



Responser som grund för gemensamt innehåll. Om undervisning i förskola

Kristine Hultberg Ingridz

Malmö universitet, Sverige

Korrespondens: Kristine Hultberg Ingridz, e-post: kristine.hultberg-ingridz@mau.se

Sammandrag

Sedan 2018 ingår undervisning i läroplanen för förskola i Sverige. Detta har lett till ett behov av en bredare förståelse för hur undervisning kan genomföras i förskola. I föreliggande studie består data av videoobservationer genomförda med etnografisk metod och syftet är att bidra med kunskap om undervisning som en gemensam handling mellan pedagoger och barn i förskola. Mer specifikt utforskas karaktären av responser mellan pedagoger och barn samt hur gemensamt innehåll framträder i interaktion mellan barn och pedagoger. Syftet är relaterat till metod och interaktionsanalys där verbalt tal och kroppsliga uttryck tillskrivs samma värde och är sammanflätade. Det senare är relaterat till studiens sammanhang, som är en förskola och specifikt en språkavdelning med deltagare från 3 års ålder. Resultatet visar att innehåll mellan pedagoger och barn där responsivitet innebär både kroppsliga och verbala uttryck för handling öppnar för att förstå undervisning som gemensam och som en samhandling där innehållet växer fram och växlar mellan pedagoger och barn.

Nyckelord: Responser; undervisning; förskola; interaktionsanalys; kroppsliga uttryck

Abstract

Responses as Common Ground for the Content. About Teaching in Preschool

Since 2018, teaching has been included in the preschool curriculum in Sweden. This has led to a need for a broader understanding of how teaching can be guided in preschool. In the present study, the data consist of video observations conducted using ethnographic methods, aiming to contribute knowledge about teaching as a collaborative endeavor between pedagogues and children in preschool. Specifically, the study explores the character of responses between pedagogues and children, and how shared content emerges in the interaction between children and pedagogues. The aim is related to methodology and interaction analysis, where verbal speech and bodily expressions are attributed equal value and are intertwined. This aspect is both related to the context of the study, which is a preschool and specifically a language department, involving participants aged 3 and older. The results indicate that content between pedagogues and

children, where responsiveness entails both bodily and verbal expressions of action, facilitates understanding of teaching as collaborative and interactive, where content emerges and shifts between pedagogues and children.

Keywords: *Responses; teaching; preschool; interaction analysis; embodied language*

Fagredaktör: Helle Marie Skovberg

Introduktion

I och med den senaste revideringen av förskolans läroplan i Sverige ingår sedan 2018 undervisning som begrepp, vilket kopplas till målrelaterade processer där utbildning i förskola bland annat ska ta sin utgångspunkt i det barnen visar intresse för (Skolverket, 2018). Ambitionen i föreliggande studie är inte att definiera vad som är barns intresse. I stället undersöks undervisning mellan pedagoger och barn med ett specifikt intresse för respons som ett uttryck för en handling och ett växelspel mellan pedagoger och barn där innehåll kan variera och framträda i handlingar mellan barn och pedagoger (se Vallberg Roth et al., 2021). Sammantaget bildar detta en grund för diskussion och utveckling av frågan om undervisning.

När undervisning utifrån styrdokument blir en del av yngre barns utbildning i förskola uppstår utmaningar för både forskare och för dem som arbetar i förskola (t.ex. Nilsson et al., 2018; Olsson et al., 2020). Utmaningarna består bland annat i hur och när undervisning kan genomföras (Eidevald & Engdahl, 2018). Frågan om när och hur riktar bland annat utmaningen mot lek och undervisning då begreppet undervisning anses riskera en marginalisering av barns lek (t.ex. Pramling et al., 2019; Sundsdal & Øksnes, 2015). Samtidigt som utmaningen signalerar en oro för marginalisering av barns lek berättar också oron att lek är en aktivitet för barn och inte en aktivitet som kan förstås som ett rum för undervisning eller ett rum där undervisning pågår (Wallerstedt & Pramling, 2012). Ytterligare dilemma som denna studie tar avstamp från är att en stor del av tidigare forskning fokuserar på barns verbala språk i utforskandet av undervisning (jfr Johannesen, 2013). Då utgångspunkten i den här studien är undervisning som en gemensam handling, där handlingar förstås uttrycks både verbalt och förkroppsligat tillskrivs dessa uttryck lika värde i analys av excerpt. Utmaningen för undervisning i förskola syns vara att utgå från barnen men samtidigt inte delta i det som barn ser ut att intressera sig för, som exempelvis en lek. Sammantaget finns ett behov av att undersöka undervisning som gemensam utan att för den skull uttala sig om vad någons intresse är eller kan bli. Att förstå undervisning i utbildning som gemensam relateras dels till demokratiska värden som jämlikhet och jämställdhet och bortifrån mätbarhet (jfr Pechteldis & Kiuopkiolis, 2020), dels till det Vallberg Roth et al. (2021) beskriver i vilken undervisning inkluderar relationer mellan pedagoger, barn och innehåll. Föreliggande studie undersöker utmaningen gällande undervisning i

förskola och utforskar undervisning mellan pedagoger och barn som en gemensam handling. Det innebär att studien har ett fokus på responseer mellan pedagoger och barn som grund för gemensamt innehåll.

Studien baseras på 6 veckors fältarbete med etnografisk metod med en videokamera som verktyg. Data analyseras genom interaktionsanalys. Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om undervisning som en gemensam handling mellan pedagoger och barn i förskola. Mer specifikt utforskas karaktären av responseer mellan pedagoger och barn, samt hur gemensamt innehåll framträder i interaktion mellan barn och pedagoger. Följande forskningsfrågor ställs:

- 1) Vad kan karaktärisera responseer i undervisning mellan pedagoger och barn?
- 2) Vad framträder som gemensamt innehåll i undervisning mellan pedagoger och barn?

Tidigare forskning

Det senaste decenniet har forskning om lärande och undervisning i förskola ökat. Detta har att göra med ett ökat politiskt intresse för yngre barns utbildning, där läroplaner reformeras med ett fokus på barns utveckling och förmågor (t.ex. Fleer, 2011; Johannesen, 2013; Nilsson et al., 2018; Van Oers & Dujikers, 2013). Internationellt är undervisning i förskola inte ett nytt fenomen och detta kan förklaras med att läroplaner skiljer sig åt mellan länder. Ett exempel är Australien där barn möter instruerande undervisning och lärandemål tidigare än i exempelvis de nordiska länderna, där uppnåendemål för läranderesultat på individnivå inte existerar i ländernas läroplaner för förskola (Havu-Nuutinen et al., 2022). Dock uppstår problematiken internationellt ur ett annat perspektiv, vilket är att lek behöver finnas i den alltmer instruerande undervisningen (t.ex. Fleer, 2011; Hedges & Cooper, 2018; Van Oers & Dujikers, 2013). Mot bakgrund av en internationell trend att öka barns kognitiva prestation har ett behov framträtt av att förstå hur lek och barns lärande i lek kan hänga samman (Fleer, 2011). Fleer (2011) argumenterar för möjligheten att basera barns lärande på innehåll i barns lek och kallar det för konceptuell lek (conceptual play). Van Oers och Dujikers (2013) bidrar med en liknande studie (2013) där de undersöker möjligheterna med att undervisa genom lekbaserad läroplan. Bakgrunden till studien relaterar till akademiseringen och instrumentaliseringen (Fleer, 2011) av yngre barns utbildning där risk för en marginalisering av lek kan uppstå till förmån för en lärarstyrd undervisning. Bidragen skiftar mellan att bidra med en läroplan baserad på lek och metoder för lekbaserat lärande eller play-based learning som utgår från samma bakgrund, vilken är en risk för en marginalisering av barns lek till förmån för en lärarstyrd undervisning (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013; Ilgaz et al., 2018; Pyle & Danniels, 2017).

Sedan förskolan i Sverige kom att organiseras under utbildningsdepartementet ökar studier som fokuserar på lek och undervisning. Tidskriften Barn ägnar 2018 ett helt

temanummer åt undervisning i förskola. I introduktionen av temanumret (Eidevald & Engdahl, 2018) beskrivs bakgrunden som handlar om den förändrade styrningen av barnomsorg till förskola vilket skett inom ramen för nordiska länder. I temanumret lyfts olika bidrag fram för att diskutera undervisning. Sammantaget beskriver artiklarna att undervisning i förskola handlar om att 1) skapa eller fånga ett intresse hos barn och 2) därifrån stötta ett lärande och en utveckling för att ge varje barn de bästa förutsättningarna för resten av livet (Eidevald & Engdahl, 2018, s. 5). Sammanfattningsvis presenteras en pendling mellan vad-frågan i förhållande till lek och lärande. Med vad-frågan menas det innehåll som placeras som objekt för lärande i lek vilket beskrivs som en pendling mellan konceptuellt innehåll och ett holistiskt innehåll som grund för barns lärande i lek (Eidevald & Engdahl, 2018).

Ytterligare forskning som undersöker lek och undervisning bidrar exempelvis Björklund och Palmér (2019), Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) och Thulin och Jonsson (2018) med. Analyserna genomförs med stöd av teorin lekresponsiv undervisning (LRU) med ett fokus på lärande. Artiklarna öppnar för bidrag kring hur undervisning i förskola kan förstås genom barns lek, där barns perspektiv och barns frågor spelar en avgörande roll för responsivitet mot ett lärande innehåll. Det empiriska materialet analyseras genom interaktionsanalys med fokus på verbala turer mellan pedagoger och barn.

Kunskapslucka i förhållande till tidigare forskning

Tidigare forskning bidrar bland annat med resultat där barns lärande planeras utifrån barns lek och där interaktionsanalysen grundas på verbal kommunikation mellan pedagoger och barn. Följande studie tar avstamp i tidigare forskning och riktar blicken mot undervisning som ett objekt i sig och som en gemensam handling mellan pedagoger och barn utan fokus på läranderesultat (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020). Det finns en kunskapslucka vad gäller forskning som utgår från undervisning som en gemensam handling där responsiva verbala och kroppsliga uttryck förstås som handlingar vilka bidrar till undervisningens innehåll. Det bidrar denna artikel med.

Teori

Det här är en didaktisk studie som är informerad av lekresponsiv teori. Studien utgår från didaktik utifrån en nordisk och kontinental tradition och riktar blicken mot hur undervisning kan genomföras (Bengtsson, 1997; Broström, 2022) samt begrepp från teorin lekresponsiv undervisning (Pramling et al., 2019). Undervisning förstås i denna studie som en gemensam handling (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020), där deltagares samhandlingar (Vallberg Roth et al., 2021) bildar en grund för undervisning mellan människor. I följande stycke kommer studiens teoretiska begrepp att presenteras.

Undervisning som en gemensam handling

Förutom att teorin lekresponsiv undervisning relaterar till 'Make common', göra gemensamt, anknyter studien till 'Commons', vilket innebär rättvisa och jämlikhet med demokratiska värderingar där utbildning förstås som en kollektiv gemensam handling (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020). Centrala frågor som att lyssna på barn (jfr Johannesen, 2013; Uprichard, 2008) och inta en hållning där barn har möjlighet att påverka sin vardag i förskolan är en del av didaktik (Broström, 2012; Vallberg Roth et al., 2021) och i den här studien kopplas det samman med respons och intersubjektivitet. I förhållande till begreppet didaktik/didactics är didaktik det valda begreppet för att inte hamna i en anglosaxisk förståelse av didaktik(ctics) där läranderesultat och barns resultat ofta är i förgrund (Bennett, 2010; OECD, 2012). Det finns med andra ord en poäng med att anknyta till didaktik som relaterar till en kontinental tradition i förhållande till undervisning och förskola, inom vilken denna studie befinner sig (Broström, 2022). Kontinental tradition i förhållande till didaktik innebär ett fokus på att innehåll kan ha olika meningar och betydelse för människor. Det innebär att undervisning och lärande inte har en direkt sammankoppling utan kan följa olika banor beroende på exempelvis människors bakgrund och erfarenhet (Biesta, 2023; Klafki, 1995). Undervisning är i denna studie således kopplat till interaktion (se rubrik analys) och sker mellan människor och i denna studie mellan pedagoger och barn. I relation till premissen interaktion och respons mellan deltagare i förhållande till undervisning kan Bengtssons (1997) didaktiska resonemang om värden och normer i förhållande till didaktik vara relevant. Detta relateras även till Pechtelidis och Kiuopkiolis (2020) där gemensam, 'as commons', ramar in rättvisa och jämlikhet som centrala delar av utbildning i vilken undervisning ingår. Undervisning förstås med andra ord som en samhandling (Vallberg Roth et al., 2021).

Ett villkor för teorin om lekresponsiv undervisning är att respons behöver finnas i förgrunden och förutsätter att både barn och pedagoger/förskollärare responderar på varandra eller innehållet för att aktiviteten ska kunna förstås som undervisning (Pramling et al., 2019). Avgörande för förståelsen av undervisning som gemensam är att deltagarna pendlar mellan *Som om* och *Som är* och skapar tillräcklig intersubjektivitet, vilket innebär att deltagarna tillfälligt och tillräckligt koordinerar sina handlingar och är beroende av interaktion genom respons på varandra (Pramling et al., 2019; Wallerstedt et al., 2022). Intersubjektivitet innebär att deltagare delar förståelse av det som de tillsammans engageras i och riktar uppmärksamhet mot och är beroende av interaktion.

Respons

Med respons menas återkoppling, gehör och gensvar vilket mellan barn och pedagoger kan medföra en riktning för intersubjektivitet som rör sig mot gemensamhet (Pramling et al., 2019; Wallerstedt et al., 2022). Respons står i relation till deltagare men även till innehåll

eller objekt. I ett interaktionsanalytiskt perspektiv kopplas respons till handlingar mellan människor. Handlingar uppstår som respons på varandras yttranden i en interaktion och kan vara både förkroppsligade och verbala. Detta innebär att människor i interaktion påverkar och samverkar i den interaktion som de ingår i (Goodwin, 2000; Linell, 2009). I denna studie relateras respons till det som kan uppstå i det spontana, till det mellanmänniskliga och till det som sker i mellanrummen men även i relation till materialet. Respons relateras i den här studien till det relationella och att vara här och nu. Biesta (2005, s. 9) skriver:

This means that coming into presence requires careful attention to hear and see what and who is other and different. Coming into presence is as much about saying, doing, acting and responding, as it is about listening, hearing and seeing.

Respons kan således inte planeras utan handlar om det som sker mellan människor och att både lyssna och att se (jfr Biesta, 2005). Här kopplas intersubjektivitet (mellan människor) och respons (gensvar eller genklang mellan människor) ihop som att de hör samman i en undervisningspraktik.

Didaktik i denna studie ramar in och riktar blicken på hur undervisning görs men utgår inte ifrån att kunskap och det som förstås, upptäcks eller utforskas endast kan hämtas från planerade situationer för undervisning. Undervisning hänger nära samman med interaktion mellan människor i respons på varandra, på innehållet och det som sker i mellanrummen (Biesta, 2005; Englund, 1991; Pramling et al., 2019). Innehållet som bryter fram behöver med andra ord vara engagerande för alla som ingår, vilket innebär att relationen mellan dem som ingår i det gemensamt överenskomna är central för den undervisning som etableras (Klafki, 1995; Pramling et al., 2019).

Fiktion (Som om) och verklighet (Som är)

Inom lekresponsiv undervisning finns analytiska begrepp för att förstå och diskutera skiftet mellan att handla och tänka i former av *Som om* och *Som är*. Fiktioner, *Som om*, handlar om att föreställa sig. Fiktioner, *Som om*, hjälper oss att tänka vidare än det som faktiskt är. *Som är* relateras till det som faktiskt är, det vill säga verkligheten som den är och framställs. *Som om* och *Som är* synliggör det växelspel som kan uppstå mellan fiktion, det som inte är, och verklighet, det som är, inom en aktivitet (Pramling et al., 2019). Det innebär att deltagarna engagerar sig i en fiktion, *Som om*, eller engagerar sig i verkligheten som den är, *Som är*. Enligt Pramling et al. (2019) kan vi genom kombinationen av *Som om* och *Som är* förstå mer av världen. Att engagera sig i växlingen mellan *Som om* och *Som är* kan vi lära oss om världen såväl på en individuell som en kollektiv nivå. Inom LRU hör begreppen samman med responsivitet och intersubjektivitet och riktas mot det som sker inom en aktivitet med fokus på deltagarnas växlingar mellan *Som om* och *Som är*. I den här studien provas *Som*

om och *Som är* både i relation till interaktion mellan pedagoger och barn och inbegriper material vilka sammantaget bildar grund för innehållet.

Metod

Följande studie baseras på etnografisk metod med en videokamera som verktyg. Videokameran används som verktyg i etnografiskt fältarbete för att möjliggöra mikroanalys (Derry et al., 2010; Hadfield & Haw, 2012). Då begreppet respons handlar om det som sker i stunden bestämdes tidigt att frågorna om vad som kan karaktärisera respons mellan pedagoger och barn och vad som framträder som gemensamt innehåll behövde förstås i praktiken och genom etnografisk metod. Etnografi kan handla om att ge en detaljrik bild av undervisningsverkligheter (se Vallberg Roth, 2022) vilket i denna studie exemplifieras genom förskolan som plats för fältarbete. I studien undersöks innehåll mellan pedagoger och barn och utgår från Uprichards (2008) definition av barn som både beings och becomings, vilket relaterar till Bergnerhs (2019, s. 4) aktörsperspektiv på barn:

Fördelen med att anamma ett aktörsperspektiv där barnet, såväl som den vuxne, betraktas som medskapare och medaktör är att det uppmuntrar studiet av hur barnet och barn påverkar och utövar inflytande i den sociala värld som omger dem. Det är ett aktörsbegrepp som, om det tillämpas, minskar risken att barn positioneras som passiva och maktlösa.

I den här studien betyder det att jag tillskriver barn och pedagoger aktörskap. Det innebär exempelvis att alla deltagares uttryck har transkriberats. För att möjliggöra det behöver alla handlingar bli synliga i excerpt, analys och resultat eftersom barn och pedagoger uttrycker sig på olika vis men alla uttryck värderas lika mycket. Några deltagare kombinerar verbalt med kroppsligt uttryck medan en del endast uttrycker sig med kroppen, vilket också är en handling. För att kunna skapa en berättelse om det som studeras där alla, både barn och pedagoger, tillskrivs aktörskap blir det viktigt att synliggöra alla uttryck som handlingar mellan pedagoger och barn (Albon & Huf, 2021; Bergnerh, 2019; Coffey, 2018; Hammersley & Atkinson, 1983/2007). Albon och Huf (2021) skriver att etnografisk metod kan fånga den komplexa vardag som barn och pedagoger delar i förskolan eftersom etnografisk metod kan innebära att forskaren är på plats under en längre tid. I den här studien innebär det att jag deltagit i förskolan genom att växla mellan passivt och aktivt deltagande. Aktivt deltagande när jag blivit inbjuden och passivt deltagande när jag använt videokameran som verktyg för att fånga det barn och pedagoger engageras i (se rubrik Kontexten förskola Giraffen). Utdrag ur det rika materialet är valda då de visar variationer av uttryck för respons mellan deltagare. Utdragen hänger samman och härrör från en och

samma videoinspelning som jag delat upp i tre sekvenser eftersom variationer av responser mellan barn och pedagog medför innehållsliga växelspel som skiftar beroende på barnens och pedagogens responsiva uttryck och följsamhet.

Interaktionsanalys

Då den här studien undersöker undervisning som en gemensam handling där respons och intersubjektivitet är centrala begrepp analyseras data med stöd av interaktionsanalys i en abduktiv process. Detta innebär ett pendlande mellan empiri och teori. Fokus är interaktioner och handlingar mellan deltagarna där turer mellan deltagarna analyseras. Processen med transkribering har genomförts i två steg. Först har jag transkriberat alla verbala turer för att i steg två transkribera alla deltagares kroppsliga uttryck. Det innebär att sekvenser analyseras tur-för-tur eller handling-för-handling, där responsivitet och intersubjektivitet finns inbyggt i samtals och samhandlingars organisering (jfr Goodwin, 2000, 2012; Linell, 2009). Deltagarnas interaktioner innebär dels de kroppsliga, dels de verbala handlingar som sker mellan deltagarna i studien (Goodwin, 2000, 2012).

Ett antagande som görs inom ramen för interaktionsanalys är att kunskap och handlingar organiseras socialt och är situerade (Goodwin, 2000; Jordan & Henderson, 1995; Linell, 2009). Det innebär att människor påverkar varandra i ett socialt sammanhang eller på en social plats, som en förskola. Handlingarna som utförs är situerade inom ramen för den specifika plats som deltagarna i denna studie rör sig inom. Likaså förstås kunskap som något som situerats mellan människor inom specifika platser. Detta innebär att analys av genererade data berättar något om hur undervisning kan organiseras mellan pedagoger och barn. Analysen sker på mikronivå där paus, tystnad, blickar och riktningar med kroppen blir lika centrala som det som uttrycks verbalt (Goodwin, 2000, 2012; Linell, 2009). En transkriptionsnyckel (se bilaga 1) har använts i kodning och analys av materialet. Med stöd av transkriptionsnyckeln har markeringar i utdragen möjliggjort mikroanalys. Ett exempel på det är att en paus på en sekund markeras med (.) vilket berättar något om hur interaktioner och handlingar mellan deltagare organiseras på en specifik plats. Med transkriptionsnyckeln packas transkriptionen upp där allt blir en del av en handling och berättar något om respons mellan deltagarna och hur de situeras i förhållande till varandra och till platsen (Goodwin, 2000, 2012; Linell; 2009).

Material och urval

Materialet består i sin helhet av cirka 24 timmar videoinspelat material från fältarbete på en förskola mellan februari och april 2022 och mellan september och oktober 2022. De utdrag som presenteras i följande studie är utvalda då de kompletterar varandra och härrör från en och samma sekvens men skiftar beroende på barns responsiva uttryck. Utdragen innehåller en rik variation av uttryck där både verbala och kroppsliga responser identifieras

som centrala för innehållsfrågan. Utdragen exemplifierar hur och på vilket sätt barn och pedagoger organiserar sina handlingar efter responseer där verbala och kroppsliga uttryck och gemensamt innehåll blir möjliga att förstå och analysera. I utdragen blir det identifierbart att analysera både pedagogens och barnens handlingar och hur de situeras. Urvalet baseras således på ett specifikt intresse i förhållande till forskningsfältet och till de forskningsfrågor som ställs i denna studie (Derry et al., 2010).

Etiska överväganden

Följande studie har etikprövats och godkänts¹ och samtliga deltagare har lämnat skriftligt informerat samtycke antingen själva eller genom en vårdnadshavare. Barnen i studien har precis som pedagogerna informerats om studien såväl genom mejl som besök i verksamheterna. Vårdnadshavare har haft möjlighet att kontakta mig vid eventuella frågor. Alla deltagare och platser i studien har anonymiserats enligt riktlinjer för vetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Vid uppstart inleddes varje besök med en presentationsrunda vid samlingen. Alla i samlingen presenterade sig och jag presenterade mig och mina verktyg, exempelvis videokameran. Den skickades runt så att alla fick möjlighet att undersöka videokameran på det sätt som önskades. Jag informerade också om att jag kommer att filma barn och pedagoger och att de får säga nej eller jag vill inte om de inte vill delta just då. Första dagen vid varje besök användes inte videokameran eftersom jag försökte skapa mig en bild av platsen och människorna genom att kommunicera och interagera. Då genomfördes i stället fältanteckningar.

När jag träder in i förskolan gör jag det från två olika positioner. Jag är både en insider och en outsider (Farahani, 2011; Gregory & Goldsmiths, 2011). Insider eftersom jag arbetar i förskolan och outsider eftersom jag numer går in i rollen som forskare. Både Marcus (1995) och Skeggs (1997) problematiserar forskarens roll i valet av etnografisk metod där reflexivitet och objektivitet till fältet blir viktiga komponenter i insamlandet av empiri. De etiska övervägandena står i relation till material, deltagare, syfte och frågor.

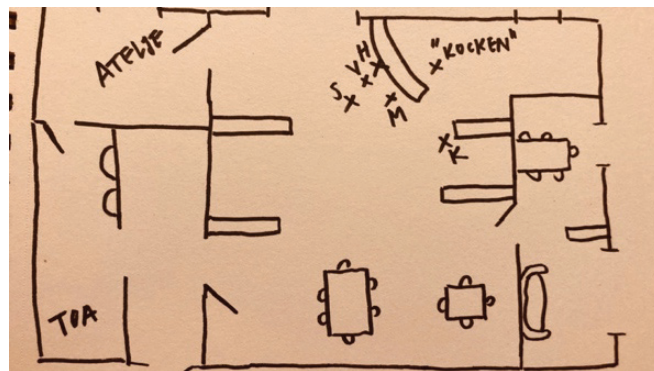
Analys och resultat

I detta avsnitt kommer tre utdrag att presenteras med efterföljande analys och resultat mellan varje utdrag. Därefter följer ett stycke om diskussion av resultatet. Innan utdragen presenteras beskrivs förskoleavdelningens kontext.

1 dnr 2021-03573

Kontexten förskolan Giraffen

Inom kommunen finns åtta språkförskolor och barn tilldelas en plats via en logoped. Avdelningen på förskolan är en så kallad språkavdelning. På avdelningen arbetar en förskollärare, en pedagog och en barnskötare. På avdelningen finns 15 barn i åldrarna 3–5 år. Nedan följer en tecknad bild av avdelningen. Dörrarna är öppna mellan varje rum och barn och pedagoger rör sig mellan rummen, det finns med andra ord en autonomi i hur man kan röra sig på avdelningen.



(skiss från fältanteckning 15/2–22)

På avdelningen pågår aktiviteter i olika rum. Några barn sitter på en matta och bygger med klossar, andra sitter och spelar spel och några barn går runt mellan de olika aktiviteterna som pågår. Hanna (pedagog) har satt sig på en stol framför en byrå. Byrån tolkas ha funktionen av att vara en restaurangdisk då barnen pekar i en kokbok och säger vad de vill beställa till ett barn som uppträder i rollen som kock. Interaktionen mellan deltagarna handlar om att beställa mat och barnet som agerar i rollen som kock tar emot beställningar och säger också till om något är slut. Jag går dit med min kamera. Jag placerar mig en bit ifrån för att inte bli inbjuden och undviker att interagera genom att vända min blick mot kameran eller ner i mina fältanteckningar, det vill säga passivt deltagande. I följande excerpt kommer Vanja (4 år) in i en aktivitet som pågått en stund. Vanja är klädd i en tigerdräkt och lite hår sticker fram under luvan på dräkten. Hela ansiktet är synligt och även Vanjas händer och fötter syns. I aktiviteten deltar Belinda (3 år) och Stina (4 år). I tolkningen av utdragen, som hänger samman, prövas begreppen *Som om* och *Som är* som i lekresponsiv undervisning ramar in och villkorar den pendlning som kan ske mellan fantasi (*Som om*) och verklighet (*Som är*) (Pramling et al., 2019). Respons ramar in hur och på vilka sätt som deltagarna responderar på varandra och på vad de responderar, där intersubjektivitet även är ett intressant begrepp då intersubjektivitet orienterar mot en gemensam förståelse och gemensamt innehåll, mellan (inter)subjekten.

Utdrag 1:1 (00.00-00.25):

Tur	Deltagare	
1	Vanja	Står bredvid Hanna med händerna om dragkedjan på den tigerdräkt hon har på sig. Vanja rör dragkedjan mot sin mun och har blicken mot golvet.
2	Hanna	Sitter ner på en stol och lägger en hand på Vanjas rygg samtidigt som hon tittar på henne =
3	Vanja	// Släpper dragkedjan och öppnar upp händerna. Tittar på Hanna.
4	Stina	// Tar två steg fram mot Vanja och Hanna. Tittar på Hanna
5	Belinda	// Tittar på Hanna
6	Hanna	-Ska jag hjälpa dig? (.) ↓
7	Vanja	Vanja tar tre steg fram mot bänken som om den är en restaurangdisk.
8	Belinda	// tittar mot "restaurangdisken"
9	Stina	// tittar mot "restaurangdisken"
10	Hanna	Pekar med ett finger mot Vanja.-Här kommer nästa kund(.) Hon har fortfarande handen kvar på Vanjas rygg.-↓ (.) Ska du berätta vad du vill beställa?
11	Stina	// Går fyra steg närmare Vanja och tittar på Hanna
12	Belinda	// Vänder blicken mot Vanja
13	Vanja	// Pekar med handen i en kokbok på det som hon vill beställa- kokboken är meny i aktiviteten
14	Hanna	Nickar med huvudet och ler. -Tårt^AAA↑ Blicken mot det som är restaurangen i aktiviteten

Den pågående fiktionen, att de är på restaurang, upprätthålls av alla fyra deltagare. I analysen av excerpt 1.1 identifieras att Hanna använder både sitt verbala och kroppsliga uttryck när hon responderar på barnen. I tur 2 tittar Hanna på Vanja och inleder dialogen med ena handen på Vanjas rygg. Responsen blir synlig i tur 3 genom hur Vanja responderar på Hannas handling. Två händer på en dragkedja som öppnas när Hanna stryker ryggen och en fråga om hjälp, i tur 6, kan identifieras som ett uttryck för respons men också som en del av en gemensam förståelse som i göra gemensamt (Pramling et al., 2019). Vanjas respons (se tur 7) indikerar att hon öppnar sig för Hanna. Vanjas kroppsliga uttryck förstås som responsiva handlingar (se tur 3, 7 och 13).

Med Hannas hand fortfarande på Vanjas rygg under frågan i tur 6 går Vanja närmare det imaginära *Som om*-restaurangdisken och tittar ner på *Som om*-menyn, *Som är*-kokboken, och i tur 13 responderar hon på handlingen genom att använda armen som en kroppslig respons för att peka på vad hon vill beställa. I tur 14 responderar Hanna både kroppsligt och verbalt. Vanja pekar på en tårta och Hanna sätter både ord på Vanjas val och responderar genom hur hon säger det samtidigt som hon nickar med huvudet och ler. Det blir en såväl förkroppsligad som en verbal respons av bekräftelse på Vanjas val. I Hannas agerande finns *Som om* både genom det verbala uttrycket och kroppen *Som om* Vanja beställer en riktig tårta. Växlandet mellan *Som om* och *Som är* blir en del av Hannas responsiva didaktiska handlande vilket leder aktiviteten framåt och skapar gemenskap. Hanna interagerar både verbalt och kroppsligt mot dem alla tre, leendet och nickningen som en respons på ” – Tårt^AAAA” vid tur 14 tolkas som något barnen ömsesidigt responderar på. I aktiviteten är Belinda, Stina och Vanja verbalt tysta men identifieras genom interaktionsanalys och att aktiviteten delas mellan deltagarna gemensamt genom deras förkroppsligade responser. Belinda och Stina deltar i högsta grad och ger respons på Vanja och Hanna, se tur 4, 5, 8 och 9.

I utdrag 1.1 karaktäriseras responser mellan pedagog och barn av såväl förkroppsligade som verbala handlingar som både bekräftar och bjuder in till gemensamt innehåll. Responser omfattas också av att gemensamt innehåll uppstår genom hur pedagog och barn förhåller sig till varandra och till materialiteten, som kokbok med bilder i utdrag 1.1. Responser karaktäriseras också av hur deltagarna orienterar sig mot varandra i det som identifieras som gemensamt innehåll. I den gemensamma aktiviteten restauranglek framträder innehåll som anknyter till språk, kommunikation, identitet och interaktion. Det framträdande innehållet kan relateras till samhällsinnehåll som att gå och ut och äta på en restaurang eller att arbeta på en restaurang. Detta kan relateras till att det gemensamma innehållet förstås vara relevant både på en mikro- och makronivå.

Utdrag 1.2 (01:35-02:06)

Fortfarande kvar i aktiviteten restaurang. Stina vill beställa oliver men oliverna är slut. När exemplet börjar träder vi in i ett samtal om hur Stina ska få oliver trots att de är slut.

Tur	Deltagare	
1	Stina	- Men jag↑ har↓ oliver hemma(.)↓förresten=((Stina med blicken lite åt sidan, går mot Hanna))
2	Belinda	((=blicken mot Hanna))
3	Hanna	Då kanske^ du kan ta med dig det till ^restaurangen?// Hanna till Stina samtidigt som hon vänder sig mot henne

4	Stina	- Nä.-- För det↑ är bara-- rik- tiga ↓faktiskt. =
5	Hanna	((Hanna vänder ut händerna mot Stina)) Ah. - - Hur↑ kan vi fixa-- låtsas↓ då? =
6	Belinda	//Böjer sig fram mot Stina
7	Vanja	//Vänder sig mot Stina
8	Stina	//(.)Vänder sig mot ateljén
9	Stina	För upp ett pekfinger i luften sam- tidigt som hon pratar. // - Vi kan klippa↑.
10	Hanna	((samtidigt// pekar hon med pekfin- gret över ryggen mot ateljén))- Kan du ↑ fixa det ↓då? =
11	Stina	Tar ett språng mot ateljen//-Jaaa

I början av detta utdrag uttrycker Stina verbalt att hon har oliver hemma som ett svar på att oliverna från den imaginära restaurangen är slut. I följande excerpt identifieras ett växelspel mellan *Som om* och *Som är* i responser i förhållande till Stinas önskan om oliver på sin pizza. I analysen av utdrag 1.2 framträder *Som om* och *Som är* som en del av handlingarna och responser mellan deltagarna. Både i Hannas handlingar gentemot barnen, och i Stinas respons på Hannas frågor och vad dialogen öppnar för. Hanna svarar i tur 3 genom att agera i en kombinerad *Som om* och *Som är* som identifieras som ett tänk om, "Då kanske du kan ta den med dig till restaurangen?" I tur 4 responderar Stina på Hannas *Som om* genom ett *Som är* när Stina relaterar oliver till riktiga oliver. Detta påpekar Stina genom att använda ordet faktiskt "- Nä.-- För↑ det är bara-- ↓ riktiga faktiskt." Mot bakgrund av respons och intersubjektivitet mellan människor kan Hannas svar i tur 5 tolkas som en öppning genom respons i ett *Som om* vilket öppnar för andra möjligheter och en samhandling; "Ah. - - Hur kan vi fixa-- låtsas ↓ då?" Vanja och Belinda identifieras respondera på dialogen genom att skifta (tur 6–7) till Stina och Stina vänder huvudet mot ateljén där de har papper, pennor, saxar och i tur 9 kommer hon på en idé och responderar på Hannas fråga i tur 5. Samspelet mellan *Som om* och *Som är* identifieras som ett pågående och något som upprätthålls som ett växelspel mellan barn och pedagog där gemensamt innehåll framträder från hur och på vad de responderar på. Både förkroppsligad och verbal respons identifieras lika viktiga för ett gemensamt innehåll mellan pedagog och barn.

Utdrag 1.3 (01:04-01:55)

I följande utdrag har Belinda tillsammans med Hanna förflyttat sig till ateljén för att göra pengar så att de kan betala för restaurangbesöket. Stina och Vanja ville inte följa med då de tog anställning på restaurangen.

- 1 Hanna Pekar på pengarna de gjort. Runt 28 kronor finns en cirkel men runt 100 000 kr finns ingen cirkel.
- Så här ser 100 000 kronor ut och så här ser 28 ut (.) Hanna pekar mot det pappret och gör en cirkelrörelse runt om(.)-Men vi har ju ingen cirkel runt(.) det ska ju vara en cirkel runt om (.) Ska du göra det (.) så att det blir en peng?
- 2 Belinda //För pennan mot pappret. Stoppar sig själv och lyfter pennan mot pappret(.)- Kan du? Håller fortfarande i pennan.
- 3 Hanna Hanna till Belinda. Samtidigt som hon pekar mot pappret))- Jag kan ^↓ försöka. Kan du visa mig en gång så får jag se hur du gör.
- 4 Belinda //för pennan mot pappret och gör cirkelrörelser mot pappret utan att nudda // - Sååå
- 5 Hanna Hanna sträcker sin hand mot Belindas hand där pennan är(.)-mm. Ok. Då provar jag
- 6 Belinda (.)Belinda lämnar över pennan till Hanna))
- 7 Hanna Hanna för pennan mot pappret och börjar rita en cirkel//-(.) om jag kan.
- 8 Belinda - ""AaHHH ↑
reagerar på Hannas cirkel som blev skakig och lite utanför
- 9 Hanna - Kan du göra då för (.) jag var inte lika bra som du//hon lämnar över pennan till Belinda och stryker håret från sin panna och lutar sig lite bakåt
- 10 Belinda tar pennan och fyller i strecken runt cirkeln
- 11 Hanna Lutar sig fram mot Belinda. - Ja titta↑AH. Titta vad du kan. Ah (.) det är ju bättre att du gör de där cirklarna nu ju.
- 12 Belinda ritar en cirkel runt 100000kr

I förhållande till att responsivitet kan relateras till både aktiviteten och det mellanmänniska identifieras att Hanna pendlar mellan *Som om* och *Som är* i bemötandet av Belinda. Det blir synligt genom att Hanna i sina responsiva aktioner skiftar mellan *Som om* och *Som är* i ett didaktiskt handlande. *Som om* i förhållande till att försätta sig i att vara den som behöver utmanas, se tur 3 och 9, och *Som är* i ett agerande för att utmana, se tur 1 och 11. Inledningsvis börjar Hanna att i tur 1-4 tala om och visa hur siffrorna 100 000 och 28 ser ut. Sedan övergår hon till att prata om cirklar (tur 1); ”Men vi har ju ingen cirkel

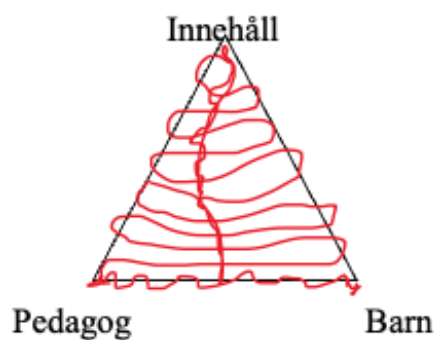
runt-- det ska ju vara en cirkel runt om. (.)” och nästa andetag; ”Ska du göra det (.) så det blir en peng?” I exemplet förstås cirkelarna för det *Som är*, samtidigt uttrycker Hanna att det är så pappersslappen blir en peng. Vilket i tolkningen förstås som fiktion och ett *Som om* det är pengar som de faktiskt gör. I skiftet undervisar de varandra (se tur 3–5) genom att resonera både med att visa och fråga varandra, ”Kan du visa mig en gång så får jag se hur du gör?” (tur 3). I utdraget pendlar deras fokus mellan *Som om* och *Som är*, både i det som uttrycks verbalt och det som uttrycks förkroppsligat. Det fiktiva, *Som om* att göra egna pengar för att betala på ett fiktivt restaurangbesök medan verkligheten, *Som är*, är högst närvarande genom hur en cirkel ser ut. Det gemensamt överenskomna är att gränserna mellan det fiktiva och det verkliga suddas ut. Vilket identifieras både i Hannas didaktiska handling, se tur 1, som i Hannas responsiva handling genom att visa och lägga till begrepp som cirkel, se tur 1, till den gemensamma aktiviteten. Fiktionen att göra pengar, *Som om*, identifieras som en kombination av estetik och matematik, *Som är*, genom hur en cirkel ska se ut. Hannas responsiva handlingar bjuder in Belinda att ta del av hur man gör en cirkel med både en fråga i tur 1 och som behov av hjälp i tur 3 som ett svar på Belindas respons i tur 2. Belindas responsiva handlingar framträder genom att å ena sidan förstå hur man kan rita pengar för att kunna betala och samtidigt förevisa Hanna, se tur 4. Det gemensamma innehållet kopplas till matematiska begrepp som en cirkel. Innehåll relateras också till kreativitet, nyfikenhet och språk.

Diskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om vad som kan karaktärisera respons i undervisning mellan pedagoger och barn samt vilket innehåll som framträder i interaktioner mellan pedagoger och barn. Detta relateras till interaktionsanalys där deltagarnas både verbala och förkroppsligade responser värderas lika. I förhållande till tidigare forskning visar denna studie att genom att tillskriva verbala och förkroppsligade responser samma värde uppstår ett växelspel i innehållsfrågan mellan pedagoger och barn som kräver en fingertoppskänsla. När både verbala och förkroppsligade responser mellan pedagoger och barn bildar en grund för innehållsfrågan innebär det att närvaro i ett här och nu med både hörsel och syn blir lika viktiga för att alla ska kunna bidra och delta utifrån sina förutsättningar. Trots att resultatet endast vilar på en avdelning från en förskola med en grupp på fyra personer bidrar denna studie med att respons och innehållsfrågan i undervisning mellan pedagoger och barn hänger samman, men kräver att respons förstås både som verbal och kroppslig. På så vis uppstår en växelverkan i innehållsfrågan som samhandling. Resultatet visar att undervisning mellan pedagoger och barn där responsivitet innebär både kroppsliga och verbala uttryck för handling, öppnar för att förstå undervisning som gemensam och som en samhandling, där innehållet växer fram och växlar mellan pedagoger och barn.

På så vis tolkas innehållet mellan pedagoger och barn också vara en aktör vilket relateras till deltagarnas olika responsiva handlingar mellan pedagoger, barn och innehåll.

Till skillnad från tidigare forskning (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013; Fleer; 2011; Ilgaz et al., 2018) där lärande innehåll planeras utifrån barns innehåll i lek visar denna studie på att pedagogers och barns responsiva handlingar kan öppna för ett gemensamt innehåll mellan pedagoger och barn (Pechtelidis & Kiuopkiolis, 2020) och i samhandling (Vallberg Roth et al., 2021). Som vi kan se identifieras att respons karaktäriseras av såväl förkroppsligade som verbala responser. Mot en bakgrund där undervisning förstås genom didaktisk teori som relationell och en samhandling utan fokus på läranderesultat där gemensamt innehåll tillsammans med respons placeras i förgrund identifieras följande didaktiska triangel.



Figur 1. Didaktisk triangel som representerar att förkroppsligade och verbala responser utgör uttryck för handlingar och hur undervisning kan genomföras. Innehållet (vad) framträder och växlar genom förkroppsligade och verbala responser mellan pedagoger och barn.

Den gemensamma intersubjektiva förståelsen av restaurangen, rätter att beställa, menyn, olika rätter, tigerdräkt, framträder mellan pedagogers och barns olika responsiva handlingar och bidrar till ett innehåll mellan pedagoger och barn. I analysen kopplas detta till kreativitet, identitet, matematik, estetik, omvärld, språk och kommunikation. Inte minst öppnar det för att förkroppsligade responsiva handlingar av lika betydande värde som verbala responsiva handlingar fokuseras i genomförande av undervisning. I tidigare studier där respons mellan deltagare analyseras har analysen fokuserat verbala interaktioner (se t.ex. Björklund & Palmér, 2019; Björk-Willén et al., 2018). Genom att ägna lika stor uppmärksamhet åt de verbala som de förkroppsligade yttrandena (Goodwin, 2000, 2012; Linell, 2009) identifierar analysen i denna studie multipla förståelser av hur respons kan uttryckas både som förkroppsligad och verbal. Resultatet av analysen kan förstås som deltagare, barn och pedagog, samspelar och samhandlar genom hur de responderar. Genom pendlandet mellan *Som om* och *Som är* både bekräftar och utmanar deltagarna varandra. I utdragen 1.1–1.3 uppstår tre olika riktningar baserat på barnens verbala och förkroppsligade responser, där innehållet växlar beroende på vilket barn som handlar och som pedagog följer. Med andra ord kan ett innehåll framträda och växla utifrån pedagogers och barns (o)lika responser på varandra som på innehållet.

I läroplanen för förskola står att de som arbetar i förskola ska skapa förutsättningar för barn att möta varierande innehåll och utifrån barns intressen (Skolverket, 2018). Då intresse är ett komplext begrepp gör denna studie inte anspråk på tolkningar av barns intressen. I stället visar resultat av analysen att innehåll kan framträda genom verbala och förkroppsligade responseer mellan barn och pedagoger i undervisning i förskola. Resultatet kan baseras på både mikro- och makronivå av gemensam utbildning. På gemensam mikronivå i förskolepraktiken, vilket exemplifieras av den aktivitet som de delar tillsammans, och som gemensam på makronivå i samhället, vilket i resultatet identifieras genom exempelvis restaurangbesök och arbetsliv. Begreppen *Som om* och *Som är* har tidigare främst relaterats till skiftningar inom en lek, till ett innehåll och till lärande. Denna studie visar att *Som om* och *Som är* lika mycket kan relateras till responsivt didaktiskt handlande. Responseerna skiftar mellan verbal, kroppslig och verbal och kroppslig respons mellan deltagarna. Studien identifierar att responsiva handlingar uttrycks både verbalt och förkroppsligat, vilket utgör en grund för att gemensamt innehåll ska uppstå i undervisning mellan pedagoger och barn i förskola.

Författarbiografi

Kristine Hultberg Ingridz är doktorand i pedagogik vid Malmö universitet på institutionen BUS (barndom, utbildning och samhälle). Ingridz är doktorand sedan 2020 och ingår i forskarskolan PRECEC, Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education and Care.

Referenslista

- Albon, D. & Huf, C. (2021). What matters in early childhood education and care? The contribution of ethnographic research. *Ethnographic and Education*, 16(3), 243–247. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1916978>
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16–21.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritikk*, 5, 49–61. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for teaching in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, (25), 54–66. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, and why it requires artistry. I: A. K. Praetorius, C. Y. Charalambous, (Red.), *Theorizing Teaching*, (9), 253–280. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9

- Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–85. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11287>
- Björk-Willén, P., Pramling, N. & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 3–4, 39–57. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(5), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.419>
- Broström, S. (2022). Didaktik in preschool – critical-democratic and play-oriented. *EDUCARE*, (5), 21–57. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.2>
- Coffey, A. (2018). *Doing Ethnography*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Cutter-Mackenzie, A. & Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- 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. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). Introduktion till temanummer om undervisning i förskolan. *Barn*, 36(3–4), 5–19. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2905>
- Englund, T. (1991). Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*, 5(4), 8–18.
- Farahani, F. (2010). On being an insider and/or outsider: A diasporic researcher's catch-22. I: Naidoo, Loshini (Red.), *Education without borders: Diversity in a cosmopolitan society* (s. 113–130). Nova Science Publishers Inc.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224–240. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(99\)00096-x](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(99)00096-x)
- Goodwin, C. (2012). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, vol 46, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>
- Gregory, E. & Goldsmiths, R. (2011). The 'insider/outsider' dilemma of ethnography: Working with young children and their families in cross-cultural contexts. *Journal of Early Childhood Research* 9(2), 162–174. <https://doi.org/10.1177/1476718x10387899>
- Hadfield, M. & Haw, K. (2012). Video: modalities and methodologies. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 311–324. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2012.717434>

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983/2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge
- Havu-Nuutinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N., Pöntinen, S., & Kontkanen, S. (2021). Understanding early childhood science education: Comparative analysis of Australian and Finnish curricula. *Research in Science Education* 52, 1093–1108. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09980-4>
- Hedges, H. & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 24(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564>
- Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2018). Making the case for playful learning. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education, Volume II*, 1245–1263. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_64
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I: G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (s. 13–23). Johan Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Johannesen, N. (2013). Overflowing every idea of age, very young children as educators. *Stud Philos Educ* 32, 285–296. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9351-2>
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103.
- Klafki, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical constructive didaktik. I: Hopmann, S. & Riquarts (Red.). *Didaktik and/or curriculum*. IPN. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Information Age Publishing.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö universitet: Doktorsavhandling.
- Magnusson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. Lekbaserad didaktik – att vidareutveckla förskoledidaktisk teoribildning i samverkan mellan forskare och förskollärare (Skolf). *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23–43. <https://doi.org/10.3384/atena.2019.1353>
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, (24), 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1090>
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics*, 10(1), 43–72.

- OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Olsson, M., Lindgren Eneflo, E., Lindqvist, G. (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4). <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>
- Pechtelidis, Y. & Kioupiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28 (1).
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Skeggs, B. (1997). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Daidalos.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Skolverket.
- Sundstal, E. & Øksnes, M. (2015). ”Til forsvar for barns spontane lek”. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Thulin, S. & Jonsson, A. (2018). Undervisning i förskolan: om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *Barn*, 3–4, 95–108. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2899>
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22, 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vallberg Roth, A-C. (2022). Teaching in preschool: Multivocal modelling in a collaborative conceptual replication study. *EDUCARE*, 5. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.1>
- Vallberg Roth, A-C., Aasa, S., Ekberg, J-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2021). *Flerstämmig undervisning i förskolan*, 2021:4. Ifous.
- Van Oers, B. & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.593028>
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2022). Teaching activities with toddlers: Considerations on theoretical and empirical grounds. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.331>

Bilaga 1.

Transkriptionsnyckel (inspirerad av Jefferson, 2004; Löf, 2011; Ochs, 1979)

?	Ohörbart tal
[Överlappande tal bryts av en annan
]	Två överlappande yttranden avslutas
↑	Med höjd röst
↓	Med sänkt röst
””	Tillgjort tal
(())	Transkriberarens förklaringar
//	Tal eller kroppsligt uttryck som överlappar varandra
=	Inget avbrott eller tystnad
(0.0)	sekunder
--	Paus i yttrandet
(.)	mikropaus
-	talstreck