terms of the preschool's teaching culture, the ways in which the national preschool curriculum is manifest in the children's actions, and the social and material relationships underpinning teaching.

Keywords: *value-based teaching; pedagogy of listening; preschool; teaching*

Gjesteredaktörer: Camilla Eline Andersen, Lena Aronsson og Hillevi Lenz Taguchi

Introduktion

Denna artikel redovisar en studie med fokus på förskollärares reflektioner om sin undervisning. Empirin är insamlad i en förskola som presenterar sin utbildningsidé som värdeorienterad och inspirerad av den pedagogiska filosofin som vuxit fram ur de kommunala förskolorna i Reggio Emilia. Samtliga artikelförfattare har och eller har haft en relation till förskolan genom att själv arbeta eller forska där. Två av artikelförfattarna är forskare medan en av artikelförfattarna har en roll som både deltagare och författare. På förskolan benämns undervisningen projekt- och värdeorienterad utifrån lyssnandets och välkommandets pedagogik. Studiens empiri är insamlad vid ett reflektionstillfälle med fokus på det pedagogiska delprojektet *Rötter och teckenskapande* som arrangerades i två yngrebarnsgrupper under ett år. Delprojektet *Rötter och teckenskapande* var en del av ett större hållbarhetstema på förskolan. Förskolan har sedan många år arbetat fram systematiska arbetsformer och projekterande arbetssätt som stöttas genom reflektionskultur och pedagogisk dokumentation. Välkommandets och lyssnandets pedagogik formuleras i förskolans arbetsplaner och utvärderingar som sammanflätat med lyssnande på andras frågor, åsikter, kultur och språk.

Frågan om hur förskollärare i svensk förskola ger barn möjligheter att inhämta kunskap omfattas sedan 2010 av skollagen (SFS 2010:800). I förskolans läroplan definieras undervisning som att ”stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (Skolverket, 2018, s. 7). Denna studies nyfikenhetsområde placeras i spänningen mellan läroplanens krav och barns erfarenhet och omvärld (Dewey, 1976/2004; Jonsson et al., 2017) och de funderingar som forskare uttrycker om huruvida definitionen av undervisning med fokus på mål kan riskera att skolifiera förskolan (Areljung, 2017; Fleer, 2020).

Syfte

Syftet är att undersöka kopplingen mellan förskollärares reflektioner om sin undervisning och förskolans kultur med stöd av forskningsfrågan: *Hur beskrivs och arrangeras undervisning i den här förskolan?*

Bakgrund

Förskolans undervisning i förändring

Undervisning i relation till förskolebarn är ett nygammalt begrepp med rötter hos Fröbel. Westbergs (2008) studie om förskolans historik visar hur undervisning i förskolan under 1900-talet förändrades till en fri förskolepedagogik med praktiska sysselsättningar, handarbeten, sång och slöjd inspirerat av Pestalozzi och Montessori. Under samma tid bidrog Köhler till att svensk förskolepedagogik influerades av utvecklingspsykologiska tankegångar. Förändringen kännetecknades av en ”omvälvande förändring i de svenska förskolornas historia, dramatisk i all sin långsamhet” (Westberg, 2008, s. 15) och avspeglas under samma tid internationellt av Deweys (1916, 1938) demokratiska tankegångar gällande utbildning. Svensk förskolepedagogik influerades också av Deweys texter och nyckelcitat: *Learning by doing*, ett ämnesövergripande förhållningssätt och tanken om att utbildning bör ligga nära barns eget meningsskapande för att gynna deras lärande är sådana exempel. Deweys bidrag är fortfarande aktuella och möjliga att spegla utbildning i. De återkommer av den anledningen i analytisk mening i denna artikel.

Köhlers utvecklingspsykologi och 1940- och 1950-talens amerikanska experimentella psykologi ersattes under 1960- och 1970-talen av individkonstruktivism och socialpsykologi. Svensk förskolepedagogik influerades då av Piagets och Homberger Erikssons tankar om barns utveckling, mognad och stadier kopplat till kognitiv utveckling och lek. Detta framfördes i policydokument för förskolepedagogik (SOU, 1972) tillsammans med ämnesintegrerad aktivitetspedagogik. Förskolläraren skulle under denna tid anta en passiv ledarroll. Parallellt introducerades Meads teoretiska tankar om kommunikationens och miljöns betydelse för barns lärande. I detta synsätt framträder förskolläraryrollen som dialogpartner till barnen.

Förskollärarens passiva och dialogiska ledarroll förskjuts i takt med att Vygotskijs perspektiv blir mer synliga i policydokument och forskning kopplat till förskolebarns lärande. Vygotskijs (1978) syn på kognitiva och sociala lärprocesser som sammanflätat synliggjorde förskollärarens aktiva ledarroll och barngruppen som resurs för barns lärande. Förskollärarens roll har sedan den första läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) förtydligats till ansvar för att undervisningens innehåll främjar barns lärande. I samband med en ny skollag (Prop. 2009/10:165; SFS 2010:800) framhölls att undervisning i förskolan

inte förändrar ”verksamhetens uppdrag och innebär inget ifrågasättande av den pedagogik som används där. Användandet av begreppet undervisning i dessa verksamhetsformer syftar således inte på något sätt till att förändra verksamheterna eller arbetssätten” (Prop. 2009/10:165, s. 217). Undervisning skulle vidare ges en vid tolkning i förskolan.

Forskning om förskolans undervisning i förändring

De senaste årens forskning och utredningar om hur undervisning i förskolan kan förstås har lett fram till ett begreppsliggörande där Hedefalk (2014) med utgångspunkt i Sandell et al. (2005) presenterar undervisning som principer i förskolan. Principerna, menar hon, är faktabaserade eller normativa med fördefinierade mål och moraliska tillägg. Alternativt pluralistiska där barn ges möjlighet att värdera olika sätt att handla.

Skollagspropositionens betoning på undervisningens vida tolkning i förskolan är intressant att ställa i relation till en studie av Jonsson och kollegor (2017) som visar förskollärares upplevelser av begreppet som otydligt, och att det har lett till osäkerhet kring dess innebörd. Det finns också enligt Tallberg Broman och Vallberg Roth (2019) otakt och oklarhet mellan styrdokument och förskolans strukturella villkor. En konsekvens av oklarheten är enligt Sheridan och Williams (2018) att undervisning inte blir en självklar del i det pedagogiska arbetet. Trots detta visar Skolinspektionens (2018) slutrapport om förskolans kvalitet och måluppfyllelse att barn i förskola ges goda förutsättningar att lära och att det bedrivs ett gott demokratiskt arbete, ”även om inte arbetet sker på ett målstyrt vis” (Skolinspektionen, 2018, s. 6). Vidare visar rapporten att förskollärare blandar samman lärande med undervisning. Enligt Melker et al. (2018) bör undervisning i förskolan utgå från barns erfarenhetsvärld och kännetecknas av interaktion och kommunikation. Vidare argumenterar de för ett ömsesidigt delat fokus och för att lek och lärande integreras i undervisningsprocesser med yngre barn.

Sheridans och Williams (2018) forskningsöversikt föreslås vara underlag för vidare diskussioner om förskolans undervisning. Andra exempel på projekt om undervisning i förskolan är projekten UNDIE, *Undervisning i förskola* (Ifous, 2019) och FUNDIE, *Flerstämmig undervisning i förskolan* (Ifous, 2021) där huvudmän, förskollärare och forskare har utforskat förskolans undervisning utifrån olika teoretiska och praktiska perspektiv. På frågan om vad som kännetecknar undervisning i förskolan menar Vallberg Roth (2020) och Tallberg Broman och Vallberg Roth (2019) att trots att kunskapsläget visar rikliga och variationsrika exempel är det en fråga som behöver studeras vidare.

Förskolepedagogiska riktningar i förskolans praktik

I detta avsnitt ges ett antal exempel av teoretiska perspektiv som underbygger förskolans praktik, och det är inom denna bredd av perspektiv som artikelns analysbegrepp finns. Det finns flera studier om mönster av att iscensätta för barns lärande som uppstår i relation

till en viss syn på kunskap och lärande (Nilsson et al., 2018b; Sheridan & Williams, 2018). Inom detta område menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) att det finns en förskjutning från ett utvecklingspsykologiskt till ett utvecklingspedagogiskt fält där det senare fokuserar lärandets objekt och det förra den som lär.

En annan tradition är att förskolans undervisning ses som *relationell*, något som skapas i interaktion mellan barn, vuxna, miljö och material. Detta synsätt har sitt ursprung i den dialogpedagogik som följde av Meads tankar. Särskilt aktuellt för denna studie är den undervisning som genereras när det pedagogiska förhållningssättet på en förskola drivs av en relationell syn på lärande (Dahlberg & Moss, 2005; Nilsson et al., 2018a). I en relationell syn betonas ömsesidig och mellanmänsklig dialog mellan barn och vuxna, vilket öppnar upp för synen på barn som medkonstruktörer av kunskap (Dahlberg & Moss, 2005; Nilsson et al., 2018b). Detta innebär en holistisk syn där barns utforskande av sin egen identitet och olika kunskapsområden bildar en helhet. En relationell syn på lärande gör även upp med dualismer mellan olika ämnesområden vilket kräver ett pedagogiskt förhållningssätt där förskollärare strävar efter att lyssna in och reflektera undervisning i relation till uppdraget och de spår av meningsskapande och lärande som barngruppen visar. Det handlar om pedagogiska teorier utvecklade med inspiration från förskolorna i Reggio Emilia och *lyssnandets pedagogik* (Rinaldi, 2006) där undervisningsfokus riktas mot kunskapande, dynamiska och oförutsägbara processer mellan barn, mellan barn och miljö samt distribuerad över tid. Att på förhand definiera vad ett barn ska lära i en viss situation kan utifrån detta synsätt bli problematiskt. I stället fokuseras på noggranna och systematiska observationer och lyssnande till barns utforskande i stunden och se det som ledtrådar för att erbjuda fler och rikare undervisningsval med en mångfald av uttryckssätt. Lyssnande förutsätter, enligt Rinaldi (2006), lärares förmåga att gå bortom tidigare förståelser och fördomar och öppenhet för förändring. Dessa tankegångar kan ställas i relation till Dewey (1976/2004) som menar att relationen mellan barnet och läroplanen behöver vara en och samma process. För att barns lärande ska bli meningsfullt bör därför läroplanens design riktas mot barns delaktighet i sina egna lärprocesser.

Ett projektinriktat arbetssätt där kunskapsområden integreras med barns meningskapande, kreativa uttryckssätt och där pedagogisk dokumentation används systematiskt i organisationen kan enligt Lenz Taguchi (2012) stötta undervisning utifrån en relationell syn på utforskande lärande. Detta medför att medel, mål, lärande och omsorg blir ett medbestämmande samarbete mellan vuxna och barn. När lyssnande ställs i relation till undervisning synliggörs också undervisning som kommunikativ handling i vilken Hildén (2021) menar att förskolläraren är lyhörd och lyssnar till barns icke-verbala initiativ som utgångspunkt för vidare undervisningsval. Den undervisande förskollärarens undervisningsförslag handlar om att stödja barns lärande om konkreta kunskapsobjekt och är således *på intet vis passivt*. Det är lyssnande som, med stöd från Wiberg (2018) som studerat lyssnande i medborgardialoger, kan förstås som *paktivt* och leder till handling. Ett paktivt lyssnande

inrymmer aktiv riktning, exempelvis läroplansmål, och passivitet där nödvändig öppenhet och reflektion möjliggör för förskolläraren att höra och se nytt i barns utforskande.

Pedagogisk dokumentation som verktyg för lyssnande i reflektion

Förskollärarens undervisning präglas av spontana och planerade val och överväganden av innehåll som kan behöva göras utan möjlighet till medveten eftertanke och manual och utan att veta hur det påverkar barns lärande (Larsen, 2015). Vidare kännetecknas förskolans undervisning av praktiskt handlande på vetenskaplig grund; en komplexitet som kräver kontinuerlig kollegial reflektion (Pröckl, 2020; Skolverket, 2018). Kollegial reflektion utifrån dokumenterade processer, pedagogisk dokumentation, kan vara ett verktyg för förskollärare att kritiskt granska sin praktik (Alnervik, 2013; Hellman, 2014; Hjertström Lappalainen & Schwartz, 2011; Rinaldi, 2006). Med sin materialitet i form av exempelvis foton, anteckningar, video- och/eller ljudinspelningar kan detta fungera som underlag för reflektion, tolkning och förhandling (Alnervik, 2013; Dahlberg & Elfström, 2014; Lenz Taguchi, 2012). Pedagogisk dokumentation kan i detta syfte, enligt Rinaldi (2006), ”erbjuda barn och vuxna verkliga ögonblick av demokrati. En demokrati som har sitt ursprung i erkännandet och synliggörandet av olikhet åstadkommen genom dialog. Detta handlar om värden och etik” (s. 130).

Undervisning som kommunikation och kulturell aktivitet

För att kunna närma oss kopplingen mellan förskollärares reflektioner över sin undervisning och förskolans kultur karaktäriserar i studien kollegiala reflektioner som kulturellt konstruerad kommunikation (Carey, 1992). Grundtanken i detta synsätt utgår från Dewey (1916) som menar att kommunikation å ena sidan kan förstås i termer av rumslig metafor där meddelanden flyttas eller överförs från en plats till en annan. Å andra sidan kan kommunikation förstås som tidsmässig metafor, som aktiviteter som skapar och upprätthåller kultur och gemenskap över tid. Carey (1992) hänvisade till dessa kommunikationsidéer som transmissioner respektive rituella modeller (jfr kommunikation ur sociokulturella perspektiv, Wertsch, 1993). När det gäller den koppling vi gör mellan kommunikation och undervisning så menar vi att det i bägge dessa begrepp finns liknande spänningsfält där undervisning, likt kommunikation, kan förstås som transmission; något som överflyttas eller överförs. Samtidigt kan både undervisning och kommunikation förstås som rituell; något som produceras, skapas och upprätthålls av fler (vuxna, barn, miljö och material). Dewey använde spänningsfältet mellan dessa definitioner som en kreativ källa i sitt arbete. Definitionerna står enligt Carey (1992) i ömsesidigt beroendeförhållande till varandra. Ett rituellt perspektiv ger, och här återkommer kopplingen till Dewey, möjligheter att förstå kommunikation som en process för att sätta saker gemensamt, som en process för samhällsbyggande genom vilken grupper av människor samskapar och upprätthåller delad kunskap, värderingar, övertygelser och praxis.

För att härbärgera dessa förståelser av kommunikation används också i studien begreppet idiokultur (Fine, 1979, 2012). Kombinationen av idio (ens eget; distinkt) med kultur avser synliggöra det faktum att kultur, som ett system för kunskap, föreställningar, beteenden och seder, är något som delas av och framträder genom interaktioner för en grupp människor: ”The term, stressing the localized nature of culture, implies that it need not be part of a demographically distinct subgroup, but rather that it is a particularistic development of any group in society” (Fine, 1979, s. 734). Ett kulturellt synsätt på kommunikation tillsammans med begreppet idiokultur möjliggör att i studien se och karaktärisera förskollärares samtal om förskolans praktik som en kulturell process i vilken de konstruerar, förhandlar och upprätthåller värden, kunskap, övertygelser och förskolans praktik som ett samhälle/en kultur. Dessa perspektiv används analytiskt i studien.

Studiens sammanhang

Förskolan i studien beskriver arbetsformer som exempelvis reflektion kring pedagogisk dokumentation stöttar deras ambitioner att utgå från barns hypoteser i undervisningen. Det finns en pedagogisk organisation som ger utrymme att förbereda, genomföra och utvärdera det projektinriktade arbetssättet på förskolan. Organisationen ger också kontinuerligt utrymme för kollegial reflektion med olika fokus inom och mellan arbetslag. Kollegial reflektion, nätverkande med forskare, högskolor/universitet, förskolor och deltagande i forskningsprojekt är en del av det pedagogiska utvecklingsarbetet. Vidare finns stödfunktion som ateljérista som med hänvisning till Vecchi (2012) har ett särskilt ansvar för att stödja förbindelsen mellan ”det kognitiva, uttrycksmässiga, det rationella och det fantasifulla” (s. 19) i barns lärande. Pedagogista beskrivs ha särskilt ansvar för att starta, driva och sammanfatta pedagogiska projekt och stötta utbildningens vetenskapliga grund. Alla förskollärare är också med i utvecklingsgrupper med särskilda ansvar för att driva utvecklingsarbeten inom olika områden. Förskolans rektor, några förskollärare och förskolans pedagogista har magister-, master- och doktorsexamen inom ämnet pedagogik. Flera av förskollärarna har också skrivit populärvetenskapliga kapitel och böcker om pedagogisk dokumentation, undervisning, projekterande arbetssätt och lek med exempel från den egna förskolans praktik. Kontakten mellan förskollärare och forskare har genom åren bidragit till att en del av förskolans utvecklingsarbeten som skapats genom det systematiska kvalitetsområdet övergår i praktiktäna samverkansforskning. Under ett år riktades ett utvecklingsområde mot att utveckla arbetet med att planera undervisningens innehåll. Detta genererade uppföljningar i sammanhang som pedagogiska möten och utvärderingar och denna studie är en del av ett sådant sammanhang. Det betyder att det på förskolan finns en kultur som kan förstås i autoetnografiska termer med kontinuerliga möten mellan lärares frågor om hur de kan utveckla förskolans praktik och forskningsbara frågeställningar (Coia & Taylor, 2009).

Projektet *Rötter och teckenskapande* var en del av ett övergripande hållbarhetsprojekt som pågått under många år på den aktuella förskolan. Den miljö och material

som barnen mötte i projektet var delvis iscensatt utifrån idén med projektet. Det innebar att barnen utöver den vanliga miljön också mötte rötter i olika former och storlekar i de olika miljöerna. För att synliggöra rötterna för barnen användes ljuskällor och annat material som exempelvis svarta och vita papper och tyger som bidrog till kontraster i miljön. Det fanns också material som påminde om rötter i formen med avsikt att barn skulle ges möjlighet att forma rötter eller krumelurer. Rötterna fanns också digitalt representerade i projiceringar på väggar och golv och som en filmad rotkoja.

Metod

Fokusgrupp i reflektionssamtal

De metoder som använts för datainsamling är fokusgruppssamtal och mejlintervju. Utgångspunkten var att samtal med gemensamt fokus mellan studiens deltagare som två existerande subgrupper från en större gemenskap kommer att generera kunskap och nya frågor i relation till syftet. Detta metodval gjordes med i linje med praktikinära forskning med stöd av Morgan (1997) och Coia och Taylor (2009).

Materialet är insamlat under ett reflektionstillfälle i en digital plattform. Som underlag i samtalet användes foton och dokumenterade processer som förskollärarna menade hade haft betydelser för didaktiska val kring undervisningen i projektet *Rötter och teckenskapande*. Reflektionstillfället skapades med anledning av denna studies intresse. Upplägget liknade ett utvärderande reflektionstillfälle i den här förskolans systematiska kvalitetsarbete där två arbetslag möts tillsammans med rektor och stödfunktioner som pedagogista och ateljerista kring ett visst fokus. Skillnaden var att tillfället skapades för att kunna bidra till forskning och att inte rektor deltog. Metoden är på så vis ett fokussamtal som arrangerats med förskolans reflektionsmöte som modell.

Sju förskollärare bjöds in och tackade ja till att delta i studien. Sex av förskollärarna arbetade i två olika barngrupper med barn i åldern ett till två år. Den sjunde förskolläraren arbetade som ateljerista på en av avdelningarna och hade varit med i förskolans planering av projektet. Som förberedelse för samtalet skickades mejl där varje förskollärare ombads välja en observation eller dokumentation från en undervisningssituation som berört dem. I samma mejl skickades samtyckesblankett ut där det informerades om forskningsetik såsom deltagarnas rättigheter och studiens konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2017). Varje arbetslag uppmanades sedan att välja en av dokumentationerna och ta med till reflektionen. För att kunna reflektera kring dokumentationer från förskolans undervisning i studiesyfte samlades med tanke på praktikinära etik också särskilda samtycken från vårdnadshavare in (Lillvist, 2022). I dessa gavs samtycke till att förskollärare och forskare reflekterade kring dokumenterade undervisningssituationer.

Två av tre artikelförfattare deltog vid samtalen som genomfördes och spelades in digitalt. Artikelförfattarnas roll i samtalet var främst att lyssna till förskollärarnas reflektioner, men de gjorde också inspel där de bad om förtydliganden och ställde frågor i förhållande till studiens syfte. Reflektionssamtalet pågick under två timmar. De två författare som deltog i reflektionssamtalet transkriberade inspelningen, den ena med fokus på vad som sades och den andra med fokus både på vad som sades samt mimik och gester.

Analys av empiri

Analysen är abduktiv och växte fram i möte mellan empiri, analysbegrepp och forskarnas erfarenheter i studiekontexten (Timmermans & Tavory, 2012). Transkriptionerna delades mellan författarna och lästes med ett första fokus på när något händer (exempelvis intensitet, osäkerhet, tystnad, deltagare ber om hjälp eller gör motstånd) i reflektionen. Därefter delade författarna tankar med varandra genom att först dela skriftliga reflektioner och sedan genom samtal om dessa. Fokus vid samtalet var: Vad utmärker arbetssättet på förskolan? Denna fråga skickades också tillsammans med transkriberingen till deltagarna för att bjuda in dem att tänka kring materialet. Ingen av deltagarna återkom med tillägg. Därefter lästes transkriptioner inkluderat kommentarer från samtalet. Flera intressanta spår visade sig i materialet vilket vi med stöd av Alvesson och Kärreman (2011) såg som en fördel då ett empiriskt material ska rymma eller ”inspirera till konstruktionen av – en rad alternativa historier” (s. 56). En utmaning var att förskollärarna *talade fram* en socio-materiell eller materiell undervisningspraktik (Latour, 1987, 2005) bestående av såväl mänskliga som icke-mänskliga aktörer. Då studieobjektet i sig fokuserade reflektion och kultur användes därför i detta skede Careys (1992) kommunikationsmodell med tydligare fokus på vad som är utmärkande i förskollärarnas meningsskapande kring sin undervisning. Med utgångspunkt att förskollärarnas reflektioner i sig själva är en kultur och ett resultat i förhållande till syftet, och att förskollärarna förhandlar och skapar mening genom att ställa frågor, be om upprepningar och utvecklingar visade sig slutligen tre samtalsområden med gemensam karaktär av förhandling (Fine, 1979, 2012). Samtalsområdena var: *Undervisningsprocesser i rörelse, Förskollärarnas deltagande och närvaro* och *Urskiljande av kunskapsområden genom lyssnande*.

Forskarnas relation till förskolan och förskollärarna har gjort att de under hela processen från forskningsfråga genom analys och fram till resultat har antagit ett lyssnande förhållningssätt med *dubbel närhet och distans* till kontexten (Persson, 2020; Rinaldi, 2006). Genom detta förhållningssätt kan närhet förstås dels som förtrogenhet med förskolan och kända relationer med förskollärarna (I), dels som närhet till studieobjektet (II). Distans I innebar en delad metarefleksion mellan förskollärare och forskare rörande studieobjektet, medan distans II innebar en vetenskaplig distans, ett kritiskt förhållningssätt till tidigare forskning, datainsamling och analys.

Resultat

De samtalsområden som representerar studiens resultat är sammanflätade. Det finns spänningar och broar i och mellan reflektionerna som sammantaget ger en bild av undervisningen på förskolan. Det innebär att citat belyses på olika sätt.

Undervisningsprocesser i rörelse

Undervisning beskrivs som dynamiska processer i rörelse mellan olika aktörer med betoning på *hur* detta görs. En process kan ha sin början vid ett reflektionstillfälle eller i stunden när något sker mellan barn. Förskollärarna menar att de inte själva styr all undervisning och de tillskriver barn och material agens som i följande dialog:

- Ida: Nej nej nej nej nej men det har vi konstaterat att det inte bara är förskollärare.
Britta: Nej.
Ida: Men att man måste göra det utifrån mål.
Britta: [...] det kan ju likagärna vara barnen tänker jag. Eller materialet.
Lena: Är det inte undervisning då? Är det lärande då eller? Då var vi där.
Robin: Sa du just Britta att materialet kan undervisa?
Britta: Ja.
Robin: Vad det det du sa nyss?
Britta: Ja.
Emma: Men om man då spinner vidare och tänker på [...] vem som ställt fram [...] om man tänker vidare att det är den vuxna som ställt fram materialet. Är det då den vuxna som indirekt undervisar? Jag bara tänker högt nu
Britta: Jomen indirekt är det ju du som erbjuder grejer.

Förskolläraren beskrivs i ovanstående citat som en som undervisar genom indirekta erbjudanden vilket är centralt i studien. Flera gånger återkommer processrörelsen som en interaktion mellan barns göranden och aktörer som materialets egenskaper och erbjudanden och förskollärarnas intentioner. De menar att ”allting hänger ihop” (Britta) och ger varandra energi. Britta refererar till dokumenterad aktivitet där hon ser hur ett barn varvar mellan att göra rörelser, ljud och dra linjer med en krita på ett papper på ett staffli. Britta menar att rörelsen i undervisning har liknande karaktär som barns rörelser och säger att ”likaväl som att hans rörelser föder varandra så föder liksom alla de här situationerna varandra också” (Britta).

Förskollärarnas reflektioner över hur olika aktörer är aktiva i undervisningsprocesser tar utgångspunkt i observerade situationer där de fått syn på, eller överraskats över något som de i förväg inte kunnat planera för. Ida utgår i följande exempel från en av dokumentationerna där hon ser hur två barn verkar inspireras av varandras utforskande av tygremor. Ida säger:

... man ser Zara som sitter bredvid. Hon har funderat väldigt länge och efter ett tag ser hon samma sak som Rut att hon testat den här tygremsan på sin kropp. [...] Här blir det ju så tydligt med att undervisningen den bedrivs ju även mellan barnen då. Man kan ju säga att Rut undervisar Zara egentligen.

Vår förståelse av det Ida säger är att hon identifierar interaktionen mellan barn och material som en viktig förutsättning för lärande och att hon därför prövar att relatera interaktionen till undervisning. Utifrån detta synsätt kan undervisning, i termer av att rikta någons uppmärksamhet mot något i syfte att åstadkomma lärande hos den andre, åstadkommas av andra än läraren.

Förskollärarna menar att materiella iscensättningar är en del av undervisningen. De menar att de gör materiella iscensättningar för att inspirera barns utforskande inom ett visst innehåll eller kunskapsområde. Iscensättningen kan vara såväl digital som analog. Barnen erbjuds därmed en miljö som sedan förändras i situationen beroende på vad förskollärarna observerar som intressant för barnen. Även här framhålls rörelsen mellan barn, material och förskollärare som en viktig aspekt av undervisning. Genom att exempelvis erbjuda barn växtrötter i olika former, såväl verkliga rötter som visuella, så menar de att roten är ”tillräckligt spännande och lite märklig för att barnen skulle gå igång på det och bli nyfikna” (Rosa). Naturens former, menar Sara, är en inspiration till både former och cirklar som är viktiga i tidig matematik och skriftspråk.

Förskollärarna menar vidare att de skapar nytt material utifrån observationer från hur barn använt ett material. De erbjuder och skapar material som påminner om rotens former men med fler möjligheter för utforskande, exempelvis långa tygkorvar fyllda med ris. Tygkorvarna påminner om slingriga rötter med tillägget att de är möjliga att forma till cirklar, vilket förskollärarna observerat som intressant för flera barn. Att kunna forma en cirkel menar Robin gör:

... nånting med barnen. Att dom måste utforska med sin kropp och då ger den någon annan signal med det här runda. Att springa runt eller att det är nånting man kan fylla i. [...] det lockar liksom. Det sätter igång nånting (skratt). En process hos barnen att det här säger nånting till mig. Den här cirkeln talar till mig. [...] och det vi kunde upptäcka då att den här cirkeln talade var ju att; ja men kom och fyll mig. Fyll mig med nåt. Du kan ha nåt inuti mig. Ställ dig i mig. Eller eh spring runt mig. Runt runt runt.

De förklarar att det finns en rörelse i ett material som direkt påverkar barns kroppsliga göranden. En rörelse som ”han inte kan låta bli att testa med det han brukar använda till rörelse. Alltså sin kropp” (Ida).

Genomgående problematiseras den agens som tillskrivs material och effekter som uppstår i relationer mellan materialitet och barn med ambivalens om huruvida det är materialets egen laddning eller den mänskliga intentionen med materialet som påverkar.

Förskollärarens deltagande och närvaro

Undervisning handlar om nyfikenhet, delaktighet, faktisk och virtuell närvaro i nuet. Förskollärarna menar att de i nuet söker efter det som verkar viktigt för barnen och att de samlar på observationer. Detta kräver interaktion mellan vuxna och barn och delad kroppslig, verbal och materiell uppmärksamhet. Rosa berättar att ”jag finns ju nära honom. Jag bekräftar det han gör jag ställer frågor och så” och ”att han har ögonkontakt med mig” (Rosa). Det är ett aktivt deltagande och närvarande i stunden utan att veta exakt riktning. De iakttar intressanta saker hända och lägger till material som ska bidra till likvärdigt utforskande med tillägg som relaterar till kunskapsobjekt. Det finns alltid något att utveckla och en bakomliggande planering av vad som potentiellt finns att inhämta kunskap om. Som undervisning med vid inramning och lyssnande styrning. Det framförs också medvetenhet om materialets egenskaper kopplat till barns utforskande. Rosa menar att det exempelvis kan vara elasticiteten i ett material som är av betydelse för barns fortsatta utforskande: ”Kanske något som är elastiskt då för att man ser att de håller på med något annat men det ser jag också pågå. Är inte det också en del av undervisningen” (Rosa).

Deltagande närvaro handlar också om som Robin berättar att de själva som lärare ”är med i den slags observationen [...] Att vi går in. Vi gör det ihop med barnen er än att titta på vad barnen gör.” Nuets deltagande närvaro exemplifieras också i relation till tillsammansnyfikenhet:

Britta: Att vi är nyfikna tillsammans med dom.

Robin: Ja att man gör det tillsammans ja och provar själva [...] det som vi erbjuder.
Att man gör det ihop.

Sara: Vi har en nyfikenhet tillsammans med barnen på något vis.

Detta kan förstås som en nyfikenhet på barnens nyfikenhet och på hur barn försöker fylla sina egna kunskapsglapp. Det egna deltagandet, menar de, bidrar till förståelse för hur det är att utforska något från början och att detta blir en viktig komponent för didaktiska val.

För vi upplever att vi behöver göra mycket om och om igen för att se vad som hände nästa gång och nästa gång och kanske det här materialet valde vi ju för att vi ville ju att dom skulle utforska detta ehm om man säger jämte varandra. (Robin)

De menar samtidigt att materiella iscensättningar med utgångspunkt från observationer av barns utforskande i sig själva bär potentialer för vidare lärande och utforskande. Som virtuell närvaro i miljöer, där inte lärarna är på plats. Detta exemplifieras även i den inledande dialogen som indirekt undervisning och kan relateras med Deweys (1916) tankar om att miljöer indirekt bidrar till kunskap. Förskollärarna beskriver en medvetet iscensatt pedagogisk miljö i form av material, dokumentationer och miljöer med förtrogenhet kring att barn leker, språkar och lär i dessa. Detta förstår vi som att förskollärarna föreslår en viss

typ av aktivitet, eller iscensättning, för att barn med olika eller samma intressen ska kunna inspireras av varandras göranden.

Urskiljande av kunskapsområden genom lyssnande

Förskollärarna relaterar till syfte, mål och kunskapsinnehåll med deras undervisning. Det verkar inte finnas någon skiljelinje mellan hur undervisning sker och vilket innehåll som undervisningen riktas mot. Tvärtom beskrivs hur och vad som två beroende komponenter som rör sig kring ett värdebaserat syfte. De menar att det som pågår i situationer, inkluderat förskollärarnas planering och iordningsställd miljö inför dessa, är viktigt för barns lärande men att de inte på förhand kan veta exakt vilka kunskapsområden som blir viktiga för barnen. Britta uttrycker ”alltså vi jobbar inte så mycket med definitioner” vilket vi förstår som uttryck för att det är barns subjektivitet hon arbetar med, och som om hon behöver se barns agerande, inte skollagens text, innan hon gör didaktiska val. Med respekt för att det kan vara problematiskt att med ord beskriva, definiera och förklara undervisning, en rutinmässig aktivitet, i en fokusgruppssituation, förstår vi Brittans uttryck som att hon menar att skollagens definition kan utmana när den ställs i relation till yngre barns nyfikenhet och göranden.

Robin refererar syftet med rotprojektet som bakomliggande och som att ”barnen skulle ha alltså få uppleva ekologisk känslighet. Alltså det var ju det som var vårt huvudstora syfte” (Robin). Förskollärarnas reflektioner om undervisningens hur och vad skulle kunna jämföras med formen av en dubbel helix med två komponenter, hur och vad, som rör sig runt ett värdebaserat syfte. En förskollärare framhåller en process där barnen med utgångspunkt i att få uppleva ekologisk känslighet¹ gavs möjlighet att interagera med växtrötter i innemiljön. Hon menar att interaktionen utgör förutsättning för barns kunskapsutveckling inom i detta exempel skriftspråk. Barnet har under en tid visat intresse för cirklar och Rosa säger att:

det barnet som gjorde cirklar. [...] Det barnet kan ju läsa idag till exempel. Om man pratar om skriftspråk då så tänker jag att det var ju hans start på att ha ett intresse som vi kanske jag tror att vi har jobbat vidare med det här för att han har varit lite intresserad och drivande i det och nu kan han ju läsa. Och han är fyra. Det tycker jag är häftigt.

Robin menar att barnet kan läsa nu och är därmed inne på kunskapsutveckling och spår av barns formella lärande. För att mål ska relatera till barns intresse behöver det vara öppna eller breda mål där ”målet är så pass öppet så att det liksom ger utrymme för att upptäcka lite bredare som kan ge flera intressanta spår” (Rosa). Mål som omnämns under reflektionen är bland annat att ge barn möjlighet att umgås med rötter för att de ska kunna

1 Ekologisk känslighet är ett begrepp som förskolan har arbetat med i hållbarhetsprojekt tillsammans i nätverk med flera förskolor. De menar att begreppet är en metafor för barns naturliga känslighet och fascination för naturen.

skapa relationer till det i naturen. Förskollärarna verkar förtrogna med att om barnen blir erbjudna att umgås med naturmaterial kan det leda till något som leder fram till formellt lärande inom kunskapsområden. Ett annat formellt kunskapsobjekt som förskollärarna samtalar om är läran om ekologi som i nedanstående citat. Det handlar om ett barn som pekar på en orkidérot och säger:

Dricka säger hon och pekar på den av de döda rötterna. Så säger hon dricka. Och då vill hon ju att det ska fyllas på vatten i den, där de döda rötterna, behållaren, för det var inte vatten i den utan bara i de som redan grönskade. Men i den behållaren med den döda roten fanns ju ingenting så pekade hon och sa dricka och då fick hon fylla på med vatten där också. (Rosa)

Förskollärarna tolkar observationen ovan som att barnet visar spår av sin förståelse för eller reflektion om ekologiska processer. Som om barnet vill att den torra roten ska få vatten. Detta betyder att ett mål som i det här exemplet är *att erbjuda barn umgänge* genererar kunskapsområden och kunskapsutveckling. En didaktisk konsekvens av ett sådant mål är att förskolläraren själv deltar i och observerar situationer. En förskollärare säger att detta ger:

... förutsättningar för att kunna undervisa nästa situation. Förutsättningar för att kunna ha lyssnande och kunna veta hur vi ska tänka nästa gång. Vad vi ska tillföra för att det blir en liten utmaning eller vad vi ska kunna tänka på. Så att för att vi ska kunna ha en liten utmaning Kunna undervisa och liksom nå fram till det här lilla målet vi vill ha så behöver du ha gjort det innan för att kunna veta lite vad du ska. Vad vill du trycka på och vad vill du ta bort kanske för att skapa ett utrymme. (Ida)

Sammantaget menar förskollärarna att mål behöver vara öppna och erbjuda riktningar åt flera potentiella kunskapsområden. Robin menar att:

Vi jobbar ju sällan så här. Att vi liksom, nu går vi in i det här rummet här och nu ska vi jobba med matematik. Utan vi vill ju vara lite mer tror jag öppna, att det är inte bara det vi kanske, vi vet ju att det händer så mycket mer, att även om vi går in med den frågan så händer det ju så mycket mer.

Enbart en exempelvis matematisk målformulering skulle utifrån detta kunna begränsa utforskande inom en undervisningssituation.

Analys och diskussion

Syftet med studien var att undersöka kopplingen mellan förskollärares reflektioner över sin undervisning och förskolans kultur med stöd av forskningsfrågan: *Hur beskrivs och*

arrangeras undervisning i den här förskolan? Resultatet presenterades i tre sammanflätade områden: *Undervisningsprocesser i rörelse, Förskollärarnas deltagande och närvaro* och *Urskiljande av kunskapsområden genom lyssnande*. I detta avsnitt görs en analytisk diskussion av resultatet i relation till förskolans undervisningskultur, hur läroplanen visar sig i barns göranden och undervisningens relationer.

En förskolekultur där det är möjligt och viktigt att brottas med begrepp

Resultatet bygger på reflekterande dialoger där förskollärarna har ställt förståelsefördjupande frågor till varandra. Det refererades till tidigare gemensamma erfarenheter som exempelvis utbildnings- och utvärderingsdagar eller tidigare reflektioner kring pedagogisk dokumentation. Vi förstår detta som att en del av kulturen på förskolan är att det finns erfarenhet och vana av att reflektera. Ett exempel på detta i resultatet är dialogen där Robin vill lyssna mer på något Britta just pratat om gällande frågan om huruvida material kan undervisa:

Robin: Sa du just Britta att materialet kan undervisa?

Britta: Ja.

Robin: Vad det det du sa nyss?

Det tas stöd från förskolans organisatoriska förutsättningar som verkar bära en intern historia som vi som artikelförfattare inte har åtkomst till. Detta ser vi som spår av ett system som delats och framträtt genom interaktioner i den här specifika personalgruppen (Fine, 1979, 2012). Vi förstår kulturen på förskolan som respektfull och att den verkar för barns lärande och meningsskapande, vi tänker dock att de organisatoriska förutsättningar, den reflektionskultur, som förskollärarna återkommer till är en förutsättning för att det inte ska bli den otakt och oklarhet mellan styrdokument och förskolans strukturella villkor som Tallberg Broman och Vallberg Roth (2019) skriver om. Vikten av organisatoriska förutsättningar, inbegripet förskollärarnas utbildning, för att kunna skapa undervisning som gynnar barns lärande och meningsskapande är en relevant och högaktuell fråga oavsett vilken pedagogisk inriktning en förskola har. Noterbart är att samtliga deltagare i denna studie är förskollärare vilket inte är en självklarhet i svenska förskolor.

Likt den forskning som visar att förskollärare är kritiska eller osäkra på undervisning i förskolan (Jonsson et al., 2017; Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2019) visar också förskollärarna i denna studie att de är kritiska till begreppsdefinitionen. Citatet ”alltså vi jobbar inte så mycket med definitioner” (Britta) kan dels förstås som positivt då de inte bara accepterar utan tillsammans försöker mejsla fram och problematisera begreppet. Dels kan det också förstås som att de undviker en het potatis – som de inte ens vill pröva att undersöka betydelser av i sin praktik.

Relaterat till detta visar också resultatet genomgående att förskollärarna gärna och med lätthet pratar om barns lärande och meningsskapande medan den egna insatsen kopplat till

undervisning verkar vara svårformulerad. Detta kan relateras till den förväxling av lärande och undervisning som enligt Sheridan och Williams (2018) är tydlig i förskolan. Biesta (2019) menar att denna förväxling speglar hela utbildningssystemet i den grad att frasen näst intill blivit sammanflätad i ett lärandespråk som *utbildningochlärande*. Biestas (2019) kritiska tankegångar om undervisning som koncept är intressanta att jämföra med såväl hur förskollärarna i denna studie som i tidigare forskning (Jonsson et al., 2017; Sheridan & Williams, 2018; Skolinspektionen, 2018) uttrycker sig.

Utifrån rådande kunskapsläge vad gäller relationen mellan undervisning och barns lärande menar vi att det finns möjligheter för förskollärare att återerövra undervisning på de villkor de önskar. En väg att följa kanske skulle kunna vara den som Biesta (2019) föreslår för att gynna varje barns/människas egen subjektivering; att ta bort fokus på lärande från samtalet under en tid?

En kultur där läroplanen visar sig i barns göranden

Förskollärarna värjer sig mot att på förhand tänka ut enskilda kunskapsobjekt som något som ska läras på en viss plats och vid en viss tidpunkt. Detta uttrycks bland annat av Robin som säger att ”vi jobbar ju sällan så” att ”nu går vi in i det här rummet här och nu ska vi jobba med matematik”. En förståelse av detta är att de menar att ett sådant förhållningssätt riskerar att förminska barns möjligheter till utforskande inom ett kunskapsområde. Det verkar i stället viktigt för dem att möta aktiviteter med en öppenhet för fler kunskapsområden och låta barns intressen inom kunskapsområden visa sig i stunden. Robin berättar exempelvis om hur ett barns intresse för att *göra runt* bidragit till att förskollärarna erbjudit material som gick att forma runt. Till en början fanns alltså en tanke om att ha ekologi som innehåll, men de förstår efteråt att barnet under den här tiden var fullt upptaget med att knäcka den skriftspråkliga koden. Om innehållet från början var ekologi var det likt en faktabaserad och normerad undervisningsprincip (Hedefalk, 2014) fördefinierat, men inte som förmedling av fakta utan som en upplevelse. Den beskrivna processen ledde fram till att barnen utforskade naturens former och skriftspråk. Vi menar att det just här är viktigt att förskollärare reflekterar över vilka kunskapsområden de *vill erbjuda* och att de går bortom sin första förståelse. Undervisning i förskolan som bärs fram av barns nyfikenhet och göranden kräver därför att förskollärare har ämneskunskap och är förtrogna med exempelvis hur barn urskiljer matematiska aspekter i det som pågår. Processandet mellan att på förhand planera aktiviteter utifrån syfte, ett nyfiket deltagande i aktiviteter med koppling till kunskapsmål menar vi ligger i linje med Hildéns (2021) tankar om förskolans undervisning som en kommunikativ handling och dialog. Även i denna aspekt förstår vi förskolans pedagogiska organisation och strukturella villkor som en viktig förutsättning.

Resultatet visar flera exempel på hur lärarna identifierat och utmanat barns utforskande inom kunskapsområden och -objekt under aktiviteter. Detta förstår vi som medvetenhet för att barn behöver befinna sig i kreativt utforskande och i repetitiv träning för att

lärandet ska bli meningsfullt. Detta vill vi belysa i relation till Deweys (1976/2004) tankar om att en läroplan bör designas mot barns delaktighet för att den ska bli meningsfull för dem.

Undervisningens relationer

Resultatet belyser, inom samtliga områden, undervisning som *processer* som *blir till* och *görs* och en mängd relationer mellan exempelvis barn, innehåll, mål och styrdokument. Vid en första anblick kan detta relateras till Hedefalks (2014) pluralistiska undervisningsprincip där barn utöver att möta fakta erbjuds utforskande av en mängd olika alternativa tillvägagångssätt. Undervisningsprocesser blir enligt förskollärarna till i relationella interaktioner mellan barn och barn, barn och förskollärare, barn och material, förskollärare och förskollärare. Vid flera tillfällen reflekterar de kring huruvida materialet i sig självt gör skillnad, om mänskliga och icke-mänskliga materialiteter ingår i gemensamma och ömsesidiga relationer? De närmar sig genom dessa reflektioner en neomaterialistisk syn där även icke-mänskliga aktörer ingår i de nätverk (Latour, 2005) eller kunskapsapparater (Lenz Taguchi, 2012) som styr undervisning. Som tidigare nämnts var detta något som utmanade i analysarbetet i denna artikel, och av den anledningen något som vi ser som intressant att studera vidare. I den senaste rapporten av Ifous (2021) beskrivs undervisning som mångdimensionell med hänvisning till multipla verkligheter (Mol, 2002). Vi förstår multipelt som något vidare än mångdimensionellt och undrar hur undervisning och relationer av lyssnande som visats i denna studie kan förstås utifrån multipla verkligheter.

Med en relationell utgångspunkt menar förskollärarna i studien att deras eget deltagande i processer är en strävan att verkligen vilja förstå barnens nyfikenhet, bland annat utifrån hur de interagerar med material. Detta är intressant i relation till förståelsen av undervisning som att rikta barns uppmärksamhet mot ett specifikt innehåll (Hedefalk, 2014; Melker et al., 2018). Det som uttrycks som eget nyfiket deltagande i studien förstår vi som en form av det paktiva lyssnande (Wiberg, 2018) som lyfts fram tidigare. Förskollärarnas lyssnande kan förstås som ett sökande efter något intensivt eller kanske eftertänksamt i barns göranden med material eller sinsemellan. I nästa steg kopplas det eller utmanas antingen direkt till kunskapsområden eller värden med stöd av förskollärarnas yrkeskompetens.

Författarbiografi

Sara Hvit Lindstrand är lektor i pedagogik med inriktning förskolans didaktik, hon arbetar på Jönköping University. Hennes forskning handlar om villkor för barns möjligheter att utveckla språk i förskolan relaterat till undervisning, bilderboken, lek, digitala medier och multimodalitet.

Robert Lecusay är docent i pedagogik vid Södertörns Högskola, projektforskare vid Malmö Universitet, och affilierad forskare på forskargruppen inom förskoledidaktik i Jönköping University. Hans forskning fokuserar på frågor om barns lek och utforskande samt undervisning och hållbar utbildning inom förskolepedagogik.

Lina Mrak är förskollärare och doktorand i idrottsvetenskap vid Örebro universitet. Lina har intresse för och lång erfarenhet av att arbeta med undervisning tillsammans med förskolans yngsta barn.

Referenser

- Alnervik, K. (2013). ”Men så kan man ju också tänka!”: *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan* [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-22446>
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Liber.
- Areljung, S. (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-135095>
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur & kultur.
- Carey, J. W. (1992). *Communication as culture: Essays on media and society*. Routledge.
- Coia, L. & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. I L. Fitzgerald, M. Heston & D. Tidwell (Red.), *Research methods for the self-study of practice* (s. 3–16). Springer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 268–296.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- Dewey, J. (1976). The child and curriculum. I S. Hartman, U. P. Lundgren & R. M. Hartman (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (4. utg.). Natur och kultur.
- Fine, G. A. (1979). Small groups and culture creation: The idioculture of Little League baseball teams. *American Sociological Review*, 44(5), 733–745. <https://doi.org/10.2307/2094525>
- Fine, G. A. (2012). *Tiny publics: A theory of group action and culture*. Russell Sage Foundation.
- Fleer, M. (2020). A tapestry of playworlds: A study into the reach of Lindqvist’s legacy in testing times. *Mind, Culture, and Activity*, 27(1), 36–49.

- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-215087>
- Hellman, A. (2014). Bildning i förskolläro-utbildningen. I E Mark (Red.), *Bildningens praktiker: Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Makadam.
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83502>
- Hjertström Lappalainen, J. & Schwarz, E. (2011). Tänkandets gryning: Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet. I A. Burman (Red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i masseutbildningens tidevarv* (s. 97–116). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-12387>
- Ifous. (2019). *Undervisning i förskolan. Att ha flera strängar på sin lyra* (Slutrapport 2019:1). FoU-programmet Undervisning i förskolan.
- Ifous. (2021). *Flerstämmig undervisning i förskolan. En förskola i takt med tiden* (Slutrapport 2021:3). FoU-programmet Flerstämmig undervisning i förskolan.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsers paradoksale kraft. En studie hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagog* [Doktorsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/300773>
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actornetwork-theory*. University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups utbildning.
- Lillvist, A. (2022). Från forskningsetiska principer till praktknära etik. I I. Eriksson & A. Öhman Sandberg (Red.), *Praktikutvecklande forskning mellan skola och akademi: Utmaningar och möjligheter vid samverkan*. Nordic Academic Press.
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64–86.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018a). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och demokrati*, 27(1), 9–32.

- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K. & Ferholt, B. (2018b). Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 109–126.
- Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktiktäna forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 149–152.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet: I en utvecklingspedagogisk teori*. Liber.
- Proposition (2009/10:165): *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet.
- Pröckl, M. (2020). *Tyngd, sväng och empatisk timing: Förskollärares kroppsliga kunskaper* [Doktorgradsavhandling, Södertörns högskola]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-40441>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge Falmer.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for sustainable development*. Studentlitteratur.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/regeringsrapporter/2017/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- SOU. (1972:26, 27). *Förskolan del 1. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. Socialdepartementet.
- Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A. C. (2019). *Förskollärare, förtydligat undervisningsuppdrag och professionella strategier*. Malmö universitet.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Regeringskansliet.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2020). Vad kan känneteckna undervisning i svensk förskola? I G. Åsén (Red.), *Vad säger forskningen om svensk förskola?* Liber.
- Vecchi, V. (2014). *Blå cikoriablommor: Ateljén i Reggio Emilias pedagogiska verksamhet*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Rev. utg.). Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard U.P.

- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945 = The birth of early childhood education: Pedagogical changes in Swedish early childhood care and education programs, 1835–1945* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-8639>
- Wiberg, S. (2018). *Lyssnandets praktik: Medborgardialog, icke-vetande och förskjutningar* [Doktorsavhandling, KTH Royal Institute of Technology]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-228373>